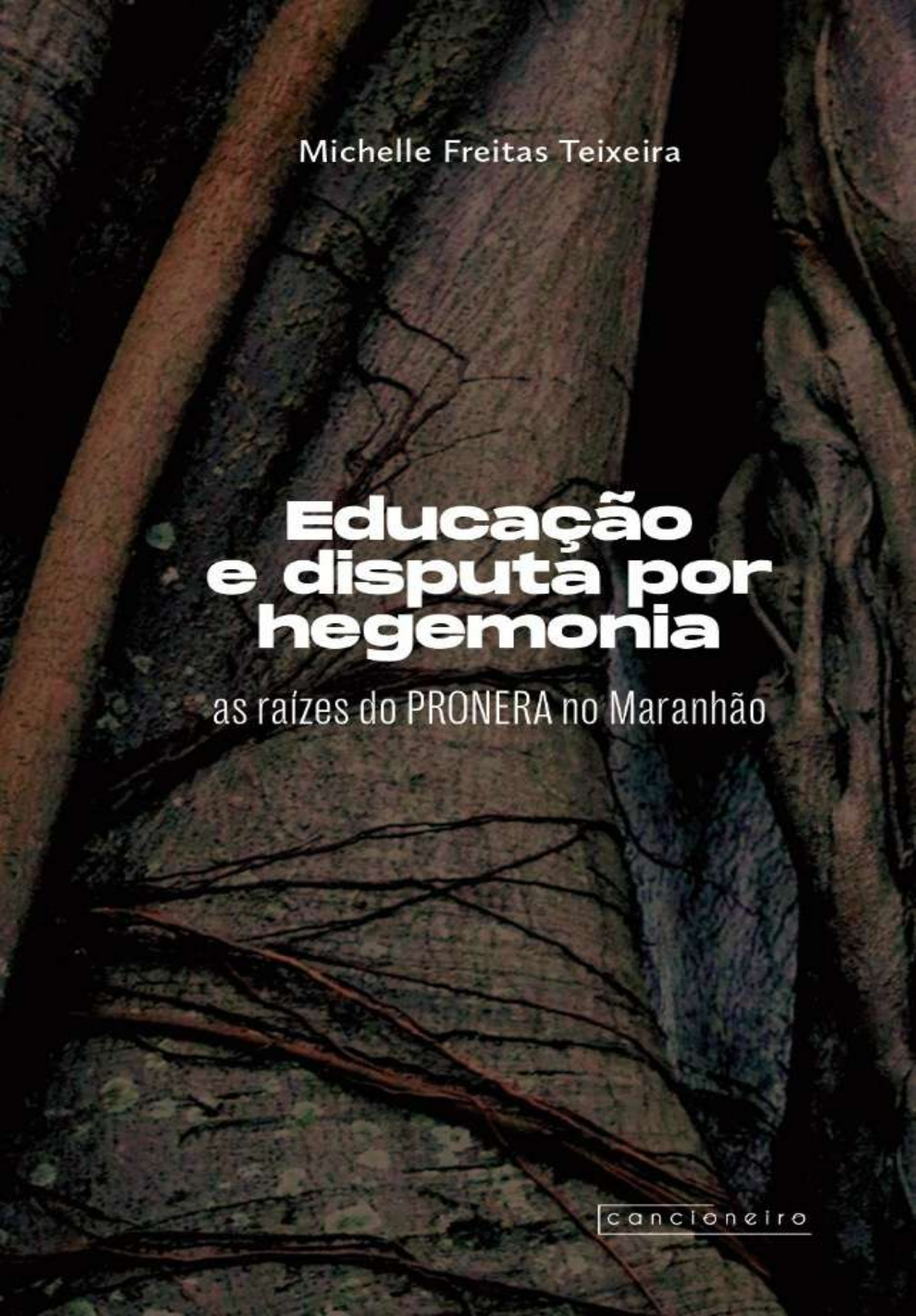

Michelle Freitas Teixeira
Educação e disputa por hegemonia
as raízes do PRONERA no Maranhão
cancioneiro

EDUCAÇÃO E DISPUTA POR HEGEMONIA

MICHELLE FREITAS TEIXEIRA

Educação e disputa por hegemonia: as raízes do Pronera no Maranhão

cancioneiro

Copyright © 2026 by Michelle Freitas Teixeira.

Todos os direitos reservados.

Projeto gráfico
Ronyere Ferreira

Diagramação
Pedro Paulo Machado

Capa
Antônio de Pádua da Silva Pereira Filho

Fotografia da capa
Sonia Maria Rummert

CANCIONEIRO

Editores
Márcio Douglas de Carvalho
Ronyere Ferreira

Conselho editorial
Eva P.Bueno (St. Mary's University, Texas - EUA)
Giselle Menezes Mendes Cintado (Université Paris-Est Créteil, França)
Héctor Fernández L'Hoeste (Georgia State University, EUA)
Johny Santana de Araújo (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)
Kátia Rodrigues Paranhos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Silvia Glocer (Universidade de Buenos Aires, Argentina)

Teixeira, Michelle Freitas.
Educação e disputa por hegemonia: as raízes do Pronera no Maranhão / Michelle Freitas Teixeira. – 1. ed. – Teresina: Cancioneiro, 2026.
472 p.; il.

ISBN: 978-65-5330-140-5

1. Educação brasileira 2. Educação rural 3. Educação de jovens e adultos 4. Trabalho – Educação 5. Movimentos sociais 6. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária 7. Educação – Maranhão I. Título

CDD - 370

Ficha catalográfica elaborada por Larissa Andrade, CRB – 3/1179

EDITORA CANCIONEIRO
Teresina - Piauí
www.editoracancioneiro.com.br
contato@editoracancioneiro.com.br

Vou aprender a ler, para ensinar meus camaradas.
(Massemba, Roberto Mendes e Capinam).

Ao Angelo, filho amado.

À querida amiga Adelaide Coutinho, inspiração para nós, que desbravamos os caminhos da educação crítica e engajada no Maranhão.

A todo povo que luta pelas pautas populares para a educação.

Sumário

Agradecimento..... 9

Prefácio..... 11
Sonia Rummert

Introdução..... 17

CAPÍTULO 1
Luta por hegemonia, EJA e educação rural em questão..... 41
1.1 Capitalismo, trabalho-educação e materialismo histórico-dialético: aspectos teórico-metodológicos fundamentais..... 42
1.2 EJA e educação rural: reflexões iniciais..... 62
1.3 Questão agrária e educação rural no Maranhão: o trabalho e a educação de jovens e adultos camponeses..... 94

CAPÍTULO 2
EJA e projetos de educação para o campo em disputa no contexto da reestruturação neoliberal do capital..... 123
2.1 Relação trabalho-educação nos distintos projetos de EJA e educação rural..... 125
2.1.1 Educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses no estado do Maranhão: Planfor, Pronera e PBA..... 135
2.2 Movimentos sociais e educação: concepções, fundamentos e disputas nos territórios rurais..... 159
2.2.1 Movimentos sociais camponeses e educação do campo: cenário de construção dos debates populares e fundamentos originários..... 168
2.2.2 Educação do campo: da institucionalização aos movimentos de correlação de forças..... 190

CAPÍTULO 3
O Pronera no Maranhão e a educação de jovens e adultos trabalhadores do campo..... 223
3.1 O decurso histórico da educação do campo no Maranhão..... 225
3.1.1 Desafios para a construção de políticas de educação do campo... 247
3.2 Pronera: fundamentos e disputas..... 260
3.3 Pronera/UFMA/MST/Assema e a educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses..... 280
3.3.1 A organização do Projeto EJA Continuidade..... 284
3.3.2 Princípios político-pedagógicos da experiência..... 300

CAPÍTULO 4
Formação Docente e Educação do Campo: primeiras experiências no Maranhão..... 317
4.1 Pronera/UFMA/MST/Assema: uma análise do Projeto Magistério I..... 319
4.1.1 Estrutura e funcionamento do curso..... 322
4.1.2 Princípios político-pedagógicos da formação docente e a EJA..... 330
4.2 A formação político-pedagógica de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa no Projeto Magistério I..... 351
4.2.1 Formação política como fundamento da experiência..... 353
4.3 As raízes do Pronera/UFMA/MST/Assema no Maranhão..... 368
4.3.1 Conquista e construção da Unidade Integrada Roseli Nunes..... 369
4.3.2 Assentamento Balaiada: um território livre do analfabetismo..... 383
4.3.3 Casa Família Rural Padre Josino Tavares e a agricultura familiar..... 392
4.3.4 Formação e resistência das quebradeiras de coco babaçu do Maranhão..... 400

Considerações Finais..... 413

Referências..... 429

Anexos..... 457

Agradecimentos

Para a construção deste trabalho, contamos com muitas contribuições coletivas e individuais de longas datas. Agradeço a todas elas, em especial ao aprendizado adquirido a partir das experiências junto a três movimentos sociais importantes para a nossa história: o Movimento dos Trabalhadores Se, Terra (MST), a Associação em Áreas de Reforma Agrária do Maranhão (Assema) e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB).

Pelas contribuições históricas, agradeço também:

À minha avó Mary (**in memoriam**), pelo incentivo e por sempre acreditar nos nossos passos. À minha mãe, Solange, ao meu filho, Angelo e à amiga Soraia, pela base de vida, amor, força e apoio constantes.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Em especial à querida professora Sonia Rummert, pelo companheirismo, pelos momentos valiosos de aprendizado na orientação e construção dos caminhos humanistas e gramscianos que nos fundamentam e por ter aceitado prefaciar esta escrita.

À professora Virgínia Fontes, pelo mergulho nas contribuições para a crítica da economia política de Marx, tão importantes para a fundamentação teórico-metodológica deste livro, e à professora Jaqueline Ventura, pelos diálogos e pelas contribuições fundamentais para a nossa formação.

Às companheiras e companheiros da Linha de Pesquisa Trabalho-Educação do PPG em Educação/UFF, um espaço de históricas contribuições para a construção de conhecimento sob um viés crítico e politicamente emancipador e a todo o Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab UFF).

Às professoras Adelaide Coutinho, Cacilda Rodrigues e Conceição Muniz, amigas queridas a quem agradeço o aprendizado histórico e as fundamentais contribuições a este estudo.

Às educadoras e aos educadores egressos dos projetos do Pronera EJA Continuidade e Magistério I, profissionais da educação engajados com a construção de veredas para o projeto popular de educação no estado do Maranhão. Meu profundo agradecimento por me permitirem ouvir suas vozes e socializá-las.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), pelo fomento à pesquisa e pela publicação deste estudo. E a todas as entidades públicas brasileiras de amparo ao desenvolvimento de pesquisas científicas.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Política, Trabalho e Educação (GEPPTE IFMA/CNPq) pela partilha, pelo aprendizado e por aceitarem semear esse terreno para continuidade da produção coletiva de conhecimento histórico-crítico e engajado, tecido por onde juntos caminhamos.

A todo o povo da luta popular, com quem ousamos sonhar e construir as bases para a disputa por outra hegemonia.

Prefácio

Sonia Rummert

O livro **Educação e disputa por hegemonia**: as raízes do Pronera no Maranhão é exemplo de uma espiral virtuosa que envolve instituições públicas de educação superior e seus intelectuais, órgãos públicos de fomento à pesquisa, movimentos sociais e, agora, também as/os leitoras/es que passam a ter acesso a fecundo, rico e rigoroso trabalho que concorre, tanto para o necessário resgate da história recente da Educação de Jovens e Adultos do campo no Maranhão, quanto para a construção coletiva de outras experiências de educação popular comprometidas com a emancipação humana (Marx, 1989) da classe trabalhadora.

Michelle Freitas Teixeira nos presenteia com a análise de processos de correlação de forças que marcam, historicamente, a vida dos trabalhadores do campo, alvos de permanentes – e sempre renovados – processos de expropriação de direitos, entre eles o direito de acesso à educação e, consequentemente, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

As reflexões apresentadas inicialmente, acerca dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, constituem o arcabouço que dá sustentação à pesquisa e nos permite compreender os conflitos estruturais entre Capital e Trabalho, tal como se manifestam no campo. É evidenciado, também, que tais conflitos estão na base das disputas que marcam, historicamente, a vida no campo, uma vez que a terra e os trabalhadores, na lógica do modo de produção capitalista, constituem mercadorias a serem, permanentemente, subsumidas ao domínio de poucos.

Nas sociedades fundadas na produção de mais-valor, na propriedade privada e, consequentemente, nas assimetrias de poder, são naturalizadas as desigualdades em todas as dimensões da vida. Em decorrência, são também profundamente desiguais os processos de formação dos sujeitos,

alvos permanentes das estratégias de construção e manutenção da hegemonia essencial ao funcionamento das sociedades capitalistas.

Com base em Marx e Gramsci, como o faz a autora, é fundamental sublinhar que o modo de produção capitalista não se restringe à atividade econômica; ao contrário, se capilariza na totalidade da vida, em todas as formas produção e compreensão da existência. Por constituir um complexo sistema de relações sociais e econômicas, é em seu âmbito que se constroem as concepções dominantes de educação.

Esse pressuposto representa elemento fundamental para análise das questões relativas à formação humana – em sua forma escolar e para além dela – forjada na historicidade contraditória do capitalismo dependente que caracteriza o Brasil, país profundamente marcado por uma herança colonial em que se destacam o escravismo, o patrimonialismo e o patriarcalismo, assim como a expropriação e a espoliação, a monocultura e o latifúndio. Portanto, ao refletirmos sobre a educação destinada pelas forças dominantes à fração da classe trabalhadora do campo, é necessário ter clareza quanto ao fato de que a precariedade que a caracteriza não decorre de equívocos, de acidentes de percurso ou de problemas a serem superados dentro da ordem.

A efetiva compreensão desse intrincado e amplo processo que marca a história da educação no país, entretanto, não pode se restringir à análise das concepções e práticas dominantes que incidem, de forma hegemônica, sobre as políticas educacionais destinadas à classe trabalhadora. Faz-se imperativo tomar como elemento essencial da análise o movimento de resistência do qual emergem o pensamento crítico e a formulação de teorias, de estratégias e de projetos de educação que se alinham à perspectiva da emancipação humana e se fazem presentes ao longo da história da educação brasileira, como manifestações concretas de processos de correlação de forças.

Esse enriquecedor movimento de pesquisa se encontra na origem do trabalho que Michelle Freitas Teixeira agora torna disponível para estudos diversos e necessários. Nele, a autora demonstra que, embora sob a égide da dominação burguesa, a classe trabalhadora protagoniza, no campo, reiteradas lutas e confrontos à ordem do capital, no que concerne, por exemplo, à sua própria educação. Para tanto, traz para o centro da investigação movimentos sociais populares do campo e a luta por eles empreendida em prol

do reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos produtores de conhecimento e cultura e portadores inequívocos do direito à educação.

Ao contemplar a Educação de Jovens e Adultos, bem como a formação de educadores para atuar nessa modalidade de ensino, quando voltada para as particularidades dos trabalhadores do campo, a pesquisa se detém especificamente em duas das primeiras experiências de educação do campo. Tais experiências foram desenvolvidas no Estado do Maranhão, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Programa, controlado pelo Governo Federal, foi implementado no final da década de 1990, a partir da pressão de movimentos sociais que se mobilizaram pela institucionalização e ampliação da Educação do Campo.

O próprio desenrolar do processo aqui analisado, as disputas por hegemonia que o marcaram, bem como as contradições a ele inerentes nos recordam da advertência de Marx sobre o fato de que fazemos a história nas circunstâncias concretas e possíveis, não naquelas que desejamos abstratamente. Do mesmo modo, chama atenção o fato de que os trabalhadores do campo, que tomaram para si o compromisso de tornar realidade o que reivindicavam, reconheceram o Estado como ente ao qual cabe suprir as necessidades materiais, mas não lhe concederam a prerrogativa de ser também o educador do povo do campo. Não é demais, aqui, recordar a advertência de Marx: "Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. (...) outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (...) é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (Marx, 2012, p. 45-46).

Podemos considerar, assim, que o PRONERA, tal como se concretizou no campo empírico eleito para a análise, representou uma política de educação que, ao ser apropriada pela luta e pelos referenciais dos trabalhadores, contribuiu sobremaneira para sua formação política e cultural, capacitando os sujeitos para a construção de projetos populares de sociedade, campo e educação. Se por um lado toda política pública ou de governo é definida, predominantemente, pelos interesses hegemônicos em um dado momento histórico, por outro a autora evidencia a real possibilidade de transformá-las em processos formativos de intelectuais orgânicos críticos e emancipadores, constituindo um caminho viável para o fortalecimento do processo de disputa por outra hegemonia no campo.

As considerações até aqui apresentadas tiveram como objetivo mencionar, brevemente, alguns dos muitos méritos do trabalho que deu origem a esta publicação. Há, entretanto outro aspecto essencial que deve ser destacado. Ao produzir e nos apresentar suas fontes de pesquisa, somadas à sua própria experiência, a autora não se furta a explicitar os muitos entraves à realização efetiva do Programa. Ao contrário, explora tanto os aspectos positivos quanto aqueles que poderiam, em outras circunstâncias, constituir obstáculos intransponíveis. Sem dúvida, esse é outro mérito do trabalho que não cai no equívoco de romantizar sua empiria nem tampouco adota atalhos teórico-metodológicos artificialmente organizados e que levariam à deturpação da história e da força do movimento do real.

Há vinte e cinco anos, desde o período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, Michelle Freitas vem contribuindo, sistematicamente, com a educação dos trabalhadores do campo. Sua trajetória coerente e comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, além de constituir expressão concreta de seu compromisso ético-político, a qualifica como intelectual cuja atuação possibilita a permanente construção de elos fundamentais entre o mundo acadêmico e os movimentos sociais do campo.

Ressalto, também, que este livro constitui leitura obrigatória para todas as pessoas comprometidas, direta ou indiretamente, com a educação no campo: professores; educadores em geral, integrantes dos movimentos sociais e formuladores de políticas públicas. Será, precisamente, a apropriação do conhecimento aqui exposto, bem como as reflexões e ações que certamente suscitará, que darão continuidade à espiral virtuosa à qual me referi inicialmente.

Ao finalizar este breve Prefácio, devo registrar que a mim coube, além do prazer de escrevê-lo, orientar a Tese de Doutorado que deu origem a este livro. Pude, assim, partilhar reflexões, inquietações, descobertas e, mais que isso, aprender muito sobre a realidade do campo no Maranhão. Em nosso tempo de convívio, tristemente marcado pela pandemia, tive a rica possibilidade de ser interlocutora privilegiada e acompanhar o entusiasmo de Michelle com o desenvolvimento da pesquisa. Por tudo isso e pelo afeto que resultou de nosso encontro, ainda no ano de 2017, agradeço imensamente.

Referências

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. A questão judaica. In: **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989 (p. 35-76)

Introdução

A educação rural no Brasil é um problema estrutural histórico que expressa silenciamentos e negação de direitos, refletido de maneira clara nos dados referentes ao nível de escolaridade da população do campo — que, constantemente, figura entre os menores do país. Quando alcançada por políticas públicas, a classe trabalhadora rural é, em geral, inserida em estratégias de formação, que reforçam o papel da educação enquanto um mecanismo de controle das massas populares.

Ofertadas em consonância com os princípios políticos e ideológicos que regem os modos de vida e produção hegemônicos, as políticas de educação são implementadas de maneira precária nos territórios rurais, e isso reflete a materialidade dos problemas que envolvem a questão agrária no país.

Não é de hoje que o campo é um espaço marcado por processos de luta e disputa por hegemonia. No Brasil, onde a produção de riquezas é historicamente relacionada aos processos de exploração dos territórios rurais, os poderes instituídos renovam as estratégias de controle das terras e das gentes a fim de garantir a apropriação privada dos territórios e do lucro que advém desses.

O controle do campo — e, nesse bojo, a subordinação da classe trabalhadora camponesa aos projetos hegemônicos — é um dos problemas centrais, abordados pelos projetos educacionais implementados em articulação orgânica com os interesses dominantes ao longo da história. É nesse cenário que se materializam as contradições que permeiam a realidade da educação de jovens e adultos camponeses e a precariedade da formação dos educadores nesses territórios.

No decurso da história, territórios e populações rurais têm sido alvos de processos violentos de expropriação material e cultural, expres-

sos desde o controle dos povos originários e a brutalidade da escravidão empreendidos no projeto colonial, às estratégias adotadas em prol dos interesses dos grupos latifundiários oligarcas e aos avançados projetos agroexportadores do agronegócio.

Considerando o movimento dialético da realidade social, ao longo desse enredo reconhece-se que, assim como a reestruturação das estratégias de controle dos poderes hegemônicos, dada a cada esquina da história — ou seja, a cada mudança necessária para a manutenção desses poderes —, a luta de classes é, também, uma constante, expressa nos processos de organização popular, que povoam a história do Brasil com movimentos políticos de resistência e de luta por direitos.

Organizados em processos de resistência diante dos projetos burgueses, os movimentos sociais populares são, ao longo da história, espaços de denúncia das contradições que se materializam na realidade camponesa, de formação das bases, de elaboração e luta por projetos populares de sociedade, campo e educação. Nesse sentido, reconhecem-se as lutas camponesas como movimentos de disputa pela hegemonia dos territórios rurais.

É nesse cenário de disputa que se desenvolve este estudo, que partiu da análise de experiências educacionais inseridas em um projeto popular de educação elaborado e difundido pelos movimentos sociais camponeses a partir do final dos anos de 1990: a educação do campo.

Trata-se de um projeto de educação que nasce do interesse em enfrentar as contradições que se apresentam na realidade socioeducacional camponesa, reconhecidas enquanto desdobramentos históricos do processo de negação de direitos e subsunção das políticas de exploração dos territórios aos interesses dominantes ao longo da história — incluindo as políticas de educação rural.

No cerne dessa articulação popular, um dos grandes problemas que marcam a realidade educacional camponesa — e que desponta como uma das principais frentes de atuação originária do referencial da educação do campo — é o analfabetismo, cujos maiores índices são encontrados no Nordeste brasileiro.

Considerando esse quadro e o seu agravamento nos territórios rurais maranhenses, o enfrentamento do analfabetismo despontou como importante tema nos debates abertos pelo Movimento dos Trabalhadores

Sem Terra (MST), em articulação com a Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (Assema), no início da mobilização pela construção de experiências de educação do campo no referido estado.

Os debates ampliados, que contaram com a participação de educadores engajados com a educação de viés popular, coincidiam com o início da implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no ano de 1998. No processo, ficou definido o caminho para o desenvolvimento das primeiras experiências de educação do campo no Maranhão, optando-se pela execução de projetos de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores camponeses.

Nesse contexto, a formação docente também se destacou dentre os problemas educacionais marcantes nas áreas de assentamento da reforma agrária do Maranhão. Atravessada pela grave condição de analfabetismo entre os trabalhadores rurais, a realidade apontava, em diversos territórios, a inexistência de professores com formação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas rurais ou nos projetos de educação implementados à época.

Diante desses fatores, e considerando a importância do processo histórico de construção da educação do campo no estado do Maranhão, este livro apresenta os resultados alcançados por meio de pesquisa orientada pelo objetivo central, a análise do processo de formação em EJA e formação de educadores, em duas das primeiras experiências de educação do campo, desenvolvidas por meio do Pronera no mencionado estado.

Os territórios empíricos de estudo são o Projeto de Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária do Estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema Versão Continuidade (Projeto EJA Continuidade, 2001-2004) e o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema (Projeto Magistério I, 2001-2006). Ambos foram desenvolvidos a partir da articulação entre o Pronera, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o MST e a Assema.

Para o desenvolvimento das análises dessas experiências, parte-se da compreensão dos temas empíricos como "gestados na história, como manifestação da consciência humana na história" (Evangelista; Shiroma, 2019a, p. 10). Assim sendo, reconhecem-se as experiências investigadas como expressões de um movimento histórico, a partir do

qual é possível compreender os traços de uma experiência coletiva, popular e classista de educação.

Voltados para a formação de trabalhadores camponeses assentados em territórios de reforma agrária[1], os projetos investigados nesta pesquisa possibilitaram a escolarização de diversas lideranças políticas organicamente articuladas aos movimentos de organização camponesa — MST, Assema, associações de trabalhadores rurais, sindicatos rurais e Movimento da Mulher Trabalhadora Rural (MMTR). Destaca-se, portanto, esse dado inicial para marcar o reconhecimento desses projetos como experiências de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora — questão examinada ao longo do estudo.

Diante disso, reconhece-se que a relevância da sistematização dessas experiências, que ora se concretiza, ultrapassa os limites dos espaços acadêmicos e nos remete à contribuição fundamental da ampla socialização dos fundamentos de um projeto de educação de viés popular e emancipador, desenvolvido em um dos estados cuja precariedade da educação se faz mais alarmante.

Além da importância histórica das experiências observadas e da oportunidade de dar voz aos sujeitos da história nas análises, a escolha do objeto de pesquisa se relaciona ao nosso envolvimento com o processo de construção da educação do campo no estado do Maranhão. Trata-se de uma experiência que se iniciou ainda durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFMA, quando fora oportunizada a aproximação com a proposta pedagógica e política desse referencial de educação, ao integrar a equipe do Pronera/UFMA/MST/Assema — a princípio como bolsista de extensão no Projeto EJA Continuidade entre os anos de 2001 e 2004.

Esse envolvimento com a educação do campo, iniciado em 2001, teve outros desdobramentos, como o trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica de projeto de EJA, ofertado por meio da articulação Pronera/UFMA/Fetaema[2] (2006) e, posteriormente, com o desenvolvi-

1. No começo dos projetos, foram incluídos, no público-alvo dos cursos, trabalhadores camponeses acampados e inseridos em processos políticos de ocupação de territórios. Após alterações nos mecanismos legais do Pronera, a oferta de projetos foi limitada aos trabalhadores rurais assentados.

2. Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores do estado do Maranhão.

mento do trabalho docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra (2008-2011), ofertado por meio da articulação entre o Pronera, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o MST, a Assema, o Centro de Cultura Negra (CCN) e a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ).

As atividades vividas junto aos projetos educacionais integrantes do processo de construção da educação do campo no Maranhão permitiram a vinculação ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Política e Cultura do Campo (NEPHECC - UFMA). Isso contribuiu para a escolha do campo de investigação e do objeto de estudo no Mestrado em Educação da UFMA, cuja dissertação intitulou-se: **Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do Pronera e do curso de pedagogia da Terra/ UFMA**, apresentada no ano de 2012.

Esse engajamento se reflete também nos trabalhos desenvolvidos como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Nessa instituição, foram orientados projetos de pesquisa sobre educação do campo e questão agrária através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de ensino médio (Pibic Jr) no ano de 2012. De igual modo, o envolvimento com os projetos repercute tanto na atuação na coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo - IFMA) quanto na docência nesse curso de graduação (2014).

Outra frente assumida nesse processo se refere à garantia da continuidade da formação dos educadores das áreas de assentamento da reforma agrária. Contribuímos, entre os anos de 2014 e 2017, com a elaboração e a coordenação dos cursos de pós-graduação em educação do campo: curso de Especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo (Residência Agrária - IFMA) e curso de Especialização em Educação do Campo (IFMA/MEC/Secadi).

Atualmente contribuímos com as atividades desenvolvidas a partir da cooperação técnica entre o IFMA campus São Luís Centro Histórico e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), por meio da qual coordenamos projetos de extensão e pesquisa (Pibic Ensino Superior) desde o ano de 2023.

Tais experiências relativas à práxis na elaboração, gestão e docência de projetos de educação do campo fizeram emergir a necessidade de problematização dos desafios postos à concreticidade da construção histórica e política de projetos de educação do campo no estado do Maranhão.

Durante essa trajetória, o reconhecimento de um marcante cenário nacional de disputa pela educação do campo possibilitou o levantamento de diversas inquietações que despertaram o interesse em desvelar as contradições que permeiam a construção das políticas educacionais fundamentadas nesse referencial no Brasil, bem como a compreensão, o destaque e a publicidade das reais contribuições das experiências maranhenses, os fatores limitantes e a capacidade de alcance dessas políticas enquanto um projeto que encontra, em sua origem, o processo de organização e luta da classe trabalhadora camponesa.

Importa destacar que esta pesquisa parte de uma inquietação central: compreender como se deu a materialização de políticas de EJA e formação docente, articuladas a um projeto popular de educação por meio de uma política pública que, embora tivesse uma grande influência dos movimentos sociais camponeses, foi ofertada sob o controle do Estado.

Nesse contexto, compreende-se que toda política pública desenvolvida em determinado governo é definida pelos interesses hegemônicos que dominam a gestão pública em um dado momento histórico, um reconhecimento que nos instigou a analisar a real possibilidade de desenvolvimento de processos formativos críticos e emancipadores de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, por meio de uma política de educação governamental, e se essa estratégia seria um caminho viável para o fortalecimento do processo de disputa por outra hegemonia no campo.

Tal objeto nos aproxima da compreensão de Mendonça (2007, p. 16), para a qual

> [...] estudar o Estado é verificar que interesses seus vários organismos absorvem e privilegiam ao perpetrarem suas práticas. É também investigar que outros aparelhos privados de hegemonia contam com porta-vozes, ainda que em posições hegemônicas, junto a cada um dos "aparelhos" estatais. Estudar o Estado é estudar o conflito e não a homogeneidade.

Esse entendimento foi um fio condutor nesta pesquisa, considerando que o período histórico em questão — final dos anos de 1990, marco

inaugural do processo de disputa pela educação do campo — guarda uma materialidade complexa que envolve o acirramento dos conflitos no processo de luta pela reforma agrária, o fortalecimento do agronegócio e dos seus aparelhos de hegemonia no interior da sociedade civil e das estruturas de governo, a expansão das fronteiras agrícolas baseadas na monocultura e a necessidade de controle das organizações de classe campesinas.

A marcante presença das entidades de classe organicamente articuladas às lutas populares camponesas nos processos de disputa pela educação do campo aproximou as análises do entendimento ampliado do Estado de Gramsci. A partir disso, buscou-se superar o dualismo das análises que segmentam e contrapõem base e superestrutura, "integrando Sociedade Civil (espaço de organização das vontades e ações coletivas) e Sociedade Política (estrutura institucional do Estado) numa só totalidade em constante interação e disputa" (Mendonça, 2018, p. 9).

A disputa instituída entre os projetos populares de sociedade, campo e educação e o poderio hegemônico das políticas pautadas nos interesses dominantes constitui o eixo central das análises desenvolvidas ao longo deste estudo. Além da experiência específica dos projetos, buscou-se analisar a totalidade histórica que determina a realidade, compreendendo que "historicizar um dado ou acontecimento significa apresentá-lo inserido na totalidade social de que faz parte, através das mediações que o constituem" (Ciavatta, 2012, p. 115).

Trata-se de um estudo que procurou o desvelamento e a análise de uma experiência histórica, levando em conta o seguinte:

> [...] o passado sobre um determinado campo de práticas e relações sócio históricas se dá num processo complexo de ir das determinações mais gerais à singularidade dos fatos empíricos e, destes voltar ao geral, apreendendo-os em sua particularidade histórica, em suas mediações específicas (Ciavatta, 2009).

Desse modo, considerando a especificidade do objeto de pesquisa e o método que a orienta — materialismo histórico-dialético —, demarca-se, nesta investigação, o diálogo com a lógica marxista, que compreende que o estudo dos problemas sociais "não se nutre de uma pureza original, mas de uma imersão no mundo para explicá-lo, compreendê-lo e possibilitar sua transformação" (Fontes, 2005, p. 11).

A delimitação do período histórico deste estudo está relacionada à compreensão do objeto em perspectiva de totalidade. Portanto, embora os projetos de educação investigados estejam situados entre os anos de 1999 e 2006 — com foco centralmente estabelecido nos anos de avanço do projeto neoliberal do capital —, as análises desenvolvidas consideram os processos políticos que permeiam a construção histórica da questão agrária brasileira, da educação rural e da EJA, remetendo a constantes movimentos de reflexão que ultrapassam os anos de materialização estritos da empiria analisada.

Sob essa perspectiva, o compromisso de desvelamento e análise da realidade — à luz do objeto de pesquisa e da totalidade que o define — está relacionado ao reconhecimento do "movimento histórico, derivado das condições materiais de produção da vida dos seres humanos, construídas pelos próprios seres humanos" (Paludo, 2019, p. 64) —, fundamento no qual se insere a compreensão da educação enquanto **um** importante instrumento para a construção da transformação social.

Nesse sentido, compreende-se a dialética materialista histórica

> [...] enquanto uma postura, uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Frigotto, 2008, p. 73).

Esse entendimento nos leva a reconhecer o caráter dialético da história, dos movimentos contínuos de transformação do real, construídos por meio da ação humana, uma noção que se alinha à compreensão do processo de construção do conhecimento, pautado "tanto no esforço teórico de explicitação de uma teoria que desvele, sem mistificações, a realidade, quanto na luta para o avanço na organização dos trabalhadores" (Paludo, 2019, p. 60).

Com base nesses fundamentos, são construídas as análises dos processos de disputa pela hegemonia dos territórios rurais e da formação dos trabalhadores camponeses. Para tanto, busca-se desvelar os distintos projetos de educação estabelecidos nos territórios rurais e como esses se colocam no terreno da disputa pelo controle das consciências da classe trabalhadora. Nessa temática, inserem-se as análises sobre a relação tra-

balho-educação, compreendendo o trabalho como elemento fundante do ser social e das transformações instituídas na realidade.

Ainda sob a orientação do referencial materialista histórico-dialético, demarca-se que a crítica se apresenta como fundamento imprescindível neste trabalho, inclusive na análise das contradições que se apresentam nos projetos populares em disputa, pois pesquisar uma experiência que nasce da mobilização da classe trabalhadora camponesa não nos exime do compromisso de desvelar conflitos internos em busca de uma análise rigorosa, que aponte horizontes. Um enorme desafio para esta autora, que participou do processo de construção das experiências e que precisou assumir um compromisso com a rigorosidade necessária para a construção de conhecimento amparado no real, desvelando as contradições que se materializam no processo, mesmo que elas se façam presentes no referencial que ajudam a construir.

Partindo da crítica, busca-se desenvolver investigações ancoradas em uma chave central: "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (Marx, 2008, p. 260). Logo, a priori, interessa demarcar que este estudo parte da compreensão concreta da EJA e da educação rural como fenômenos históricos e socialmente determinados. Assume-se que as múltiplas determinações que alcançam a temática se fazem em um processo de disputa circunscrito no terreno da coerção, do consenso e da luta por hegemonia.

É nesse terreno de disputa que se materializam os projetos analisados neste trabalho de pesquisa — o Projeto EJA Continuidade, voltado para a alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamento, e o Projeto Magistério I, que possibilitou a formação docente em educação do campo integrada ao ensino médio. Ambos os projetos foram desenvolvidos por meio do Pronera entre os anos de 2001 e 2006, um período histórico no qual diversos programas governamentais de educação profissional e de EJA foram implementados nos territórios rurais, observando os interesses que regiam a agenda de modernização das relações de trabalho, em conformidade com as novas necessidades dos processos de acumulação capitalista.

O cenário foi marcado por um amplo processo de revisão do paradigma de educação da classe trabalhadora, que reforçava a compreensão da educação enquanto agente fundamental para o fortalecimento dos

compromissos que favorecem a relação capital-trabalho. Nesse contexto histórico, são implementados programas como: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profae), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), dentre outros.

No mesmo período, reconhece-se que a instituição do Pronera ocorreu em uma materialidade histórica permeada de reformas voltadas para a ampla expansão do capitalismo no campo brasileiro nos anos de avanço da contrarreforma neoliberal[3]. Uma política que se insere em um cenário de luta de classes, permeada pelas disputas por distintos projetos hegemônicos de sociedade e desenvolvimento agrário — para os quais a educação da classe trabalhadora camponesa é uma peça fundamental.

No que se refere ao objeto empírico de análise, destaca-se, nesse processo de correlação de forças, a importante atuação dos movimentos sociais camponeses que compuseram a articulação Pronera/UFMA/MST/Assema na abertura de caminhos para o avanço de um projeto popular de educação nos territórios camponeses maranhenses.

O MST, potente movimento social camponês — que nasceu no ano de 1985, durante o processo de reabertura política do país, no período pós-ditadura militar empresarial[4] —, teve uma importante atuação, ao longo dos anos de 1990, em processos de resistência da classe trabalhadora camponesa, liderando movimentos de ocupação de terra, de luta pela reforma agrária e o próprio movimento de mobilização, elaboração e difusão do referencial político-pedagógico da educação do campo.

Ao lado desse movimento, a Assema — fundada em 1989 — despontou nos territórios rurais maranhenses enquanto uma entidade de classe, contribuindo para a organização política dos trabalhadores rurais e o

3. A utilização do conceito de "contrarreforma" se deve ao convencimento de que, no processo desencadeado a partir dos ajustes do Estado, no caso brasileiro a partir dos anos de 1990, e mais especificamente na relação contraditória entre movimentos de restauração e renovação, o primeiro subordinou o segundo. A contrarreforma operada no país teve como pressupostos os princípios liberais eleitos pela agenda organizada a partir dos intelectuais coletivos do capital, entre os quais o principal deles, ou mais influente nas políticas educacionais no Brasil, foi o Banco Mundial (BM) (Lamosa, 2014, p. 66).

4. Assim identificado o governo instituído por meio do golpe de 1964, que duraria 25 anos, formalmente representado pelo poder militar e organicamente articulado com os poderes empresariais nacionais e internacionais.

fortalecimento das associações, dos sindicatos rurais e das cooperativas populares articuladas à agricultura familiar e ao trabalho extrativista das quebradeiras de coco babaçu da região dos Cocais/Maranhão.

Foram as lideranças políticas camponesas ligadas a esses dois movimentos sociais populares que participaram dos processos formativos desenvolvidos nos projetos EJA Continuidade e Magistério I. Tal fato contribuiu para o estabelecimento de temas centrais, que conduziram as análises desenvolvidas neste trabalho de pesquisa: o processo de formação docente de educadores do campo enquanto intelectuais orgânicos vinculados à concepção de mundo e às demandas da classe trabalhadora e a construção de uma práxis educativa crítica e emancipadora no campo.

Importa demarcar que o presente trabalho de pesquisa não se trata de um estudo que propõe narrar a história de uma experiência, mas acima de tudo examiná-la em sua essência. Trata-se de uma análise desenvolvida em diálogo direto e orgânico com os sujeitos da experiência, buscando "apropriar a matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno" (Marx, 2017, p. 90), para, enfim, expor adequadamente o movimento do real.

Para tanto, tecemos hipóteses centrais, que orientaram o desenvolvimento deste estudo, a saber:

- Os projetos EJA Continuidade e Magistério I, que nascem das demandas reais apresentadas pela classe trabalhadora jovem e adulta camponesa maranhense, apresentam um viés socialista, desde o currículo até a execução dos tempos formativos.
- O aprofundamento das desigualdades sociais, acirradas com a reestruturação produtiva do capitalismo no campo brasileiro a partir dos anos de 1990, influenciou o processo formativo dos projetos de educação do campo.
- No cerne dessas experiências formativas, o Estado restrito atuou no controle ao acesso à cultura crítica e à visão de mundo vinculada aos interesses da classe subalternizada camponesa.
- As experiências formativas em questão contribuíram para a formação docente e a política de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e apontam caminhos para a análise crítica da educação do campo enquanto projeto de educação da classe trabalhadora na disputa pela hegemonia.

A investigação dessas hipóteses fundamentais foi orientada pelo objetivo geral de analisar o processo de escolarização em EJA e de formação docente desenvolvidos nos projetos EJA Continuidade e Magistério I, fruto da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema, examinando como se deu o processo de formação docente de educadores do campo enquanto intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e a possibilidade de construção de uma práxis docente emancipadora nos territórios rurais.

A fundamentação nos princípios do materialismo histórico-dialético orientou os caminhos para a análise do objeto de pesquisa em perspectiva de totalidade. Portanto, para o alcance desse objetivo, buscou-se investigar os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos mais amplos que determinam a realidade educacional em questão — sem, com isso, "confundir o movimento do real com suas contradições, conflitos, antagonismos, com o movimento do pensamento no esforço de apreender esse movimento da forma mais completa possível" (Frigotto, 2008, p. 80).

Daí a delimitação do primeiro objetivo específico deste estudo, que intencionou analisar o processo de disputa por distintos projetos de sociedade, campo e educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses, situando-o no contexto da contrarreforma neoliberal e de avanço do capitalismo no campo. Desse modo, buscou-se, nesse esforço, "apreender o específico e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno estudado" (Frigotto, 2008, p. 80). Nesse processo, um dos elementos fundamentais investigados foi a constituição da relação trabalho-educação no cerne dos projetos em disputa.

Ao alcançar uma compreensão mais aprofundada dos condicionantes que definem a questão agrária brasileira (com atenção especial para a realidade maranhense), e ao assimilar os processos de disputa instituídos em torno de distintos projetos de educação nos territórios rurais, o segundo objetivo específico apontou para a necessidade de analisar as matrizes pedagógicas que orientaram a formulação e o desenvolvimento do Projeto EJA Continuidade e do Projeto Magistério I e a articulação entre formação e prática docente em educação de jovens e adultos nessas experiências.

Obviamente, os projetos investigados não foram desenvolvidos sem significativos desafios, instituídos na esfera da relação Estado-Poder, se

considerarmos a articulação deles com os processos de organização e luta da classe trabalhadora camponesa. Daí a demarcação do terceiro objetivo específico, que buscou desvelar o movimento de correlação de forças estabelecido durante a oferta dos cursos de formação, a fim de identificar as contradições geradas a partir da disputa de distintos projetos de sociedade e educação para o campo no decorrer do processo.

Perscrutados os fatores limitantes das políticas de educação do campo e aqueles especificamente vivenciados durante a oferta dos projetos em questão, a intenção de verificar as reais contribuições das experiências maranhenses definiu a consecução do último objetivo específico que orientou este estudo: analisar o processo de formação docente de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, verificando as condições de construção de uma práxis educativa emancipadora no campo a partir das experiências em questão.

Nessa última tarefa, buscou-se investigar o alcance das políticas da educação do campo a partir do levantamento de contribuições amplas (estabelecidas nacionalmente diante do avanço do referencial da educação do campo nos territórios rurais brasileiros) e específicas (demarcadas pelas construções de experiências de educação popular, posteriores aos projetos de escolarização, nas áreas de assentamento do estado do Maranhão).

Quanto ao processo de materialização dos procedimentos de pesquisa, este trabalho que ora se apresenta exprime os resultados de uma pesquisa qualitativa[5], na qual os sujeitos (egressos das experiências investigadas) e o objeto do estudo estão organicamente relacionados.

Não se trata de um estudo que intencionou apresentar uma versão final da história construída por esses sujeitos, mas sim da socialização de uma análise que — situada na totalidade que constitui o objeto e que é por ele influenciada — apresenta os dados referentes a **um** dos percursos analíticos possíveis à investigação das experiências, sem a intenção de alcançar explicações absolutas.

---

5. Uma delimitação que não se insere na lógica de oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa, considerando que, metodologicamente, essas duas perspectivas se "interrelacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra" (Marques, 1997, p. 22-23). Entretanto, pela natureza do objeto de pesquisa perscrutado, a pesquisa qualitativa é o caminho que melhor se relaciona aos objetivos e procedimentos adotados.

Nesse bojo, compreende-se que "a análise dos aspectos ideológicos, teóricos, metodológicos e técnicos está toda inter-relacionada no conjunto dos fatos históricos próprios de cada cenário a ser pesquisado" (Marques, 1997, p. 22). Esses cenários estão em movimento, permeados por contradições, disputas, conflitos e dinamismos próprios à história social.

Além do posicionamento crítico, que orienta o compromisso assumido com a análise dos movimentos de correlação de forças que constituem a disputa por hegemonia e a educação dos trabalhadores camponeses, este trabalho objetivou o desvelamento das conquistas alcançadas a partir das experiências de educação investigadas. Afinal, o intuito era descobrir caminhos para a transformação do real, por meio da socialização de dados que instiguem a ampliação dos debates nas bases populares.

A rigorosidade teórica ampara os caminhos trilhados nesta pesquisa de caráter crítico-dialético enquanto se reconhece a importância do desenvolvimento de "estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico" (Gamboa, 2008, p. 106).

Daí a importância da pesquisa bibliográfica e do trabalho de revisão de literatura, a partir do qual se desenvolveu o estudo e a análise das categorias teóricas fundamentais a esta investigação: história, Estado, contradição, totalidade, luta de classes, hegemonia, correlação de forças, bloco histórico, classes sociais, expropriação, intelectuais orgânicos, território, trabalho e educação; bem como das categorias empíricas: movimentos sociais, alfabetização, educação de jovens e adultos, formação docente, questão agrária, educação rural e educação do campo — para citar algumas.

Essas categorias teórico-metodológicas, "embora não continuamente explicitadas, deram o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos" (Kuenzer, 2013, p 64). Ao longo do desenvolvimento do estudo, os aportes teóricos se fizeram presentes, garantindo amparo às análises dos dados documentais e daqueles alcançados por meio da pesquisa de campo.

Para o desenvolvimento deste estudo, no que se refere à pesquisa documental, partiu-se da intenção de buscar os fundamentos político-pedagógicos que embasaram as experiências formativas nos dois projetos de educação do campo investigados. Por meio desta pesquisa, intencio-

nou-se discutir, elucidar e analisar as concepções centrais das experiências sob a perspectiva de projeto.

Para tanto, foram analisados os projetos iniciais e os relatórios finais dos cursos EJA Continuidade e Magistério I. Além disso, foram examinadas as legislações e os documentos orientadores das políticas educacionais, instituídas pelas instâncias de governo — com atenção especial aos instrumentos oficiais que permeiam a construção de políticas de EJA, formação docente, educação rural e educação do campo no Brasil.

Essas análises partiram da compreensão de que os documentos "não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais" (Evangelista, 2012, p. 52). Para tanto, partiu-se do seguinte entendimento:

> Dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (Evangelista; Shiroma, 2019b, p. 83).

Situando o objeto no movimento de correlação de forças que caracteriza os processos de formulação de políticas públicas em educação, buscou-se investigar as experiências de educação do campo em EJA e formação docente, dos projetos EJA Continuidade e Magistério I por meio de um extenso trabalho de pesquisa de campo, no qual foram entrevistados 28 sujeitos que delas participaram.

Como destacado, um dos compromissos centrais deste trabalho foi dar voz aos sujeitos das experiências empíricas analisadas. Nesse sentido, os documentos sonoros também compõem as fontes de dados que contribuíram para as análises desenvolvidas. Eles foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, gravadas em áudio, a fim de buscar dados empíricos que nos ajudassem a alcançar reflexões previstas nos objetivos específicos deste trabalho de pesquisa, um trabalho que envolveu diversos sujeitos das experiências, dentre os quais está a coordenação geral dos dois projetos, visto que foram entrevistadas

três profissionais responsáveis pela gestão do Projeto EJA Continuidade e duas do Projeto Magistério I.

Quanto ao envolvimento dos demais sujeitos da pesquisa, devido às condições vividas a partir do cenário da pandemia causada pela disseminação do Coronavírus (Covid-19), houve um alcance limitado, em comparação à perspectiva inicialmente apontada para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa de campo.

A proposta inicial de alcance da pesquisa de campo incluía o envolvimento de todas as áreas de assentamentos da reforma agrária do MST e da Assema, organizadas em sete regionais[6] — regiões que aglutinam diversos assentamentos e acampamentos maranhenses —, nas quais foram desenvolvidos os projetos. A saber:

Tabela 1: Regionais dos projetos PRONERA EJA Continuidade e Magistério I

REGIONAIS DOS PROJETOS EJA CONTINUIDADE E MAGISTÉRIO I	
REGIONAIS MST	REGIONAIS ASSEMA
Itapecuru	Lago do Junco
Pindaré	Esperantinópolis
Tocantina	Peritoró
Médio Mearim	

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A previsão inicial seria alcançar as sete regionais. Todavia, as condições sanitárias nos impediram de chegar à regional tocantina — território do MST. Ainda assim, pudemos contar com a contribuição de educadores egressos das demais regionais, cujos trabalhos de pesquisa de campo foram desenvolvidos antes da disseminação da Covid-19 ou posteriormente, de forma remota. Dentre os sujeitos entrevistados, temos:

- Coordenação local e regional dos movimentos sociais (MST/Assema): cada regional integrante do Projeto EJA Continuidade contava com uma coordenação local e do Projeto Magistério I, com uma coordenação regional — pessoas residentes em comunidades dos assentamentos, organicamente vinculadas aos movimentos sociais e responsáveis

6. A organização das regiões que compõem o conjunto das áreas de assentamentos dos movimentos sociais envolvidos nos projetos se deu por meio de regionais, que delimitam os territórios de cada movimento, facilitando a organização dos trabalhos de acompanhamento pedagógico das turmas de EJA e de formação docente dos cursos. Os mapas com a localização dessas regionais no estado do Maranhão são apresentados no Capítulo 3 deste livro.

pelo acompanhamento dos projetos nas áreas de assentamento. Atualmente, muitas delas residem em outros estados e até em outros países, daí o alcance limitado: apenas 4 foram entrevistadas;

- Educadores egressos (Projeto Continuidade / Projeto Magistério I): esses são os sujeitos centrais dos projetos analisados nesta pesquisa, tanto da formação docente enquanto alunos do ensino médio integrado ao magistério quanto da prática docente em EJA. Residentes das áreas de assentamento do MST e da Assema — das mesmas regionais acima descritas —, os educadores do Projeto EJA Continuidade que estiveram, ao mesmo tempo, em formação no Projeto Magistério I foram selecionados considerando-se a amplitude das regionais e a quantidade de turmas instaladas em seus territórios. Ao todo, conseguimos entrevistar vinte educadores;
- Educanda egressa da turma de EJA do Projeto Continuidade: embora não estivesse inicialmente prevista a inclusão dos educandos de EJA no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa de campo, tivemos acesso a uma liderança das quebradeiras de coco babaçu, cujo depoimento foi fundamental para a compreensão das contribuições do projeto para a organização política dessas trabalhadoras extrativistas. Daí a inclusão dos dados apresentados pela educanda egressa do Projeto EJA Continuidade.

A maior parte das entrevistas foi desenvolvida de maneira coletiva, em rodas de conversa organizadas presencialmente com o conjunto dos educadores de cada regional, quando esta pesquisadora se deslocou para as áreas de assentamento no ano de 2019. Diante do quadro de isolamento social imposto pela pandemia, algumas entrevistas foram feitas remotamente entre os anos de 2020 e 2021, por meio de instrumentos virtuais. Ocorreram, por exemplo, a partir da reunião coletiva via Google Meet com as três coordenadoras gerais dos projetos, e individualmente, via WhatsApp, com alguns educadores egressos e coordenadores locais.

Na ocasião, foram utilizados como instrumentos de pesquisa roteiros de entrevista e questionários de identificação — sendo esses usados especificamente com os educadores egressos e as coordenações dos movimentos sociais camponeses. Além desses documentos, aprovados na instância da Plataforma Brasil, os sujeitos das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre Estabelecido (Tecle), no qual autorizam a gravação sonora e a utilização dos seus depoimentos, bem como a cita-

ção de seus nomes e a concessão do direito de utilização das imagens que compõem o texto final deste trabalho de pesquisa.

A organização dos roteiros das entrevistas semiestruturadas observou os seguintes eixos centrais de análise:

1. Questão histórica e política na construção dos projetos.

2. Princípios fundamentais das experiências e a educação socialista.

3. Estado restrito: o controle das experiências formativas e os impactos da conjuntura da contrarreforma neoliberal na oferta dos cursos de formação.

4. As experiências formativas e o desafio da formação de intelectuais orgânicos para a construção de uma práxis pedagógica revolucionária no campo:

4.1 Gestão do projeto e dos tempos pedagógicos;

4.2 A concepção de formação docente e de educação de jovens e adultos;

4.3 Os processos de formação docente e trabalho pedagógico em EJA;

4.4 A formação de intelectuais orgânicos e práxis docente revolucionária em EJA.

O conjunto dos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica — revisão de literatura e análise documental — e das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo são apresentados neste trabalho final, organizado em quatro capítulos que buscam apresentar o resultado dos estudos, considerando cada um dos objetivos específicos previamente elencados para esta pesquisa.

A organização dos capítulos deste livro parte de um entendimento central que se refere a um dos fundamentos do referencial teórico-metodológico que a orienta: "A dialética não considera produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente" (Kosik, 2011, p. 21).

Partindo dessa compreensão, o encadeamento dos temas abordados nos capítulos deste trabalho parte de uma análise ampla dos condicionantes históricos e políticos que definem a questão agrária brasileira, para abordar as experiências educacionais perscrutadas de maneira fundamentada. Uma lógica que ampara toda a construção do Capítulo 1, que discute questões referentes ao tema "Luta por hegemonia, EJA e educação rural", seguindo "uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto político, social e cultural" (Nosella; Buffa, 2005, p. 356).

No primeiro capítulo, apresentam-se, inicialmente, os aspectos teórico-metodológicos fundamentais da pesquisa, discorrendo sobre as categorias teóricas que se relacionam ao objeto de estudo, orientados pelo tema "Capitalismo, trabalho-educação e materialismo histórico-dialético". As reflexões tecidas nesse item são fundamentais para a estruturação de todo o trabalho que ora se apresenta, dando sustentação ao conjunto das investigações teóricas e empíricas desenvolvidas ao longo do estudo.

Em seguida, passa-se para a investigação sobre "EJA e educação rural no movimento de reestruturação capitalista neoliberal" e "questão agrária e educação rural no Maranhão: o trabalho e a educação de jovens e adultos camponeses", dois subitens do primeiro capítulo nos quais se busca examinar a educação rural no cerne dos projetos de controle político-ideológico da classe trabalhadora camponesa ao longo da história e a sua inserção na totalidade histórica dos movimentos que constituem a questão agrária no Maranhão.

Tecidas as análises teóricas e históricas que situam o objeto de pesquisa tanto na esfera do método materialista histórico-dialético quanto na materialidade que constitui a realidade da questão agrária e da educação rural no Brasil e no Maranhão enquanto alicerce desta investigação, volta-se o foco das observações para o processo de disputa que envolve a educação dos trabalhadores camponeses, apresentadas no Capítulo 2: "EJA e projetos de educação para o campo em disputa no contexto da reestruturação neoliberal do capital".

Uma questão central para as análises desenvolvidas no segundo capítulo é a "relação trabalho-educação nos distintos projetos de EJA e educação rural", investigada nas principais políticas de educação implementadas nos territórios rurais maranhenses no período de reestruturação do projeto de educação sob orientação dos princípios neoliberais: Planfor, Pronera e PBA.

Novamente, a disputa pela hegemonia está no centro das análises, nas quais se busca identificar o movimento de correlação de forças relativo aos distintos projetos de educação que povoam as políticas de EJA e educação rural à época — nos quais se inserem os referenciais empresariais, articulados ao processo de desenvolvimento do agronegócio, e os referenciais populares, organicamente relacionados aos movimentos sociais camponeses e ao referencial da educação do campo.

Entretanto, o reconhecimento da existência de um movimento de correlação de forças no campo da educação rural não se dá apenas na distinção entre esses dois amplos projetos analisados. Permeiam, também, o próprio processo de construção das políticas de educação do campo, território no qual é possível identificar as disputas instituídas desde a origem desse referencial até a etapa de institucionalização da educação do campo — quando a flexibilização das pautas populares que o fundamentam dá o tom da construção das políticas públicas, "em teoria", fundamentadas nesse referencial.

A respeito desse caráter crítico impresso nas análises sobre o referencial da educação do campo e as contradições que se apresentam no decurso histórico de institucionalização desse referencial, importa delimitar a nossa concordância com o pensamento de Leher (2018, p. 53), quando esse reflete que "estamos num momento da luta de classes mundial em que é absolutamente fundamental retomarmos a preocupação da estratégia".

Nesse sentido, as análise críticas são tecidas, seguindo o compromisso de identificar contradições e de desvelar elementos que fundamentem as reflexões coletivas da realidade, a fim de pensar caminhos estratégicos para a orientação tanto das nossas pesquisas quanto da organização da classe trabalhadora e da luta contra-hegemônica (por outra hegemonia), amparada na luta pela educação popular.

Trata-se de um compromisso que orienta, também, as análises desenvolvidas no Capítulo 3 deste trabalho de pesquisa, cujo foco central é a investigação do Pronera, de seus fundamentos e das disputas instituídas em torno da sua materialização. O programa é aqui reconhecido enquanto uma política pública que nasce em um território histórico permeado por profundas contradições. Nesse capítulo, analisa-se o decurso histórico da educação do campo no estado do Maranhão e os desafios impostos à construção de políticas públicas orientadas por esse referencial.

Embora os dados empíricos, coletados por meio da pesquisa de campo, estejam presentes nos capítulos anteriores — quando as reflexões dos sujeitos das experiências contribuem para a construção das análises mais amplas —, é no terceiro capítulo que as vozes provenientes desses dados ressoam com mais intensidade — em especial no item sobre a experiência específica do Pronera/UFMA/MST/Assema com a educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses. Nessa parte do trabalho, aprofundamos

as análises documentais — a partir de documentos escritos (projetos de curso, relatórios finais e materiais didáticos) e documentos sonoros (dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa) —, buscando apreender os processos de organização que permearam o desenvolvimento do Projeto EJA Continuidade e os princípios político-pedagógicos da experiência.

Como será detidamente averiguado ao longo do trabalho, devido à precariedade que envolvia a formação dos educadores nos territórios rurais à época, o Projeto EJA Continuidade precisou ser desenvolvido em estreita articulação com outra experiência, que permitisse a formação pedagógica dos monitores que assumiram as turmas de EJA. Daí a definição do Projeto Magistério I como um dos focos principais desta investigação e a inclusão da formação docente dentre as temáticas centrais da análise que compõe o Capítulo 4 deste livro.

As reflexões sobre as primeiras experiências de formação docente e educação do campo no Maranhão estão centralmente voltadas, neste trabalho, para o desvelamento da estrutura, do funcionamento e dos princípios político-pedagógicos que orientaram a oferta do Projeto Magistério I. Reconhecido ao longo da pesquisa enquanto um projeto que contribuiu para o aprofundamento da formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, um dos focos de análise dessa experiência foi a identificação da formação política enquanto fundamento da experiência — temática com a qual se finaliza a análise estrita dos projetos.

No roteiro inicial deste livro, o Projeto Magistério I seria o assunto final das análises. Entretanto, as experiências pregressas, construídas pelos sujeitos da pesquisa em diversos territórios maranhenses e identificadas durante a pesquisa de campo, eram tão ricas, que nos levaram a ampliar o escopo de análise, incluindo um último item sobre as raízes do Pronera/UFMA/MST/Assema no Maranhão, com as quais encerramos este trabalho de pesquisa[7].

---

7. Sobre esse último tópico de análise, importa demarcar seu caráter inconcluso. Incluídas ao final deste trabalho, as experiências são apresentadas à luz dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, sem uma abordagem mais aprofundada das contradições que permeiam a sua materialização. Não houve um roteiro de pesquisa específico para a investigação dessas e, considerando a relevância dos dados apresentados nos relatos dos educadores egressos do Pronera/UFMA/MST/Assema, optou-se por incluir os traços gerais dessas que denominamos raízes do processo histórico de construção da educação do campo no estado

Sobre o terreno histórico no qual este trabalho de pesquisa foi elaborado, interessa situá-lo submerso nos profundos e graves desafios da pandemia mundial do Coronavírus, cujos impactos ainda serão elaborados ao longo da história. Obviamente a materialização deste estudo foi atravessada pela necessidade de isolamento social e pela gama de dificuldades que circunscreveram a época.

"Dar conta" desse tempo não foi uma tarefa fácil diante da necessidade de nossa reorganização em todas as dimensões que nos constituem — enquanto mulher, trabalhadora, pesquisadora, mãe solo e militante social. Esse exercício de reorganização passou pelos impactos emocionais e materiais diante dessa realidade vivida, que por ora resulta em 633 mil mortes no Brasil, um dado que reflete a política genocida da atual estrutura governamental brasileira e sua estratégia negacionista.

Não foi uma tarefa fácil produzir teoria engajada em um tempo rondado pela morte e pelos impactos históricos de um governo genocida, absolutamente comprometido com o desmonte das políticas públicas que alcançam a classe trabalhadora, com a destituição dos direitos sociais e a perseguição aberta a todos os caminhos que se referem ao compromisso político popular de classe.

Neste sentido, ressalto que as condições que garantiram a conclusão deste trabalho de pesquisa e a reprodução da vida nesses tempos estão, dentre outras questões, diretamente relacionadas ao direito à formação acadêmica dos servidores públicos da educação, garantido pela histórica luta dos profissionais da educação, à existência de agências públicas de fomento à pesquisa científica[8] e à nossa orgânica articulação ao trabalho de companheiras mulheres que garantiram as bases necessárias para a conclusão desta pesquisa — seja na orientação de cada passo deste estudo, no cuidado ao meu filho, no apoio amigo ou na revisão final dos textos.

Por fim, dois pontos se fazem fundamentais para o encerramento deste texto introdutório. Primeiro reforçar que, a partir de uma pesquisa

do Maranhão. São dados cuja análise poderá ser aprofundada em trabalhos futuros, mas que ilustram o alcance das políticas investigadas neste trabalho de pesquisa.

8. Tanto no que se refere ao financiamento deste estudo pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, Fapema, quanto à própria produção das vacinas de controle da Covid que hoje nos garantem a vida, somente possíveis pela existência das instituições públicas de pesquisa na área de saúde e do trabalho dos servidores públicos pesquisadores.

organicamente articulada ao projeto político da classe trabalhadora, pretende-se, com a publicação deste estudo, colaborar para a ampliação dos debates e dos processos coletivos de reflexão sobre as questões que envolvem a histórica precarização socioeducacional da classe trabalhadora camponesa; possibilitar a socialização de experiências que possam fortalecer a construção das lutas populares e das frentes de educação popular e permitir que, através desta obra, os trabalhadores camponeses possam ter sua voz valorizada e sua história de resistência analisada não **para** eles, mas **junto a** eles e às suas causas.

Em segundo lugar, importa afirmar que este trabalho de pesquisa é fruto de uma construção coletiva, fortalecida pelas contribuições das reflexões feitas por educadoras e educadores do campo, lideranças populares dos movimentos sociais camponeses e professoras coordenadoras dos projetos analisados, que nos ajudaram a desvelar e compreender as experiências investigadas.

Trata-se de uma construção coletiva que reflete, também, a formação acadêmica junto à Linha de Pesquisa Trabalho-Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), os debates construídos nas atividades formativas do Grupo de Pesquisa EJA-Trabalhadores da UFF, as observações camaradas tecidas junto aos nossos laços fraternos de amizade e resistência e a orientação rigorosa da professora Sonia Maria Rummert. Além disso, representa uma tecitura que vem da base dos movimentos sociais, da participação e contribuição na construção da extensão universitária e de pesquisas, articuladas aos projetos populares de educação desde o início da nossa formação acadêmica e militante.

Tal reconhecimento intensifica o valor da união classista, da ocupação das universidades pelos temas e pelas lutas populares e da potência da classe trabalhadora em movimento, inseridas em tantos espaços quanto nossas forças nos permitam juntos alcançar ao longo da história.

CAPÍTULO 1

Luta por hegemonia, EJA e educação rural em questão

Este capítulo apresenta reflexões em torno de categorias teóricas fundamentais ao desenvolvimento dessa investigação sobre educação e luta por hegemonia no campo. A rigor, primeiramente, são apresentadas reflexões em torno do método materialista histórico-dialético e das contradições que envolvem a relação entre capital e trabalho. Em seguida, tece-se uma análise teórico-metodológica da concepção de Estado, a partir da matriz gramsciana, concebendo-o enquanto Estado Ampliado.

Nessa mesma matriz, busca-se perscrutar a concepção de hegemonia e a importância dessa noção para o desvelamento das tramas que constituem o consenso e o controle da classe trabalhadora. De igual modo, destaca-se o entendimento da sociedade civil enquanto terreno no qual se desenvolve a disputa por outro projeto de sociedade, compreendida como parte fundamental na composição da estrutura do Estado.

Isso posto, demarca-se basilar a este estudo a compreensão da concreticidade do conceito de hegemonia, aqui entendido enquanto materialização do "controle político e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade" (Gramsci, 2011, p. 68). Nessa perspectiva, o referencial gramsciano indica que uma "classe social é dominante de dois modos, isto é, é 'dirigente' e 'dominante'. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias" (Cospito, 2017, p. 368).

Nessa dinâmica, Gramsci reconhece a sociedade civil enquanto território central de disputa por hegemonia. Logo, compreendendo o objeto deste estudo circunscrito em um processo de disputa por um projeto

popular de educação, interessa reconhecê-lo imerso em uma tensão entre distintos projetos de hegemonia.

A partir do entendimento da educação em disputa, segue-se, neste capítulo, a apresentação de reflexões e análises sobre EJA e educação rural enquanto modalidades de intervenção educacional formal. Por fim, considerando a importância fundamental da categoria totalidade, para o desenvolvimento de estudos no campo da educação, analisam-se as condições históricas de constituição da questão agrária e da educação rural no Maranhão. O exame é feito por meio do desvelamento das condições de trabalho e educação forjadas nos territórios rurais e inseridas em um processo de correlação de forças entre distintos projetos de campo, trabalho e educação.

Ainda sobre os objetivos deste primeiro capítulo, de maneira geral ressalta-se que a produção deste texto apresenta as categorias teóricas que amparam esta pesquisa, garantindo a construção de um terreno teórico firme, que orienta a análise dos dados empíricos deste estudo. Além disso, esteve orientada por outro objetivo que está aliado ao compromisso com a docência e a formação de educadores do campo e da cidade: a abertura de chaves e reflexões que possibilitem a ampliação do debate sobre as contribuições do marxismo e do método materialista histórico-dialético para o desenvolvimento de pesquisas em educação.

1.1 Capitalismo, trabalho-educação e materialismo histórico-dialético: aspectos teórico-metodológicos fundamentais

Em tempos de "conhecimentos líquidos" e de valorização no campo da pesquisa científica em educação, das "pluralidades e diversidades" como independentes de uma totalidade real, concreta e contraditória, que as determina e é por essas determinada[1], assume-se a — muitas vezes

1. Coadunando com a reflexão de Marx (2008, p. 260), quando esse discute o método da economia política e aponta para uma das categorias centrais do materialismo histórico dialético, a totalidade, afirmando que "a população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc.".

questionada e apontada como ultrapassada — ousadia de ser professora e pesquisadora marxista e de buscar para este estudo fundamentação nos princípios do materialismo histórico-dialético, sem, com isso, adotá-los de maneira acrítica, mas reconhecendo — conforme o próprio método prevê — os limites históricos e dialéticos que nos permitem questionar e movimentar as categorias de análise, compreendendo-as como "instrumentos essenciais à compreensão do real, como abstrações a adquirir concretude e a serem criticamente apropriadas no próprio processo de análise do movimento contraditório do real" (Rummert, 2000; 2017; Marx, 2017). Portanto, tal tarefa é adotada em movimento e articulação com os espaços de luta da classe trabalhadora.

Sobre essa perspectiva, Gruppi (1980, p. 70) reflete que o marxismo deve ser concebido como

> [...] um processo de construção teórica que acompanha o processo real; é uma crítica contínua do processo real e das teorizações anteriores, portanto critica também a si mesmo, suas próprias formulações e teorizações inadequadas. A não ser assim, transformar-se-ia num dogma, numa filosofia especulativa no sentido tradicional e deixaria de ser marxismo.

A ousadia de defender a crítica marxista na atualidade — bem como de apontar os riscos dos reducionismos das investigações científicas no campo da educação e da fragmentação, como analisa Fontes (2005, p. 10), "acenada nos nossos dias como a forma final da vida humana" — aparece circunscrita, também, na gravidade desse tempo histórico de avanço do "protofascismo" no Brasil, com o governo de Jair Bolsonaro "lastreado centralmente em um anticomunismo primário, que considera todas as demais forças sociais diferentes de si mesmo como alvos de sua caça às bruxas" (Fontes, 2019), uma realidade historicamente construída, cujas trincheiras de resistência no campo das teorias e dos vínculos dessas com o questionamento do real e a organização da classe trabalhadora se fazem urgentes, bem como urgentes se fazem as resistências diante da plena exploração para a apropriação e acumulação privada da riqueza produzida, instituída como lógica central do sistema do capital. Segundo Mészáros (2007, p. 75), "é preciso encontrar um modo radicalmente diferente de regular o metabolismo social, de combater o desperdício voltado para o lucro, que coloca diretamente em perigo a própria sobrevivência da huma-

nidade", apresentando-nos o desafio de enfrentar a "catástrofe total estruturada sob os modelos de reprodução do capital e de exploração promovidos historicamente, sustentados pela estrutura classista de exploração".

Nesse bojo, importa atentar para o caráter subalterno de desenvolvimento dos países latino-americanos, impresso nos limites do "circuito internacional da divisão de trabalho capitalista" no qual se destaca "a correlação desigual e hierárquica entre os diferentes países centrais, com ritmos de ingresso no capitalismo e no imperialismo diversos" (Fontes, 2010, p. 304-306). Portanto, interessa situar a posição de dependência político-econômica do Brasil diante do poderio internacional do capital e a articulação do projeto empresarial educacional a essa lógica de desenvolvimento dependente e combinado aos interesses do capital-imperialismo.

Em consonância com essa reflexão, destaca-se a importância da compreensão da educação enquanto peça imprescindível para a construção de estratégias políticas que garantam a reprodução social hegemônica, bem como as estratégias que fundamentam a luta por outra hegemonia. Partindo da análise da história recente da educação brasileira e considerando o processo de reprodução do capital e as estratégias de controle da classe trabalhadora, reconhece-se que a conquista de terreno ideológico no cerne das políticas educacionais se faz imprescindível para o projeto do empresariado. Portanto, urge estarmos atentos aos movimentos astuciosos do capital no campo da educação, muitas vezes travestidos de progressistas e socialmente engajados.

Observa-se, por exemplo, que no Brasil o avanço do movimento de reforma empresarial da educação ganha fôlego nos anos de 1990 — mesmo período histórico de desenvolvimento do processo de organização e conquista das primeiras políticas de educação do campo no país. Naquele momento, o foco central da estratégia do empresariado estava voltado para o "movimento pelas reformas curriculares nacionais", aliado à implantação de processos de avaliação de larga escala, ambos em conformidade com os interesses vigentes do poder hegemônico capitalista no Brasil. Dessa forma, as principais conquistas do movimento foram a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1997, e o fortalecimento dos processos de avaliação em diálogo direto com o empresariado nacional.

Com uma linguagem específica e sedutora, o projeto do empresariado brasileiro avança para as escolas públicas, com uma capilaridade que se estende desde a significativa influência nas políticas públicas de educação e nas legislações que as sustentam à atuação direta das empresas no cerne da escola, por meio de projetos amparados pelas ideias de "sustentabilidade", "responsabilidade social", "competitividade", "empreendedorismo", contribuições para o desenvolvimento de "competências e habilidades", reproduzindo o conjunto dos preceitos e das lógicas de sociabilidade, que contribuiriam com a continuidade da subordinação dos países latino-americanos ao projeto produtivo do capital, enquanto entes periféricos cuja exploração dos territórios e da força de trabalho se faz fundamental.

Nesse bojo, como desvela Freitas (2018, p. 32), para o projeto do empresariado, "preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas, se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora no mercado, portanto sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência". Logo, na busca pela construção e conquista do consenso que garanta hegemonia, o movimento empresarial reformista da educação "concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante (Freitas, 2018, p. 38).

No cenário de reorganização do empresariado no Brasil e de avanço das estratégias de controle ideológico por meio dos processos formais de educação, interessa destacar que, por mais sedutoras que sejam as suas propagandas, a lógica que sustenta esse projeto está enraizada nos interesses centrais do capital: controle ideológico e produtivo, lucro, concentração de riquezas, exploração e expropriação da classe trabalhadora. Nesse contexto, reconhece-se como fundamental para a manutenção da hegemonia do capital esse movimento estratégico de "assédio recíproco" entre as classes, que se desenvolve constantemente em todas as sociedades capitalistas modernas" (Ciccarelli, 2017, p. 358).

Trata-se de um movimento ardiloso, cujas análises de Gramsci nos apontam para o entendimento do conceito de **guerra de posição** e cujas bases encontram-se na arte militar, com correspondência na arte política. Nesse movimento, observa-se o esforço em garantir a conquista de "fortalezas ideológicas" que contribuam para a neutralização do oponen-

te e, consequentemente, para o seu controle. A esse respeito, Gramsci (2017, p. 72-73) analisa o seguinte:

> Naturalmente, na ciência histórica, a eficácia do elemento econômico imediato é considerada bem mais complexa do que a da artilharia pesada na guerra de manobra, já que este elemento era concebido como tendo um duplo efeito: 1) abrir a brecha na defesa inimiga, depois de ter desbaratado o próprio inimigo e de levá-lo a perder a fé em si, em suas forças e em seu futuro; 2) organizar de modo menos fulminante as próprias tropas, criar quadros ou, pelo menos, colocar com rapidez os quadros existentes (criados até então pelo processo histórico geral) em seu lugar de enquadramento das tropas dispersas; 3) criar de modo fulminante a concentração ideológica da identidade do fim a alcançar. [...] Com efeito, a guerra de posição não é constituída apenas pelas trincheiras propriamente ditas, mas por todo o sistema organizativo e industrial que está por trás do exército.

No intento de superar um possível anacronismo, explicita-se a importância de trazer o conceito gramsciano de guerra de posição para a orientação desta pesquisa, reconhecendo a trincheira ideológica como uma das principais bases para a conquista de espaço na (con)formação da classe trabalhadora. Isso acontece por meio do enfraquecimento da "fé em si", abrindo espaço para a cooptação de movimentos e o enfraquecimento de projetos educacionais antes populares, articulados a um amplo processo de organização e luta por outra hegemonia, através de um esforço sistemático e institucional de moldá-los em conformidade com os interesses hegemônicos ou, ainda, a partir da formação de intelectuais orgânicos articulados ao projeto do empresariado, mediante a oferta de políticas educacionais alinhadas aos interesses hegemônicos, como ocorre em diversas frentes de formação da classe trabalhadora no Brasil.

Nesse processo, reconhece-se quanto são poderosas as "personificações do capital" (Mészáros, 2007, p. 74). Elas impõem aos trabalhadores os imperativos objetivos que emanam de sua lógica, de acordo com as circunstâncias sociais e produtivas históricas mutáveis, amparadas por projetos cujos interesses reais possam ser camuflados, garantindo que sua extensão ultrapasse, inclusive, os limites das resistências populares.

Portanto, nos estudos sobre EJA, educação rural e educação do campo, é importante considerar a incompatibilidade entre os interesses do

capital e as aspirações da classe trabalhadora. Considera-se inconcebível que o capitalista opere com base no objetivo de ajudar as aspirações dos movimentos populares. Seria uma contradição nos termos, dada a "necessária dominação estrutural do trabalho pelo capital em todas as variedades concebíveis do sistema do capital" (Mészáros, 2007, p. 74).

Nesse ínterim, reconhece-se que a estrutura marxiana sempre precisa de renovação — considerando que o sistema do capital é ajustado, moldado e renovado de modo a postergar o desdobramento e a maturação de suas contradições antagônicas, bem como se demarca a contribuição fundamental do marxismo em nos apontar a importância fulcral da materialidade para a teoria e da teoria para a materialidade, o que nos remete à importância de desenvolver, no campo da educação, estudos que tenham como base o movimento do real. Para tanto, parte-se — para o estudo da EJA, da formação docente e da educação dos trabalhadores camponeses — do terreno social e da conformação da sociedade em classes economicamente estruturadas em função da reprodução da engrenagem que sustenta o sistema do capital, não cabendo, neste estudo, a análise a partir de abstrações.

Desse modo, importa determinar enquanto categoria central de orientação deste estudo o entendimento de **classe social**. Trata-se de uma categoria de análise da realidade social que contribui para o entendimento das desigualdades econômico-sociais na sociedade capitalista, analisada por Thompson como um fenômeno histórico, circunscrito nas relações humanas. Portanto, "não podemos entender classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estruturados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico" (Thompson, 2018, p. 9). Sobre o tema, Mattos (2012, p. 60) relembra:

> [...] o conceito de classe social surgiu em Marx e Engels como o centro de sua proposta para a análise das sociedades modernas. O ponto de partida dos autores era uma constatação política de que o proletariado constituía uma nova força política, que, acreditavam, teria o papel preponderante na luta pela emancipação.

Logo, o entendimento ao qual se busca articulação para a compreensão da lógica que circunscreve a existência de distintas classes sociais na

contemporaneidade (condição que fundamenta a existência da EJA) não se situa apenas no reconhecimento da dominação instituída sob a égide do capitalismo, mas no fato de as relações de classe — determinadas em grande medida pelas relações de produção — estarem "diretamente relacionadas à consciência de classe, à forma como as relações são tratadas em termos culturais" (Thompson, 2018, p. 10), podendo, dessa maneira, assumir um caráter emancipatório, conforme nos apontam Marx e Engels no conjunto de sua obra e em conformidade com a análise de Mattos na referência citada.

Nessa perspectiva, a consciência de classe se apresenta como elemento fundamental ao processo revolucionário, haja vista que "a consciência real daquilo que se é, enquanto se plasma no terreno ideológico-linguístico, é assumida como um momento necessário para a subversão da práxis" (Lacorte, 2017, p. 140). Trata-se, assim, da constatação da existência de um processo histórico de **luta de classes** — de disputa que ocorre, também, em nível cultural —, que, por sua vez, não está expressa apenas na **correlação de forças** entre distintas classes, mas no interior dessas.

Sob essa perspectiva, referindo-nos à classe trabalhadora, é vital o reconhecimento de que

> [...] as transformações relativas aos novos padrões de acumulação repercutiram de forma intensa na sua constituição no Brasil, a partir de um processo multiforme e contraditório que gerou, de um lado, a fragmentação da classe e, de outro, sua cada vez maior complexificação. Tais alterações, porém, não abalaram as bases seculares de um sistema socioeconômico marcadamente gerador de desigualdades (Rummert, 2017, p. 153).

Nesse sentido, as mudanças ocorridas ao longo da história na constituição das classes sociais não superam a materialidade da condição classista das sociedades, tampouco suprimem a instituição da luta de classes como elemento fundamental do tecido social e político. Em relação a isso, Gramsci aponta, como elemento imprescindível para a análise da realidade, a importância de considerar a existência de um **processo de correlação de forças**, expresso como uma constante ao longo da história humana.

> O estudo sobre como se devem analisar as "situações", isto é, sobre como se devem estabelecer os diversos níveis de relação de forças, pode servir

> para uma exposição elementar de ciência e arte política, entendida como um conjunto de regras práticas de pesquisa e observações particulares úteis para despertar o interesse pela realidade efetiva e suscitar intuições políticas mais rigorosas e vigorosas (Gramsci, 2017, p. 18).

Portanto, para que seja possível um entendimento rigoroso das condições reais que constituem um determinado fenômeno social à luz do referencial materialista histórico-dialético, faz-se indispensável o desenvolvimento de estudos e pesquisas que superem a exposição de "elementos de observação empírica habitualmente apresentados de modo desordenado" (Gramsci, 2017, p. 20), Ao invés disso, esses elementos deveriam

> [...] na medida em que não são questões abstratas ou sem fundamento, ser situados nos vários níveis de relação de forças, a começar pela relação das forças internacionais (onde se localizam as notas escritas sobre o que é uma grande potência, sobre os agrupamentos de Estados em sistemas hegemônicos e, por conseguinte, sobre o conceito de independência e soberania no que se refere às pequenas e médias potências), passando em seguida às forças produtivas, às relações de Força Política E De Partido (Sistemas Hegemônicos No Interior Do Estado) (Gramsci, 2017, p. 20).

Sob esse prisma, demarca-se que investigar, conforme a perspectiva do materialismo histórico dialético, a formação docente para a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora requer — em diálogo com Kosik (2011) — um **détour**, um mergulho na materialidade histórica e político-social, que permita alcançar a representação e o "conceito da coisa" em sua essência, inserida em um processo de luta por outra hegemonia. Essa, por sua vez, só é passível de compreensão rigorosa e profunda a partir de uma análise que considere as condições históricas da formação social e cultural, a totalidade que determina a consecução das políticas sociais e as estratégias hegemônicas impostas pela sociabilidade capitalista na reestruturação dessas políticas.

Como base elementar para o estudo a respeito da educação e da luta pela hegemonia, demarca-se a importância da **história** como categoria teórica assentada na compreensão que possui essencialmente uma base material terrestre. Isso quer dizer que se apoia não na ideia ou no conceito, mas sim nas classes sociais, nos indivíduos humanos reais, suas ações e condições concretas de vida e existência. Tal premissa é alcançada por

via empírica, apoiando-se rigorosamente nas "lentes da totalidade dialética" (Marx; Engels, 2007).

Partindo desse entendimento, Ciavatta (2009) destaca:

> a tentativa de reconstrução e/ou reinterpretação do passado sobre um determinado campo de práticas e relações sócio-históricas se dá num processo complexo de ir das determinações mais gerais à singularidade dos fatos empíricos e, destes voltar ao geral, apreendendo-os em sua particularidade histórica, em suas mediações específicas.

Logo, ressalta-se a necessidade de compreensão dos fenômenos a partir de uma perspectiva de **totalidade**, buscando a superação da fragmentação da realidade e do objeto de pesquisa. A fim de evitar reducionismos e conduzir pesquisas comprometidas com

> [...] o máximo de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo ou posição preconcebida, considerando períodos crítico-cronológicos, de modo que se possam estabelecer comparações válidas e não puramente mecânicas ou arbitrárias (Gramsci, 2015, p. 18).

Sob essa perspectiva, reconhece-se o caráter histórico e classista da sociabilidade humana, a permanente existência de um processo de **disputa por hegemonia**, e compreende-se que o objeto empírico desta pesquisa se materializa no cerne do processo de **luta de classes**. A partir disso, apresenta-se como imperativa a necessidade de análise do Estado e das políticas públicas, tomando-as enquanto resultado de embate entre frações de classe distintas — guerra de posição — em disputa pela inscrição de seus projetos junto às "agências de Estado em seu sentido restrito" (Mendonça, 2007, p. 16).

A fim de expor a correlação de forças circunscrita por distintos projetos de formação docente e educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses, é fundamental delimitar o território político-econômico de análise, cuja materialidade histórico-dialética nos aponta para as tramas do **capitalismo** e a sua constituição no cerne da questão agrária. Logo, para compreender a empiria que ora se propõe perscrutar, é preciso compreendê-la de modo imerso nos condicionantes de um sistema que

se constitui com base na expropriação da classe trabalhadora e na exploração do seu trabalho para a produção do lucro, seu ponto nodal.

Assim sendo, torna-se importante desvelar, inicialmente, o caráter essencial do **trabalho** para a sustentação do capitalismo[2], cuja produção de riqueza se apresenta estreitamente vinculada, como apontado, à necessidade de existência de distintas classes sociais subsumidas a uma relação de dominação e exploração, em conformidade com os interesses das diferentes fases produtivas do capital. Tal entendimento foi circunscrito e analisado por Marx (2017, p. 116), que nos mostra a seguinte ideia:

> Abstraindo do valor de uso dos corpos-mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. [...] Consideremos agora o resíduo dos produtos do trabalho. Deles não restou mais do que uma mesma objetividade fantasmagórica, uma simples massa amorfa de trabalho humano indiferenciado, de dispêndio de força de trabalho humana, que não leva em conta a forma desse dispêndio. Essas coisas representam apenas o fato de que em sua produção foi despendida força de trabalho humana, foi acumulado trabalho humano. Como cristais dessa substância social que lhes é comum, elas são valores – valores mercadorias. [...] Assim, um valor de uso ou um bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado o trabalho humano abstrato.

Marx estabelece que sem força de trabalho não há produção de riqueza. Portanto, a **expropriação** da classe trabalhadora é um fator historicamente imprescindível para a expansão capitalista — seja a expropriação dos meios de produção ou da cultura, cujas contradições, geradas por ambas, refletem diretamente na educação rural e na EJA. Isso significa que a base constitutiva do capitalismo é a existência de trabalhadores "livres", destituídos dos meios de produção e detentores apenas de sua própria força de trabalho, bem como afastados do acesso à escolarização ou conformados, por meio de processos educativos mercadologicamente

2. Embora neste momento se destaque a relação trabalho/capital, demarca-se que a concepção de trabalho que embasa esta pesquisa se relaciona à compreensão desse enquanto categoria fundante do Ser Social (Lukács, 1979). Logo, compreende-se que ontologicamente o trabalho constitui o ser humano como tal, e que por meio dele o ser humano cria e recria o mundo em que vive. Sobre o caráter ontológico do trabalho humano, alia-se este estudo ao entendimento de Marx e Engels (2007), segundo o qual os homens distinguem-se dos animais pelo fato de produzirem sua existência material e cultural mediada pelo trabalho, lócus de onde emerge sua humanidade histórica e social.

definidos, a uma visão de mundo alcunhada sob os limites dos interesses do capital. Essa situação se faz fundamental ao processo histórico de subordinação da classe trabalhadora brasileira, seja ela urbana ou rural, cujas nuances serão analisadas em seguida.

A abrangente realidade de expropriação da classe trabalhadora está expressa, também, na histórica negação do acesso à educação escolar. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes ao Censo 2019, sobre as condições educacionais dos territórios rurais brasileiros, o campo teve queda de 145.233 alunos. Expressão de um amplo processo de desestruturação de políticas educacionais voltadas para os territórios rurais e de retirada de direitos da classe trabalhadora camponesa, os dados do Inep confirmam que foram fechadas quase 80 mil escolas do campo entre os anos de 1997 e 2018 (Inep, 2020).

As regiões Norte e Nordeste lideram o índice de fechamento das escolas rurais. Dentre os estados mais afetados, a Bahia lidera, com 872 escolas fechadas só no ano de 2014, seguida pelo Maranhão, com 407 escolas fechadas no mesmo ano.

Em contrapartida, observa-se a expansão de um número cada vez maior de programas e projetos educativos do agronegócio, que formam, atualmente, milhares de professores e milhões de jovens, incluindo muitos que residem em assentamentos rurais organizados pelos trabalhadores. Tais projetos são pautados na oferta de conhecimentos mínimos e ideologicamente articulados aos interesses hegemônicos do projeto de exploração do campo pelo capital empresarial, necessários para a (con) formação e para o controle da classe trabalhadora camponesa.

Sobre esse cenário, desvela-se que a presença do empresariado é diretamente articulada aos interesses desse novo modelo de exploração dos territórios em disputa, o agronegócio, "concebido como a personificação das necessidades de reprodução do capitalismo, novo pacto político do conjunto do empresariado brasileiro em torno da definição de novas alternativas para o desenvolvimento" (Bruno, 2016, p. 150).

Uma das principais características do avanço do agronegócio na formação de educadores, crianças, jovens e adultos camponeses é a conquista de espaço do projeto empresarial nas próprias escolas rurais que restam. Conforme análise de Lamosa (2016, p. 15):

> A escola, instituição pública responsável constitucionalmente pela formação de jovens brasileiros, passou a servir à divulgação da imagem do empresariado brasileiro, sobretudo, a partir da primeira década do século XXI. A iniciativa de tentar tornar a instituição pública escolar em aparelho privado para difundir a imagem empresarial vem sendo promovida e materializada pelas classes dominantes.

A realidade atual reafirma a importância da expropriação produtiva e cultural da classe trabalhadora para a manutenção do projeto hegemônico capitalista, que, por sua vez, não se materializa em abstrato. Ao contrário, segue a lógica que constitui o processo histórico de conquista e manutenção da hegemonia do capital ao longo da história — uma lógica estabelecida enquanto base fundamental da questão agrária brasileira.

Logo, seguindo a intenção de "rastrear o nexo interno" (Marx, 2017) da matéria desta investigação sobre EJA, educação rural e a disputa histórica por hegemonia, interessa "reconhecer a existência de transformações na vida contemporânea, bem como de repensar suas condições de surgimento e sua proximidade ou distância em face de fenômenos já existentes em outras sociedades ou em outros períodos" (Fontes, 2005, p. 19).

Nesse sentido, o reconhecimento da expropriação da classe trabalhadora enquanto um fator essencial para a reprodução do capitalismo, bem como do caráter marcante desse processo na realidade campesina, nos remete à sua gênese analisada por Marx. No capítulo 24 do Livro I do **Capital**, o autor descreve e examina o processo de expropriação dos camponeses e a criação do proletariado servil com o apoio de um aparato jurídico, garantindo condições para a estruturação e implementação do capitalismo. Para ele, "a assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção, de expropriação" (Marx, 2017, p. 786).

Aqui, a história nos ampara e fornece substância para a análise sobre a contemporaneidade no entendimento do projeto do capitalismo no campo sob orientação neoliberal durante o período da implementação do nosso objeto empírico de estudo — a saber, o processo de formação do Pronera no Maranhão, entre os anos de 1999 e 2005, período no qual, diante do avanço da contrarreforma capitalista neoliberal no Bra-

sil[3], destaca-se o acirramento da penetração do capitalismo empresarial nas relações produtivas do campo, alicerçadas na difusão do projeto do agronegócio e articuladas ao processo de reorganização da sociabilidade do capital. Ressalta-se que essa última está relacionada de modo direto ao campo da cultura, afetando justamente a educação rural voltada à classe trabalhadora camponesa, afinal "toda relação de hegemonia é uma relação necessariamente pedagógica" (Gramsci, 1987, p. 37).

Como consequências dessa contrarreforma, amplamente difundida no campo brasileiro, podem-se destacar algumas que nos remetem à permanência do processo de expropriação da classe trabalhadora camponesa: difusão crescente do trabalho assalariado, precarização do emprego rural, expulsão de médios e pequenos produtores do setor, contínuas migrações campo-cidade, violência como base dos conflitos agrários e aumento da concentração de terra.

A realidade maranhense reforça a centralidade do processo de expropriação como razão basilar do projeto de expansão e fortalecimento do capital nos territórios rurais, compreendida enquanto um projeto histórico, cujas raízes estão na gênese do processo de colonização das terras maranhenses. A materialização do processo de expropriação da classe trabalhadora camponesa está no cerne da questão agrária e na base dos conflitos violentos que permeiam a realidade do campo no Maranhão. Observando dados mais atuais sobre a questão agrária e a violência no Maranhão, Santos e Tavares (2016, p. 11) assinalam:

---

3. Coutinho (2010, p. 35) analisa o conceito de contrarreforma como o mais adequado para a análise dos processos políticos brasileiros contemporâneos, visto que não se trata da instauração de projetos políticos novos, mas precisamente dos velhos processos. "Trata-se de uma diferença sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado". Logo, o conceito de contrarreforma contribui para a apreensão do processo de reestruturação das estratégias políticas do capital sob os moldes neoliberais, sem que esse seja alterado em sua estrutura constitutiva principal: o lucro, a apropriação da riqueza produzida, o controle político e ideológico da governança e da formação da sociedade, a fim de garantir a manutenção do projeto hegemônico capitalista. A utilização do conceito "contrarreforma" se deve ao convencimento de que, no processo desencadeado a partir dos ajustes do Estado, no caso brasileiro a partir dos anos de 1990, e na relação contraditória entre movimentos de restauração e renovação, o primeiro subordinou o segundo. A contrarreforma operada no país teve como pressupostos os princípios liberais eleitos pela agenda organizada a partir dos intelectuais coletivos do capital, entre os quais o principal deles, ou mais influente nas políticas educacionais no Brasil, foi o Banco Mundial (Lamosa, 2014, p. 66).

> A análise contemporânea da dinâmica da violência no campo maranhense revela que o Maranhão pode ser classificado como uma **área explosiva** liderando o ranking de conflitos no campo com 199, 251 e 184 respectivamente nos anos de 2010, 2011 e 2012 números que representam 46%, 44% e 33% dos conflitos a nível regional, e, 17%, 18% e 13% do total de conflitos registrados no Brasil.

Trata-se de uma realidade historicamente constituída, que aponta para a necessidade de demarcar a expropriação violenta da classe trabalhadora enquanto fundamento histórico de construção e reprodução da hegemonia do capital nos territórios rurais. Nesse processo, a expropriação da terra — matéria fundamental para a reprodução da vida material do trabalhador camponês — assume um caráter central nos violentos processos de expansão do poderio do capital no campo.

Violência e expropriação são fenômenos marcantes do processo de desenvolvimento do agronegócio. Trata-se de um potente projeto atual de expansão e reprodução capitalista no campo maranhense, que, nas palavras de Carneiro (2009, p. 21):

> [...] não pode ser compreendido sem o estudo dos efeitos da implantação de atividades associadas à intervenção do governo federal". [...] Podemos dizer que o governo federal vem atuando de forma decisiva na conformação do espaço econômico estadual através de dois mecanismos principais: a) via implantação de empreendimentos diretos (obras de infraestrutura e projetos/programas econômicos) e b) via mecanismos indiretos de incentivo à implantação de atividades econômicas, caso das políticas de incentivos fiscais e de redução dos tributos incidentes sobre a exportação.

Nesse sentido, a hegemonia do capital, impressa junto às agências do Estado em seu sentido restrito — Estado Político constituído pelas estruturas de governo —, garante a implantação de políticas públicas. Essas, alinhadas aos interesses dominantes no campo, contribuem de maneira significativa para a instituição de um modelo de desenvolvimento agrário empresarial que, por sua vez, apresenta a grande concentração fundiária dentre suas inúmeras nefastas características.

Observando a realidade maranhense, constata-se que o tipo de agricultura incentivada pelo projeto do agronegócio (pecuária, soja e cana-

-de-açúcar) exige uma grande ocupação de recursos fundiários e impacta significativamente as condições de distribuição e posse da terra. "O resultado dessa situação é o fato de o Maranhão possuir um elevado índice de Gini[4] de concentração fundiária, superior ao da região Nordeste e do conjunto da federação", como aponta Carneiro (2009, p. 23).

No processo de expropriação que embasa a questão agrária brasileira, os trabalhadores rurais são indubitavelmente reduzidos à força de trabalho disponível para uma inclusão forçada[5] no projeto produtivo do capital, vinculado ao agronegócio. Sobre esse processo — aqui ampliado para a classe trabalhadora urbana e rural —, Fontes (2005, p. 24) destaca "o evidenciamento desta inclusão no processo de mercantilização da vida social e, em grande medida, a mercantilização da força de trabalho, tornando-se o assalariamento sua representação emblemática".

Esse aspecto, por sua vez, nos remete à análise de Marx (2017, p. 796) sobre a acumulação primitiva — século XIX —, quando os

> [...] capitalistas burgueses transformaram o solo em artigo puramente comercial, ampliaram a superfície da grande exploração agrícola, aumentaram a oferta de proletariados livres, provenientes do campo.

Tal reflexão nos leva, a partir de uma análise crítico-cronológica, ao reconhecimento da perpetuação do processo de expropriação produtiva da classe trabalhadora enquanto base fundamental para a sustentação do sistema capitalista. Seria surpreendente a similaridade que se apresenta, se não fosse histórica.

Por conseguinte, essa situação se traveste de "nova" na Era Bolsonaro, que se inaugura amparada na tarefa de supressão da vida fora do empresariado e nos ditames do lema central do seu projeto de governo

4. O índice de Gini é um indicativo utilizado para medir a concentração da propriedade da terra e da renda. Quanto mais próximo da unidade, mais forte é a concentração da variável analisada; quanto mais próximo de zero, menor é a concentração.

5. Recorremos ao conceito da Virgínia Fontes (2005, p. 23), quando ela apresenta a ideia de que a generalização da mercantilização da sociedade, componente essencial da expansão capitalista, reduzia (ou simplesmente eliminava) a possibilidade de sobrevivência individual fora do mercado. Nesse sentido, a historicamente constituída e perpetuada exclusão — impossibilidade de assegurar a subsistência — converter-se-ia na impossibilidade prática de escapar a esse processo. Essa inclusão forçada assegurava a própria sobrevivência do sistema, ao submeter e disciplinar a força de trabalho necessária à existência.

"Deus, pátria e família", apregoando, sem ressalvas, o claro objetivo de dizimação dos povos do campo, bem como desponta como "novo projeto" articulado aos interesses de expansão do agronegócio como projeto produtivo central quando do acirramento da penetração do capital sob a égide do neoliberalismo no Brasil.

A retórica do "novo projeto político" para os territórios rurais esteve presente de maneira marcante na realidade maranhense.

> Até o limiar dos anos 1960, a política estadual era dominada por um outro grupo oligárquico, chefiado pelo senador Victorino Freire. Este comandava com mão de ferro o Maranhão, apoiado nos coronéis latifundiários do interior, nos grandes comerciantes e industriais, além de utilizar a máquina do governo para beneficiar seus aliados, para reprimir com imensa violência as manifestações dos trabalhadores e para praticar a fraude nas eleições, garantindo a "vitória" de seus candidatos. Este foi o tempo da Ocupação, como se dizia na época. Nesse período, foi organizada uma ampla e heterogênea aliança política chamada Oposições Coligadas, que procurou mobilizar a população contra os desmandos do vitorinismo. Depois de muitos conflitos e embates eleitorais (com destaque para a Greve de 1951), a frente única oposicionista conseguiu eleger José Sarney ao governo do estado em 1965. A vitória das Oposições somente foi possível porque contou com o apoio decisivo da ditadura militar, que se instalara no Brasil em 1964 para reprimir as mobilizações sindicais e populares em defesa das Reformas de Base (reforma agrária, reforma educacional, reforma urbana, controle do capital estrangeiro, dentre outras). Moral da estória: o Maranhão "trocava seis por meia dúzia", pois saía de cena a oligarquia vitorinista e começava a se formar a oligarquia Sarney, que cresceu e se fortaleceu à sombra dos militares no poder. Esta "mudança" significou a incorporação do Maranhão ao projeto autoritário, excludente e repressor do regime militar, ao seu projeto de modernização conservadora. Significou ainda uma maior abertura ao processo de expansão do capitalismo monopolista na Amazônia, o qual aprofundou as desigualdades sociais, acelerou o processo de concentração fundiária, assim como a violência, a grilagem e a expulsão dos trabalhadores de suas terras, aumentando enormemente os conflitos no campo em toda a região. Por outro lado, o governo Sarney (1966-70) anunciava um Maranhão Novo, uma nova época de prosperidade e modernização (Costa, 2002, p. 13).

Nesse **détour** histórico, reconhece-se que tanto a hegemonia do atual projeto político da extrema direita quanto a troca de cadeiras do poder oligárquico maranhense nos esclarecem que a história não se faz de maneira linear. Ao contrário, ela expressa um movimento espiral, no qual a hegemonia burguesa empresarial se faz presente com diversas faces, variados pregões que referenciam "novos projetos" e reafirmam a estratégia camaleônica do capital[6]. Nesse sentido, coaduna-se com Fontes (2005, p. 28), reforçando que,

> [...] uma vez implantado, em sua "revolução contínua", o capitalismo transforma-se por dentro, absorvendo sempre novas atividades, criando novas necessidades, multiplicando processos de produção, convertendo formas tradicionais em processos industriais, a fim de garantir os domínios do Capital.

O campo, nesse contexto, é território de disputa, no qual a revolução contínua do capitalismo se faz até os limites de exaustão da terra e de "saneamento" dessa dos sujeitos que se apresentam fora dos padrões culturais de interesse do mote produtivo vigente, cujo processo migratório campo-cidade, como reflexo do avanço do projeto produtivo capitalista, se apresenta como uma das contradições geradas. Assim, a busca por condições de trabalho — negadas pela lógica de expansão do projeto do capital nos territórios rurais — se torna o mote central do processo migratório.

Nesse ponto, retoma-se a análise de Marx (2017), segundo a qual mercadoria é resultado do trabalho humano; logo, é o trabalho que gera valor[7]. E, para a assertividade dessa lógica, é imperativo que a classe que produz a riqueza seja mantida sob controle, adequada e subsumida aos interesses e processos que garantem a permanência do lugar da exploração e das condições de perpetuação do capitalismo como sistema hegemônico. A classe trabalhadora precisa ser controlada e (con)formada. Para isso, são necessárias estratégias de coerção e de consenso — enredo no qual a EJA é apresentada como um importante instrumento.

---

6. Estratégias adequadas às mudanças necessárias para a manutenção da hegemonia no capital ao longo da história.

7. A mercadoria é resultado do trabalho humano, o trabalho que gera valor e a exploração da força de trabalho gera mais valor, privadamente apropriado pelas tramas do capital.

Entretanto, a história não se dá sem resistências, sendo a luta por hegemonia um elemento fundamental.

Mais uma vez, destaca-se, nessa trama, a correlação de forças entre distintos projetos de sociedade e de concepção de mundo, que se inscreve no campo da estrutura econômica e política, mas também no campo da cultura. Como define e avança Gramsci (2011, p. 267), "o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso".

Nesse ínterim, cultura e educação se apresentam enquanto instrumentos imprescindíveis para a manutenção da hegemonia histórica do capital. A reforma empresarial da educação, o avanço nos territórios rurais de projetos educacionais do agronegócio e a oferta de políticas de EJA alinhadas aos interesses do mercado são elementos materiais que comprovam essa afirmação.

A essa análise alia-se a compreensão do Estado como um equilíbrio da sociedade civil e sociedade política, ou "hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado" (Gramsci, 2017, p. 228). Logo, compreende-se o Estado como espaço de um movimento de disputas que se inscrevem no terreno econômico, político e cultural.

Portanto, como já foi dito, os processos educacionais são fundamentais para a conquista da hegemonia política e são mediados pela necessidade do desenvolvimento de processos de formação cultural que contribuam com a tomada das consciências políticas, das consciências de classe. Em termos gramscianos, trata-se do compromisso com a formação de **intelectuais orgânicos** aos projetos políticos em disputa, considerando o seguinte:

> 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 social e político (Gramsci, 2004, p. 15).

Sobre a questão dos intelectuais em Gramsci, interessa destacar, inicialmente, que, para o pensador, não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, embora esse reconhecimento não exclua a existência de categorias especializadas para o exercício da

função intelectual nas sociedades. Logo, Gramsci (2004, p. 18) sublinha que "seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectual, sendo a escola o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis".

Demarcando a existência histórica de **intelectuais tradicionais** — que, conforme o pensador, estariam expressos nos sujeitos literatos, filósofos e artistas, que se reconhecem enquanto "verdadeiros" intelectuais e, em teoria, não estariam diretamente articulados a um projeto político —, Gramsci (2004, p. 19) afirma:

> Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

Circunscrito em um espaço de disputa ideológica, seja por meio da assimilação e conquista dos intelectuais tradicionais, seja através da formação de intelectuais organicamente comprometidos com os distintos projetos de sociedade e educação em disputa, interessa delimitar que um dos eixos centrais desta pesquisa é a análise dos processos de formação docente dos intelectuais orgânicos, diretamente articulados à organização dos movimentos sociais camponeses. E, a partir dessa análise, interessa compreender os princípios que ampararam o processo de formação e o trabalho docente em EJA desses sujeitos, bem como a constituição do projeto da educação do campo no cenário de correlação de forças e de guerra de posição que se materializava nos anos finais da década de 1990.

Demarcada a proximidade deste estudo com a teoria gramsciana e observando o momento histórico no qual o objeto desta pesquisa está situado, interessa apontar um campo de ampliação das reflexões junto à teoria gramsciana — respeitadas as devidas correspondências históricas e propondo um avanço no entendimento dos intelectuais de tipo rural na atualidade.

Para isso, interessa primeiramente reforçar que as reflexões do filósofo italiano sobre a temática estavam em consonância com seu tempo e com os acontecimentos históricos que se materializavam à época, ou seja, estavam situadas no cerne do avanço do fascismo na Itália, que culminou no golpe de Estado fascista em 1922. À luz desse contexto, o pensador

identificava uma posição diversa dos intelectuais de tipo urbano e rural, apontando, dentre os últimos, o domínio dos intelectuais tradicionais. Nas palavras do pensador:

> O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se um senhor elevando o nível social da família e facilitando a sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores. A atitude do camponês diante do intelectual é dúplice e parece contraditória: ele admira a posição social do intelectual e, em geral, do funcionário público, mas finge às vezes desprezá-la, isto é, sua admiração se mistura instintivamente com elementos de inveja e raiva apaixonada. Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, nem dos germes e fermentos de desenvolvimento nela existentes, se não se leva em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda essa subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende (Gramsci, 2004, p. 23).

Na concepção de Gramsci, a construção da sociabilidade camponesa italiana, quando do desenvolvimento de seus apontamentos, esteve limitada à direção dada pelos intelectuais tradicionais. Para ele, não havia, na base constitutiva social rural, um exercício de questionamento da materialidade social, na qual os camponeses estavam submersos e consensualmente acomodados. A construção e a condução do consenso junto às grandes massas camponesas eram imperativas e contavam com o trabalho direto dos intelectuais tradicionais, articulados aos grupos dominantes.

Compreendendo que as estruturas e as conjunturas estão sujeitas ao movimento tempo-espaço da história dos sujeitos sociais de cada período, intenta-se questionar a atuação contemporânea dos intelectuais de tipo rural e avança-se junto aos desdobramentos históricos, que garantiram o rompimento com a limitante aceitação consensual dos poderes instituídos, levando-os, dessa maneira, a construir tanto organizações sociais de resistência quanto processos de formação de intelectuais orgânicos à classe trabalhadora de modo articulado ao processo de luta por uma outra hegemonia — sem que, com isso, experiências limitadas ao consenso ideológico dominante tenham deixado de coexistir.

Tal entendimento nos instiga a reafirmar a importância da renovação da teoria marxista sem cair no revisionismo, mas, ao contrário, garantindo ao campo teórico um diálogo direto com a dialética que conduz o movimento histórico, as contradições que se apresentam ao longo do percurso e as novas mediações que são postas ao longo dos tempos.

Na história contemporânea brasileira, reconhece-se a formação de intelectuais orgânicos como um dos desafios dos movimentos sociais camponeses, diretamente articulado à luta pela reforma agrária, bem como o avanço do empresariado no campo da educação, garantindo, através das instituições da sociedade civil, a demarcação e o avanço dos interesses do capital empresarial nos territórios rurais, por meio do controle ideológico e da "formação de intelectuais dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política" (Gramsci, 2004, p. 24).

Pontua-se, portanto, a importância fundamental da construção de processos educativos que contribuam com a formação de intelectuais orgânicos articulados aos distintos projetos de sociedade e educação em disputa no processo histórico de correlação de forças, de luta por hegemonia. Nesse terreno, a construção de políticas nacionais de educação que garantam capilaridade aos fundamentos ideológicos que sustentam esses projetos é imperativa. Por isso, a condição das relações instituídas entre Estado, hegemonia e educação é o foco do item que segue.

1.2 EJA e educação rural: reflexões iniciais

Para Lenin (2010, p. 27), "o Estado aparece onde e 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". Assim sendo, o processo revolucionário torna-se a alternativa para a superação dos dilemas históricos da classe trabalhadora e de sua opressão dentro dos limites do sistema capitalista. Um processo que, como analisa Gruppi (1980, p. 67), acerca do pensamento de Lenin:

> [...] não se dá pela quebra imediata do Estado, mas pela sua reorganização, que levará à extinção e que depende de maneira determinante da constituição de uma revolução cultural, isto é, de acesso das grandes massas operárias e camponesas a novos níveis de cultura.

Gramsci, em seu conceito de Estado — compreendido de maneira mais ampla e orgânica, considerando a análise de Lenin e de outros pensadores marxistas —, retoma e aprofunda a compreensão da centralidade da cultura e demarca sua importância para o projeto revolucionário. Além disso, ele reconhece que o processo de conquista e de manutenção da hegemonia depende da elaboração e da difusão de uma concepção de mundo crítica e consciente. Nesse sentido,

> [...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta por parte de um "gênio filosófico" de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1987, p. 13-14).

Trata-se, portanto, da necessidade de difusão de conhecimentos aliados ao projeto socialista de emancipação[8] da classe trabalhadora. Essa proposta é diferente da lógica do capital, que historicamente estabelece limites ao acesso da classe trabalhadora à cultura e à sua perspectiva crítica, na qual a EJA, enquanto uma questão de classe, representa com clareza essa condição.

8. Sobre o conceito de emancipação, que será abordado ao longo de todos os capítulos deste trabalho de pesquisa, importa demarcar que a possibilidade de materialização efetiva da emancipação popular só é reconhecida quando constituída no cerne de um processo revolucionário que possibilite a superação da sociedade capitalista e dos seus projetos de sociabilidade humana. Entretanto, neste trabalho reconhece-se também a importância das estratégias de luta valendo-se das contradições do sistema do capital, a fim de que se alcancem níveis significativamente importantes de emancipação diante dos limites das estruturas do capital.

Aponta-se a necessidade de "criticar a sua própria concepção de mundo, tornando-a coerente e elevada até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido" (Gramsci, 1987, p. 12), de recrudescimento da luta pela hegemonia também no campo da cultura, um processo que, em Gramsci, se dá por dentro da própria estrutura do Estado, buscando superar o entendimento desse enquanto expressão da segmentação entre base e superestrutura. Com isso, avança-se para a compreensão do **Estado** enquanto uma articulação entre **sociedade política** e **sociedade civil** — síntese das relações sociais historicamente determinadas.

Entretanto, a atuação por dentro da estrutura do Estado não significa a adequação aos "pilares" do capital, o abandono dos princípios da resistência fundamentais ao projeto socialista, o enfraquecimento das bases e a abertura dos projetos da classe trabalhadora às facetas sedutoras do capital em suas versões democrático-burguesas. Não se trata, portanto, de adotar estratégias de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam "mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, considerando que as determinações fundamentais do sistema do capital são incorrigíveis", como adverte Mészáros (2007, p. 197). Não se trata de uma estratégia reformista, mas revolucionária, "que no curso do seu desenvolvimento se rompa, de modo mais radical, com as ideias tradicionais" (Marx; Engels, 2010, p. 57).

Trata-se, portanto, da demarcação de um processo de correlação de forças que, para manter-se aliado aos projetos da classe trabalhadora, precisa reconhecer que as "personificações do capital" não são associadas do projeto popular. Ao contrário, em um processo de disputa, é fundamental a manutenção das bases de resistência, identificando estrategicamente a importância das conquistas de espaços na estrutura do **Estado Político** (nas instâncias de governo). Ressalta-se que as referidas conquistas precisam estar organicamente atreladas a um projeto de transformação profunda da estrutura, isto é, devem ser um movimento revolucionário, não reformista. Daí a relevância de um projeto claro, que se contraponha à doutrinação capitalista do trabalho e das mentes que produzem valor. Portanto,

> [...] cumpre observar constantemente que as personificações potenciais do capital não se impõem sobre os objetivos das revoluções socialistas futuras. Nossa perspectiva deve orientar-se no sentido de delinear e afir-

> mar com êxito as salvaguardas necessárias contra o reaparecimento das "personificações do capital", em toda e qualquer forma nova (Mészáros, 2007, p. 74).

Nesse ponto, destaca-se a contribuição fundamental da teoria do "**Estado Integral**" de Gramsci (2017, p. 248) — ou "Estado Ampliado", como denominam alguns estudiosos (Buci-Gluksmann, 1980). Nela, o filósofo define o processo de disputa e explica que na "noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)". Tal estrutura deverá ser tomada como um espaço de recrudescimento das resistências populares, e não como um espaço de adequação consentida aos ditames hegemônicos. O intuito é manter em funcionamento políticas e projetos, e abandonar, para isso, os fundamentos e as estratégias articuladas aos interesses da classe trabalhadora.

Sob a lógica gramsciana, por Estado deve-se entender o aparelho de governo (Estado Político), mas também os aparelhos de hegemonia ou sociedade civil (representantes das classes que compõem o tecido social). Ademais, precisa-se reconhecê-lo enquanto um território político de disputa de classe. Desse modo:

> Compreender o Estado em seu sentido ampliado não somente nos permite evitar as armadilhas do conhecimento reificado e simplificador como estimula a desnaturalização dos mecanismos mais profundos de seu funcionamento, não fosse ele uma permanente reconstrução (Mendonça, 2007, p. 17).

Ressalta-se, nesse ínterim, que o Estado não se limita à função coercitiva, mas atua diretamente do campo do consenso para a conquista e manutenção da hegemonia. Nesse contexto, destaca-se a importância da sociedade civil, cuja representação se dá a partir da composição dos aparelhos de hegemonia, vinculados aos interesses das distintas classes sociais e compreendidos na acepção gramsciana enquanto espaços de organização das vontades e ações coletivas, nos quais a adesão ocorre de maneira voluntária.

Sob essa lógica, demarca-se que a correlação de forças que permeia a estrutura analisada deriva das condições sociais objetivas e das contra-

dições das quais emergem os grupos sociais (também denominados na teoria gramsciana de "frações de classe"). Reconhece-se, nesse contexto, a educação — sistema de socialização e de aquisição de conhecimentos — "enquanto objeto de disputa do Estado, representando as classes sociais hegemônicas ou sendo pressionada pelas demais classes, os setores contra-hegemônicos" (Ciavatta, 2015, p. 24).

No intento de contribuir com o aprofundamento da compreensão acerca da potência e da importância da educação nos processos de correlação de forças, busca-se aproximação com mais uma categoria teórica de análise, que avaliamos ser imprescindível para o desenvolvimento de estudos e pesquisas no campo da educação. Em seu questionamento sobre as análises que contrapunham superestrutura e infraestrutura, Gramsci nos desafia a compreender a sociedade como um **bloco histórico**, ou seja, como um conjunto de articulações em movimento em um dado período da história. Nesse sentido, o Estado, formado por sociedade política e sociedade civil, é entendido como expressão da composição de um bloco histórico, imerso em processo de disputa que se manifesta na correlação de forças e na guerra de posição entre distintos projetos de sociedade.

O pensador destaca a centralidade do conceito de bloco histórico na teoria marxista quando analisa a relação entre estrutura e superestrutura, entre as condições materiais e a ideologia, propondo a superação de uma visão mecanicista limitada dessas relações. Para o autor, não existe força material que se sustente sem ideologia, assim como não há ideologia que não se relacione com as forças materiais em disputa em um dado período histórico. Do mesmo modo, não existe uma estrutura que direcione de maneira unilateral e facciosa as ideias que compõem os espaços superestruturais.

A respeito da concepção de "bloco histórico", Gramsci (2017, p. 238) afirma:

> [...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais.

Defendem-se aqui a contribuição e o avanço da teoria marxista para a compreensão da relação entre as forças materiais que constituem a so-

ciedade e a educação. Ambas são entendidas enquanto expressões de movimentos históricos, que estabelecem avanços e retrocessos dos projetos políticos em disputa ao longo dos tempos.

A fim de cumprir a missão de "garantia do consentimento ativo dos governados", como aponta Gramsci (1999, p. 32), no que se refere às condições objetivas da oferta de educação à classe trabalhadora, destaca-se o caráter imperativo de adequação das políticas educacionais às condições necessárias para a reprodução do capital. Dessa maneira, garante-se a ampliação da acumulação do capital, dentre outras formas, a partir da (con)formação da "força de trabalho que produz valor" (Marx, 2017). Reconhece-se, portanto, que

> [...] as políticas de formação da classe trabalhadora, expressam antigas disputas no cenário da educação brasileira, devendo ser compreendidas como rearranjos de uma mesma lógica que gera, ao longo da história, um conjunto de propostas precárias e descontínuas que visa atender prioritariamente às necessidades do capitalismo (Rummert, 2017, p. 151).

Desse modo, para o estudo sobre EJA, formação docente e educação rural é fundamental a compreensão da **cultura** e da **educação** como instrumentos imprescindíveis para o controle político e cultural do grupo social representativo dos interesses do capitalismo sobre toda a sociedade, bem como para o fortalecimento do projeto contra-hegemônico (por outra hegemonia) da classe trabalhadora. Conforme Gramsci (2011, p. 270),

> [...] o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético, na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes.

Com base na compreensão ampliada do Estado — e na noção gramsciana de Estado ético ou de cultura —, entende-se que a hegemonia capitalista não é natural e imutável, mas política, coercitiva e culturalmente determinada. Sob essa perspectiva, as relações capitalistas são resultado da ação humana e, considerando o caráter dialético da história, possíveis de serem superadas também pela ação humana — sendo cultura e educação fatores essenciais no processo de resistência e conquista da hegemonia do Estado para o projeto ético pela classe trabalhadora.

Portanto, temos como horizonte a tarefa de difusão de uma concepção de mundo crítica, consciente e articulada aos interesses dos trabalhadores. Trata-se de uma tarefa árdua e imprescindível à organização da classe e dos aparelhos de hegemonia articulados aos interesses da primeira (há muito assumida, em grande medida, pelos movimentos sociais e organizações da classe trabalhadora do campo e da cidade).

No que se refere ao processo de reprodução do capital, inúmeras são as estratégias para intervir de forma pedagógica na (con)formação da força de trabalho. Nesse contexto, a EJA é um terreno historicamente fértil, cujas tramas estão relacionadas de modo direto ao processo de expropriação da classe trabalhadora, sob a perspectiva de destituição estrutural de direitos. Esse aspecto, por sua vez, leva à negação das condições de acesso e permanência da classe trabalhadora aos espaços formais de escolarização. Nesse sentido, reforça-se a lógica analisada anteriormente: o capital se fundamenta e se estrutura por diversas formas de expropriação, entre elas "a negação da autonomia da classe trabalhadora, cuja subsunção a esse processo constitui condição para a sua permanente produção e reprodução" (Rummert, 2017, p. 152).

Em vista disso, parece-nos imprescindível que estudos e pesquisas, bem como a elaboração de projetos educacionais articulados aos interesses da classe trabalhadora, partam de uma compreensão fundamental: **a educação de jovens e adultos é uma questão de classe**, historicamente forjada e circunscrita no cerne das contradições geradas pelo processo de expropriação e exploração da classe que produz valor pelo capital.

De igual modo, faz-se imperativa a necessidade de reconhecimento do **trabalho** enquanto categoria central. Ademais, compreende-se que essa centralidade se traduz em movimentos contraditórios: de um lado, é uma atividade humana que produz valor e que, subsumida aos interesses

de reprodução do capital, é inserida em um processo de exploração que destitui as condições de vida[9]; do outro lado, como afirma Marx (2017, p. 120), é uma "atividade que produz condições para a existência da vida, a partir da eterna necessidade de mediação do metabolismo entre homem e natureza, portanto da vida humana".

Trazendo a análise do processo de exploração do trabalho pelo capital para a especificidade da condição da classe trabalhadora camponesa — foco central desta pesquisa, que, por sua vez, não está desarticulada das condições urbanas ou das análises já desenvolvidas sobre a EJA, mas em uma intrínseca relação perspectiva de totalidade —, destacam-se a "urbanização incessante e o consequente 'esvaziamento' das regiões rurais, que vêm reduzindo drasticamente as condições de produção não mercantil da subsistência para a grande maioria da população" (Fontes, 2005, p. 25). Ladeada por precarização da condição de trabalho e subsistência, evidencia-se a fragilidade da realidade educacional rural, cujos impactos históricos da política capitalista podem ser identificados a partir dos dados estatísticos, nos quais o problema da EJA é amplamente refletido nas condições de analfabetismo dos trabalhadores rurais.

No período de avanço do capitalismo empresarial nas relações produtivas do campo, alicerçadas na difusão do projeto do agronegócio no Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1995 apontavam que 32,7% da população acima de 15 anos do meio rural era analfabeta. Observando as desigualdades regionais, o Nordeste brasileiro entra em destaque com a maior taxa de analfabetismo do país, com um contingente de quase 8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do país. Essa região apresentava, no ano de 1996, uma taxa de analfabetismo de 28,7% entre a população de 15 anos ou mais (Brasil Inep/MEC, 2003).

9. Considera-se o caráter amplamente destrutivo do capital, de devastação das condições materiais de vida, e com todos os seres humanos incluídos nesse processo, independentemente da classe social. Assim, concorda-se com Dona Chica Braba, quebradeira de coco do município de Zé Doca, Maranhão, quando afirma: "[...] não há vida no capitalismo. Se continuar assim, a natureza, seus homens e seus cofres serão todos destruídos." Ela apresenta uma leitura da realidade que dialoga de forma direta com a análise de Mészáros (2007, p. 237) quando aponta para a necessidade de um projeto alternativo, que garanta a reprodução de nossas condições de existência neste planeta finito.

No estado do Maranhão, o índice supracitado oscila de 62,6% a 17% entre a faixa etária de 10 e 69 anos nos dados referentes ao ano de 1996 (Brasil Inep/MEC, 2003). Essa era a condição real que se apresentava quando houve a implementação dos projetos de EJA desenvolvidos a partir da articulação entre Pronera/UFMA/MST/Assema. Atualmente, segundo dados do IBGE, a taxa de analfabetismo varia entre 2,5% e 16,6%, sendo esse último o mais alto do Brasil e identificado no estado do Maranhão.

À revelia dessa realidade, identifica-se a intensificação do fechamento das escolas do campo. Como já mencionado, dados do Inep (2018) sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica revelam que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro. Isso indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade, o que justifica os baixos índices educacionais no campo.

Esses dados refletem a realidade de um período histórico marcado pelo avanço da reforma empresarial da educação brasileira. Além disso, no que se refere ao objeto específico deste estudo, essas informações delineiam o cenário no qual os projetos de formação dos educadores da EJA investigados nesta pesquisa foram elaborados e desenvolvidos, bem como permitem o desvelamento da materialidade que impulsionava tanto o avanço dos projetos empresariais de educação para a classe trabalhadora quanto a elaboração dos projetos educacionais oriundos das articulações entre bases e movimentos organizativos da classe trabalhadora camponesa.

Interessa destacar também que tais dados refletem uma realidade historicamente constituída, cuja análise, sob a orientação do materialismo histórico-dialético, nos apresenta o desafio de superação das estratégias alicerçadas no presente, sem considerar o processo histórico ou sem vislumbrar as perspectivas de transformação revolucionária das condições vigentes. Como alerta Fontes (2005, p. 19), é importante ressaltar que "a história se reescreve exatamente para responder ao desafio que é próprio, e não por um 'presentismo' que fundiria todos os relatos numa sucessão de presentes imperscrutáveis".

Portanto, a condição da educação rural e da EJA que se apresenta em um dado período histórico não reflete de maneira simplificada as condições da atualidade. Em vez disso, expressa todo um processo de precarização das condições de vida, trabalho e educação da classe trabalhadora, gestada antes mesmo da implementação das políticas capitalistas no

Brasil. Ademais, está intimamente relacionada a cada reforma instituída para garantir a reprodução do capital. Trata-se, assim, de problemas históricos inseridos em uma totalidade que não nos permite perscrutá-los de maneira reducionista ou fragmentada — o que demarca novamente a importância da **história** enquanto processo e método.

Quanto aos dados atuais referentes à EJA no Brasil, observa-se um fenômeno semelhante ao fechamento das escolas do campo. Os dados do Inep (2020) desvelam o avanço do fechamento das turmas de EJA em todo o país. Tais dados revelam que o número de escolas que ofertam a EJA no ensino fundamental caiu 34% em uma década, apontando a queda de 7,7% no número de alunos na educação de jovens e adultos registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019.

Sobre essa realidade, entende-se, em diálogo com Rummert (2013, p. 417), que a EJA é historicamente marcada pelo "controle social e pela lógica de formação para o consenso, a partir da imposição de um padrão cultural que nega o valor da experiência da classe trabalhadora". Além disso, busca subsumir a EJA à doutrinação empresarial, ao aprisionamento de mentes e corpos em um sistema de formação de "capital humano"[10], que "empreende" o roubo histórico da utopia e de todas as dimensões sensíveis, críticas e criativas do homem em sua omnilateralidade[11]. O ob-

10. Teoria do Capital Humano. Base importante para a reprodução do capitalismo, fortalecida nos anos de 1960, para atender aos imperativos das novas formas que assumem as relações intercapitalistas. Como analisa Frigotto (2010), a tese central da teoria do capital humano vincula educação ao desenvolvimento econômico e à empregabilidade. Desse modo, configura-se como uma "teoria de desenvolvimento", sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa. Assim, mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização da consciência alienada. O conceito de capital humano — ou, mais extensivamente, de recursos humanos — busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e um elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e renda e, consequentemente, de mobilidade social (Frigotto, 2010, p. 51). Reforça-se, assim, a perpetuação da lógica de classes sob orientação dos interesses do sistema capitalista.

11. Ominilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a

jetivo é (con)formar jovens e adultos para o trabalho aprisionado em sistemas trabalhistas e previdenciários de morte, análogos à escravidão.

Trata-se de uma formação que está aliada à expansão da reforma produtiva capitalista sob orientação dos interesses do agronegócio no campo. Junto a isso, essa capacitação delega à educação rural tanto a função de instrumento formador de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto a incumbência de criar consumidores de produtos (ideológicos e produtivos, incluindo os insumos agrícolas) gerados pelas novas demandas apresentadas pela produção rural. Para alcançar esse fim, o mote ideológico-produtivo no Brasil é o agronegócio — atuante de maneira mais determinante a partir dos anos 1990. Nesse contexto, o foco principal do Estado ético sob orientação do capital está direcionado para a "oferta de políticas educacionais voltadas para a classe trabalhadora camponesa, que contemplem os interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores" (Ribeiro, 2012, p. 297).

Para Gramsci (2017, p. 23), a tarefa educativa e formativa do Estado tem como finalidade

> [...] criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a "civilização" e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Assim, tratando da questão do "homem coletivo" ou do "conformismo social", o pensador questiona: "Como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter o seu consenso e sua colaboração, transformando em 'liberdade' a necessidade e a coerção?" (Gramsci, 2017, p. 23).

Como já analisado, a educação se apresenta como um importante instrumento de (con)formação, transformando as prisões dos costumes

---

especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012a, p. 265).

em ideológicos sensos de liberdade aparente. Entretanto, esse cenário não se dá sem resistências, sem um processo de disputa que, como indica Gramsci, ocorre no cerne da própria estrutura do Estado Ampliado. Trata-se de um processo de disputa por hegemonia sob o qual Mendonça (2018, p. 14), à luz de Gramsci, reflete:

> [...] a pré-condição para a transformação social e do Estado nas sociedades capitalistas é, segundo Gramsci, a multiplicação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, ou seja, das visões de mundo e/ou vontades coletivas organizadas – que disputam entre si, o tempo todo, a manutenção de um projeto hegemônico ou a imposição de outro que lhe seja contrário (contra-hegemônico), em busca de uma nova hegemonia.

Nesse sentido, observa-se, no mesmo cenário histórico de avanço do capitalismo nos territórios rurais sob a orientação neoliberal, o fortalecimento da atuação de movimentos sociais vinculados às lutas dos trabalhadores camponeses e sua articulação em torno do debate e da elaboração de um projeto de educação **da** (**e não para a**) classe trabalhadora camponesa: a **educação do campo**. Assim, foi fundado, na década de 1990, o Movimento Por Uma Educação do Campo. Vinculado à organização desse movimento, foi organizado, no ano de 1997, o I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (Enera).

Interessa destacar, inicialmente, que a organização desse evento contou com a parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essa mesma instituição, nos anos 1990, esteve à frente da organização dos fóruns internacionais sobre educação, promovidos por organismos comprometidos com o fortalecimento e a ampliação da hegemonia do capital sobre a educação na América Latina. Dentre eles, o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), a Oficina Regional de Educación para a América Latina y el Caribe (Orealc).

Diante da amplitude da atuação da Unesco nos movimentos de educação à época, reconhece-se a sua inserção em duas frentes muito claras e distintas: a participação na organização dos movimentos sociais camponeses no Brasil em torno da luta por um projeto popular de educação

para a classe trabalhadora camponesa[12] e a atuação direta nos eventos internacionais de organização do projeto do capital sob orientação neoliberal para educação na América Latina.

Nesse sentido, reconhece-se a articulação popular campesina no contexto dos anos 1990 junto a uma agência que atua diretamente no plano de expansão do projeto capitalista neoliberal nas políticas educacionais da América Latina. Esse cenário se apresenta, nesta pesquisa, como uma questão a ser refletida e analisada — no que se refere às estratégias de construção da educação do campo no Brasil — enquanto um projeto de educação da classe trabalhadora. Assim sendo, quais interesses despertam a necessidade de inserção de uma importante agência articulada às ambições do capital empresarial internacional na construção de um projeto popular de educação? A atuação dessa agência estaria limitada ao fomento dos principais eventos desenvolvidos em torno do projeto da educação do campo?

À luz dessas questões, destaca-se o reconhecimento da atuação da Unesco no Enera — e outras conferências de educação do campo organizadas depois —, centralmente orientada pela tarefa de redirecionar a luta dos movimentos sociais pela educação e de adequar o projeto educativo do MST na conformação da educação do campo. Estabelece-se, portanto, a atuação dessa agência na construção do **consentimento ativo dos insurgentes**, no enfraquecimento das bases da resistência popular e de cooptação do projeto de educação, por dentro das tramas que constituem a sua própria construção.

Com uma atuação atravessada por temas referentes à valorização da diversidade cultural no cerne das políticas educacionais latino-americanas e ao lema empresarial "Educação para Todos", a Unesco contribuía com a abertura de frentes para a implantação de políticas que garantissem o acesso à educação, condicionado à formação da mão de obra requerida para a nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Para esse projeto, interessava manter os países latino-americanos em uma relação de dependência direta às grandes potências mundiais.

12. Por meio do financiamento dos encontros sobre educação do campo e da integração direta na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que serão analisadas neste trabalho.

Como resultado da atuação direta dessa entidade, em articulação com os interesses do capital e por meio de suas agências e seus agentes, nos anos 1990 temos a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Esse documento foi apresentado como um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem ao final da Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse evento foi realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e financiado pela Unesco. Houve destaque, ainda, por ter sido um acontecimento de central importância no processo de reforma empresarial da educação na América Latina e de inserção dos empresários e todo o seu aparato ideológico nas escolas públicas brasileiras de educação básica.

A declaração foi assinada por 155 governos — dentre eles o brasileiro. O recorte central do documento está alicerçado na formação da classe trabalhadora em função dos novos interesses produtivistas-mercadológicos da era neoliberal do capitalismo na América Latina. Além disso, apresenta um projeto de educação adequado ao novo perfil de trabalhador, aos novos conhecimentos, habilidades, valores e virtudes necessários para a (con)formação consensual e produtiva. Assim, demarca a expansão do projeto ideológico do capital. Vejamos o argumento presente nesse documento sobre o tema central de análise: a necessidade de expansão da educação básica.

> A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (Unesco, 1990, p. 6).

As reformas educacionais postas em questão são amparadas pela relevância estratégica da educação em uma fase econômica, na qual a globalização das relações empresariais e a lógica de competitividade a elas imposta demarcam a importância da formação da classe trabalhadora de maneira subsumida aos interesses de reprodução do capitalismo. Ademais, as reformas apontam para uma concepção produtivista, sustentada pelo que chamamos de **teoria capitalista educacional neoliberal**. A principal missão dessa teoria é a (con)formação da força de trabalho para

o desenvolvimento de "habilidades, conhecimentos, valores e atitudes" (Unesco, 1990) definidos a partir dos interesses do mercado. Aprofunda-se, assim, o processo de mercantilização da educação, contribuindo para a conformação ideológica ativa ao projeto hegemônico do capital, sob bases mais flexíveis, polivalentes, individualistas, competitivas e destituídas de direitos trabalhistas.

Além da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, diversos outros documentos foram elaborados como diretrizes para a construção das reformas educacionais na América Latina à luz dos novos interesses do capital. Elaborado pela Cepal em colaboração com a Orealc e a Unesco, o documento "**Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**" defende o seguinte:

> [...] la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progresso técnico constituye el pivote de la transformación produtictiva y de su compatibilización con la democratización política y uma creciente equidade social. En la incorporación y difusión del progreso técnico entervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la CEPAL destaca el fortalecimento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente abertura a la exonomia internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos (Cepal, 1992, p. 1).

Adequado às demandas produtivistas de formação de recursos humanos, o projeto de reforma da política educacional defendido pelos países signatários dos documentos em questão (ambos com o amparo da Unesco) indica as bases para a expansão da lógica denominada por Rummert (2000, p. 15) de "hegemonia do neoliberalismo e a emergência do **ethos** empresarial" — expressão utilizada pelo secretário da Cepal em consonância com a concepção difundida pelos organismos internacionais de financiamento. Observa-se, de maneira determinante, a atuação direta do empresariado, que, organizado e presente no cerne da estrutura do Estado, disputa e conquista espaço por meio de articulações internacionais nos processos de reestruturação das políticas educacionais. Isso reforça a teoria gramsciana que aponta o Estado como um território de disputas.

No que diz respeito ao processo de difusão da concepção empresarial de formação humana, sob a perspectiva de consolidação de "recursos humanos" adequados às demandas mercadológicas, Rummert (2000, p. 15) comenta:

> No Brasil, mas não somente, se evidencia um trabalho de "tecelagem cultural" visando à construção de uma determinada hegemonia, comprometida com os padrões da chamada nova ordem internacional a eles subordinada. Nesse processo, difunde-se uma concepção de homem e de mundo pautada em um conjunto de valores pretensamente universais e indispensáveis à visão "moderna" de cidadania e de país. Essa "modernidade" tem como um de seus pilares, no plano das representações sociais, a difusão de um **ethos** empresarial para a sociedade.

A reforma empresarial da educação é base fundamental do projeto capitalista educacional neoliberal conforme se observa no conjunto de documentos organizados pelas agências econômicas internacionais do capital na década de 1990[13]. Sob a égide do estreito laço entre os planos econômico e cultural, as políticas educacionais brasileiras são adequadas em matéria de formação de mão de obra em conformidade com os interesses do empresariado. Com isso, trata de difundir concepções de ser humano, trabalho, educação e sociedade limitadas ao "projeto identificatório" — como denomina Rummert (2000, p. 43). Esse projeto interessa ao esquema reprodutivo do capital, pois se realiza, por meio dele, "uma adequação entre o aparelho produtivo e a moralidade das massas populares" (Buci-Glucksman, 1980, p. 128).

Importa sublinhar que não se trata de um processo nacional, nascente das estruturas locais de poder, mas sim de um projeto mundial. Suas teias estão atreladas aos interesses do capitalismo internacional, em consonância com os interesses e poderes locais, e estão estreitamente relacionadas às demandas apresentadas nos cíclicos processos de crise e necessidade de reestruturação do capital. Desse modo, mantêm in-

13. Dentre eles, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) — BM, Unesco, Unicef, PNUD; **Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade** — Cepal, Orealc, Unesco; Relatório da Unesco para a comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Jacques Delors, amplamente difundido no Brasil).

tactas as bases centrais: lucro e controle produtivo, cultural e ideológico da classe trabalhadora.

No Brasil, as orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos e dos demais documentos produzidos pelas agências internacionais de sustentação do capitalismo no mundo garantem espaço para a penetração impactante do empresariado na educação pública. Nos anos 2000, conforme desvela Lamosa (2016, p. 153), as parcerias público-privadas na educação brasileira e, sobretudo, a entrada de empresas nas escolas públicas ganham considerável impulso. Nesse mesmo período, verificou-se um processo de difusão de campanhas de Responsabilidade Social Empresarial (RSE)[14].

Nesse contexto, grandes empresas voltam suas ações para a área da educação a partir da criação de aparelhos de hegemonia estruturados em torno da conquista de espaço no cerne das políticas educacionais. A partir disso, direcionam seus lastros para o interior da educação pública, garantindo espaço tanto para o lucro direto com comercialização de projetos e materiais didáticos quanto para a difusão ideológica dos padrões de existência e sociabilidade emergentes dessa nova fase do capitalismo — uma fase que requer trabalhadores expropriados, flexíveis, polivalentes, competitivos e empresarialmente enquadrados.

Demarca-se a estruturação do conceito de responsabilidade social empresarial como uma importante estratégia que contribui para a consolidação da inserção do ideário empresarial nas escolas públicas brasileiras, com significativo impacto na realidade educacional rural, bem como a atuação direta das agências internacionais representativas dos interesses do capitalismo internacional sob orientação neoliberal na América Latina, dentre elas a Unesco, que, fundamentada no mote do desenvolvimento sustentável — estreitamente articulado à lógica da RSE —, se silencia quanto à atuação empresarial historicamente exploratória e predatória. Além disso, utilizando termos próprios do ideário educacional capitalista sob orientação neoliberal[15], aponta para a responsabilização dos sujeitos

14. Mesmo contexto no qual a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu a "Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável", e em que os empresários foram convocados a participar da construção de "um mundo sustentável" (Lamosa, 2016, p. 153).

15. Conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos. Trata-se de conceitos estruturantes do principal documento de divulgação do projeto educacional neoliberal

sociais pela transformação das condições socioambientais rumo ao conceito ideologicamente forjado de "desenvolvimento sustentável"[16].

> A UNESCO visa a melhorar o acesso à educação de qualidade para o desenvolvimento sustentável em todos os níveis e em todos os contextos sociais, para transformar a sociedade, ao reorientar a educação e ajudar as pessoas a desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos necessários para o desenvolvimento sustentável. Trata-se de incluir questões de desenvolvimento sustentável, como os riscos de desastres naturais, a mudança climática e a biodiversidade, no ensino e na aprendizagem. Os indivíduos devem se tornar atores responsáveis que resolvem desafios, respeitam a diversidade cultural e contribuem para a criação de um mundo mais sustentável (Unesco, [2019]).

Essa perspectiva educacional não adentra nas questões estruturantes que geram a desigualdade social e os impactos socioambientais provocados pelo próprio segmento empresarial que defende os princípios da RSE. A lógica que sustenta os argumentos articulados entre o setor empresarial e as agências internacionais representativas dos interesses do capital contribui para a diminuição da intervenção do Estado Político e o fortalecimento da penetração das empresas no cerne das políticas públicas. Assim, conclui-se que, "apesar da versão oficial, é possível dizer que, mais do que um conceito, o desenvolvimento sustentável é uma ideia-força, expressão do ideário das classes dominantes" (Lamosa, 2016, p. 155).

---

nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos.

16. Sobre o entendimento a respeito do "desenvolvimento sustentável", inicialmente interessa reconhecer que esse conceito integra o conjunto de ideias elaboradas de maneira ideológica para a construção dos engodos que sustentam o ideário do capital. Dito isso, ressalta-se que o capitalismo é um sistema de produção e acumulação no qual não existe limite para a exploração da natureza (incluindo a exploração do trabalho humano). Logo, trata-se de um sistema que não comporta a existência de um modelo de desenvolvimento sustentável. Tal conceito é defendido no cerne do projeto empresarial, tanto sob a perspectiva da consciência individual — direcionando para os indivíduos a responsabilidade pela manutenção da sustentabilidade humana e velando o conjunto das mazelas geradas pela superexploração da natureza pelas grandes empresas — quanto pelo pregão da ser, que no máximo contribui para a construção de uma imagem positiva das empresas, verdadeiras responsáveis pela destruição socioambiental terrestre.

Pode-se observar, a partir dessa mesma lógica, que a materialidade da reforma empresarial da educação brasileira é marcante no processo de fortalecimento dos aparelhos hegemônicos do capitalismo agrário no Brasil a partir do avanço do agronegócio. Já nesse contexto, a educação rural se apresenta como um elemento fundamental, antes mesmo do fortalecimento da difusão das campanhas de RSE na América Latina nos anos 2000. Destaca-se, no início dos anos de 1990, a criação da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), que reuniu diversos setores ligados à produção agropecuária, entidades patronais e grupos empresariais, buscando a consolidação da hegemonia de uma fração da classe dominante que representa os grandes proprietários rurais[17].

17. Uma condição histórica, na qual da hegemonia ruralista na condução das políticas públicas brasileiras depende, em grande medida, do amparo significativo do poder legislativo federal, cuja composição é historicamente marcada por grandes produtores rurais e seus herdeiros diretos. A recente vitória da bancada ruralista, com a eleição do deputado/empresário/agropecuarista Arthur Lira (Partido Progressista-Alagoas), esclarece a importância do domínio da estrutura governamental para a manutenção da hegemonia burguesa empresarial agrária.

As recentes notícias veiculadas nos espaços midiáticos alinhados com o projeto da burguesia empresarial agrária atestam quanto às estratégias políticas e à unidade da Frente Parlamentar da Agropecuária (bancada ruralista): "O presidente Jair Bolsonaro organizou um café da manhã nesta 6ª feira (22.jan.2021) com deputados da bancada do agronegócio na Câmara. Entre os principais assuntos discutidos no encontro estava a sucessão na Presidência da Câmara. Deputados disseram para o presidente que apoiam Arthur Lira (PP-AL), postulante preferido do mandatário. O encontro, que não estava na agenda oficial do presidente até a publicação desta reportagem, aconteceu no Palácio da Alvorada. 'Viemos declarar ao presidente Bolsonaro que a frente parlamentar, se não toda, mas a grande maioria dos seus membros, está alinhada nesse projeto na presidência da Câmara', disse às jornalistas o vice-presidente da FPA (Frente Parlamentar da Agropecuária), Neri Geller (PP-MT). Sem citar o nome de Lira, Geller afirmou que 80% dos ruralistas estão alinhados ao presidente e ao candidato dele na disputa pelo posto. [...] Em vídeo gravado pela deputada Bia Kicis (PSL-DF), que também participou do café, o deputado Nelson Barbudo (PSL-MT) dizia a Bolsonaro: 'Nós do Agro somos Arthur Lira, declarado, aberto e, se Deus quiser, venceremos para poder tocar em frente os projetos'. Segundo a deputada, 21 congressistas participaram do encontro e todos apoiam Lira. A FPA conta com 241 deputados. O presidente Jair Bolsonaro disse em 11 de janeiro que não entendia o porquê de alguns deputados 'do campo', isso é, da bancada ruralista apoiarem Baleia Rossi (MDB-SP) na disputa pela presidência da Câmara. 'Nós não podemos ter mais 2 anos pela frente com a esquerda fazendo a pauta', disse Bolsonaro a apoiadores. 'Alguns parlamentares do campo, em vez de apoiarem nosso candidato, estão apoiando outro candidato. Não entendo. Temos que ter unidade', disse em frente ao Palácio da Alvorada, antes de seguir para seu gabinete no Palácio do Planalto" (Fagundes, 2021).

Pautada na lógica da responsabilidade empresarial e ideologicamente estruturada em torno do argumento segundo o qual o agronegócio — respondendo aos interesses sociais do país — seria a única opção para a produção de alimentos em larga escala, a fração proprietária empresarial representativa dessa associação argumenta o seguinte:

> Desde sua criação em 1993, a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) tem trabalhado para o fortalecimento da cadeia produtiva do agronegócio. O Brasil, um dos maiores produtores de alimentos, fibras e energia renovável do mundo, tem um papel estratégico para a segurança alimentar e energética do planeta. Nossa vocação para o agronegócio cria um grande desafio: crescer de forma sustentável, com prioridade ao desenvolvimento econômico, social e ambiental (Abag, 2020).

Contando com a representatividade de diferentes frações do capital, a Abag desponta como importante instrumento no processo de formação de intelectuais orgânicos representantes dos interesses do capital no Brasil. Ademais, apresenta em sua base, como desvelado por Lamosa (2016, p. 108), agências financeiras (Banco do Brasil, Itaú, Santander, Caixa Econômica, Banco Sicredi, Banco Rabobank, Banco Mundial e Bovespa); empresas de fertilizantes e agrotóxicos; indústrias; usinas; associações; consultorias e um importante aparelho de hegemonia responsável pela difusão ideológica do projeto do capital no Brasil, a Rede Globo.

A atuação desse aparelho de hegemonia na formação de intelectuais orgânicos representantes dos interesses do empresariado agrário no Brasil é potente, considerando que

> a ABAG se caracteriza pelo alto poder de formação e difusão de seus interesses. O braço pedagógico desta representação é formado por organizações que se dividem entre as tarefas de formar intelectuais orgânicos da classe e difundir a autoimagem do "agronegócio" (Lamosa, 2016, p. 109).

Entretanto, importa demarcar que a atuação da sociedade política, ou, de maneira mais específica, do Estado Político — entendido por Mendonça (2014, p. 35) como "aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, também denominado Estado-Governo" —, na condução de políticas educacionais sob a perspectiva dos "patrões" não nasce no terreno histórico de con-

solidação dos princípios neoliberais enquanto foco central de orientação das políticas de produção, desenvolvimento e educação voltadas para o meio rural. No Brasil, já no ano de 1918, atendendo aos interesses de ordenação dos espaços rurais, destacam-se os patronatos agrícolas, apresentados como alternativa afinada aos interesses de fortalecimento dos latifúndios no Brasil.

> Tais instituições seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos (Brasil, 2002, p. 10).

Observa-se, portanto, que o caráter de controle e adequação da classe trabalhadora camponesa como princípio fundamental das políticas educacionais em estreito diálogo com os interesses produtivos da classe social dominante não se faz novo, mas histórico.

Nesse cenário, os patronatos agrícolas e os aprendizados tornam-se instrumentos indispensáveis para a instrumentação do trabalhador rural. Definidos oficialmente como "educação agrícola", suas ações estão relacionadas de maneira direta com a capacitação de jovens e adultos. Isso estava em consonância com os interesses produtivistas vigentes, que eram sustentados enquanto política de governo. Sublinha-se que essa realidade foi instituída pelo então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic) em articulação com a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) — um aparelho de hegemonia estruturado a partir da articulação entre diversos setores agrários, "sobretudo aqueles ligados ao eixo Nordeste/Sudeste/Sul, que desde fins do século XIX esbarravam em obstáculos concretos no mercado internacional" (Mendonça, 2007, p. 21).

Buscava-se solucionar o problema da mão de obra no campo e controlar o êxodo rural enquanto os interesses dos grupos agrários dominantes eram atendidos.

> Os Aprendizados se encarregavam de ministrar um curso regular com dois anos de duração, objetivando fornecer "a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação

> animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas". Paralelamente a tais noções, manteriam um curso de primeiras letras, em teoria destinada a aprimorar a "qualificação técnica" de seu público-alvo: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores (Mendonça, 2007, p. 24).

Retoma-se, nesse ponto, a relação entre a intervenção do Estado Político, por meio da educação — na (con)formação da classe trabalhadora a partir de políticas que estabeleçam em seu projeto político-pedagógico limites dos interesses produtivistas que regem cada momento histórico —, e a importância fundamental do processo de expropriação da classe trabalhadora camponesa.

Destituídos dos meios de produção (incluindo a terra) e limitados à venda de sua força de trabalho, enquanto energia que produz o valor apreendido pelo capital, jovens e adultos camponeses estão historicamente enredados em políticas educacionais pautadas pelos interesses camaleônicos de manutenção da ordem e do progresso do capital. Isso ocorre tanto no contexto de instituição dos patronatos e aprendizados quanto nas atuais estratégias de expansão dos interesses empresariais no cerne das políticas educacionais e diretamente na educação pública.

Tal constatação faz emergir uma questão de fundo que nos inquieta: a ressignificação das bandeiras de luta históricas dos movimentos sociais[18] e a atuação das agências do capital sob um plano de penetração

18. Diversas condições reais ilustram o que aqui é chamado de ressignificação das bandeiras históricas dos movimentos sociais, a exemplo:

a) O enfraquecimento da resistência popular diante das estratégias mutáveis do capital, conformado a partir de articulações com estruturas governamentais alinhadas ao projeto empresarial capitalista, cuja atuação assume a face do "capitalismo desenvolvimentista" (Berringer, 2015). Governos ditos populares são constituídos por alianças e acordos tanto com a direita empresarial reformista contemporânea (de faces modernizadas) quanto com a clássica direita oligárquica ruralista. Ambas as vertentes políticas se mostram comprometidas com o controle e a expropriação da classe trabalhadora em todos os sentidos possíveis — inclusive por meio do avanço da reforma empresarial da educação brasileira e do avanço do agronegócio por territórios físicos e ideológicos.

b) Na esfera educacional, tem-se o enfraquecimento (e, por vezes, a supressão) de princípios fundantes da educação do campo no processo de formação de educadoras e educadores camponeses. Essa condição marca a atuação de gestões de instituições federais de ensino que, ao instituir a parceria com os movimentos sociais, **desconsideram**, na construção das experiências político-pedagógicas, fundamentos como: a garantia de ingresso exclusivo de alunos camponeses nos cursos de educação do campo; a adoção da alternância dos tempos

nas lutas e conquistas da classe trabalhadora. Nesse sentido, buscando se aprofundar algumas "reflexões relativas à estratégia política, porque creio que estamos em um momento de luta de classes mundial em que é absolutamente fundamental retomarmos a preocupação da estratégia" (Leher, 2018, p. 53), ousa-se trazer à tona alguns questionamentos. Em primeiro lugar, quais os limites para o avanço de projetos políticos articulados à luta por outra hegemonia, a partir de alianças com instituições e frações de classe que apresentam um comprometimento orgânico com o projeto hegemônico capitalista? Em segundo lugar, constituído espaço no cerne das políticas públicas para projetos nascidos das lutas e demandas da classe trabalhadora, quais mecanismos de controle do Estado Político — em articulação com o empresariado — serão usados para frear o caráter popular emancipatório desses projetos?

Partindo da tarefa de retomar a preocupação da estratégia, Leher (2018, p. 61) reforça a necessidade de o pensamento crítico recuperar o diálogo sobre as primeiras experiências sistemáticas de educação popular, ou seja, de buscar a gênese dos projetos educacionais da classe trabalhadora para pensar horizontes.

Sob esse prisma, demarca-se o interesse em resgatar os princípios fundamentais da constituição da educação do campo enquanto um projeto popular que, em sua origem, "assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira" (Caldart, 2012, p. 261) — de disputa de espaço na estrutura das instâncias de governo do Estado Político para projetos diretamente articulados aos interesses da classe trabalhadora camponesa.

---

pedagógicos como princípio fundamental, garantindo a aproximação entre os conteúdos formativos e a realidade de vida e trabalho dos sujeitos em formação; a dissolução da relação trabalho-educação pautada no compromisso de transformação social e emancipação da classe trabalhadora camponesa; os princípios basilares que constituem a educação do campo, assentados na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e na pedagogia do movimento; a organicidade como princípio formativo, dentre outras questões que nos levariam à elaboração de uma outra tese sobre o balanço da educação do campo ao longo dos últimos dez anos.

c) A construção de projetos de Educação de Jovens e Adultos voltados para a alfabetização aligeirada de trabalhadoras e trabalhadores camponeses, em parceria com governos estaduais, que superam um dos principais compromissos pautados na gênese da educação do campo para a EJA: a formação escolar aliada ao profundo trabalho de formação política.

Dentre os questionamentos, destaca-se um central a este projeto de pesquisa, já assinalado anteriormente: Como se deu a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa por meio de uma política de governo que, em sua gênese, se articula à atuação dos movimentos sociais do campo e sua mobilização por um projeto de educação que, por sua vez, está amparado em princípios da educação popular de caráter emancipatório e vinculado à luta pela reforma agrária?

Ou, de maneira mais específica, retomando a questão central deste trabalho de pesquisa: O processo de formação para o trabalho docente em educação de jovens e adultos, desenvolvido por meio de uma política de governo nos projetos EJA Continuidade e Magistério I do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/UFMA/MST/Assema), contribuiu para a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em uma perspectiva crítico-emancipadora e de construção de uma **práxis** docente de caráter emancipador em EJA no campo?

Ressalta-se que a educação do campo nasce do compromisso em:

> [...] trabalhar com a riqueza social e humana na diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é o patrimônio da humanidade, que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade da classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas (Caldart, 2012, p. 262).

Partindo dessas questões, visando aprofundar a análise do real — a partir do **détour** histórico proposto por Kosik (2011) —, retoma-se a análise do processo de construção da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo[19], cujas bases estão nas lutas dos movimentos sociais or-

19. Interessa ressaltar que, antes desse contexto de mobilização pelo projeto da educação do campo, na história da educação brasileira, diversos foram os movimentos de reação da base popular à precariedade das políticas desenvolvidas pelos governos ao longo da história e voltadas para a educação da classe trabalhadora rural. Dentre eles: as Escolas Familiares Agrícola (EFAs); as várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos como o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Movimento de Cultura Popular (MCP); a preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos; a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelas escolas de assentamento e acampamento e suas experiências na área de formação de professores e técnicos para a área de produção.

ganizados e nas suas experiências educativas e escolares — antecedentes decisivos para o avanço de um projeto educativo de base popular.

Expressão da decisiva atuação do MST na mobilização nacional em torno do questionamento das contradições históricas que se apresentam na realidade educacional campesina — em diálogo com a questão agrária e o projeto de reforma agrária —, o evento conta com a participação de educadoras e educadores das áreas de assentamento do movimento social, instituições universitárias e científicas e organizações internacionais[20]. A sistematização dos debates desenvolvidos nesse evento compõe o seu documento final: o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, no qual é possível identificar algumas das principais ideias-chave que orientarão a construção do projeto da educação do campo:

> 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. Por essa razão, nos manifestamos.
> - Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais;
> - Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos o sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro;
> - 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 formação. Queremos o direito de pensar e participar das decisões sobre a política educacional (MST, 2010, p. 132-133).

20. Como o Unicef e a Unesco, cujo projeto, como já analisado anteriormente, se aproxima da trama política em prol da expansão do projeto neoliberal capitalista de educação para a América Latina.

Identifica-se o caráter classista desse documento a partir da definição da relação orgânica com um projeto popular de desenvolvimento, campo e educação, articulado aos interesses da classe trabalhadora — uma formulação que, por sua vez, nos remete ao compromisso de luta por outra hegemonia.

No evento em questão, e no documento final, nota-se que o debate sobre a educação rural brasileira e a materialidade da EJA em territórios rurais estiveram assentados na crítica à precariedade da condição educacional dos espaços rurais, para os quais, como afirma Caldart (2004a, p. 57), são historicamente elaboradas e difundidas "políticas educacionais sob o paradigma rural que elegem o que lhe interessa como modelo econômico e cultura, sem incorporar as demandas apresentadas pela sociedade", bem como a materialidade dos problemas sociais e educacionais que se apresentam nesses territórios. Conforme análise de Oliveira e Campos (2012, p. 238 — grifo das autoras):

> A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação entre a **Educação do Campo** da histórica **Educação Rural**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho [...].

Partindo de uma diferenciação entre projetos, a análise crítica da **educação rural** reconhece-a como expressão política que representa o propósito da educação escolar como "adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários nas cidades" (Oliveira; Campos, 2012, p. 238). A **educação do campo** é debatida em eventos ao longo dos anos de 1990 e 2005 e posta em pauta nos processos de luta camponesa. Foram realizadas conferências estaduais e nacionais intituladas "Por

Uma Educação Básica do Campo", tendo o MST como principal aparelho de hegemonia diretamente articulado à classe trabalhadora camponesa.

Dentre esses eventos, destaca-se a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), que ocorreu no processo de estruturação das bases fundamentais do projeto da educação do campo. Realizada no estado de Goiás, no ano de 1998, a I CNEC foi organizada e fomentada pela articulação MST/CNBB/Unicef/Unesco/UnB e apresenta, dentre os compromissos nos seus documentos finais, o desafio de "vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional" (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 23). Como resultado do evento em questão, as entidades e os sujeitos participantes registraram suas avaliações:

> Esta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.
> 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 a inserção de educadores/educadoras e educandas/educandos na transformação da realidade.
> A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais valores que degradam a sociedade em que vivemos.
> A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela **correção fraterna**, as **relações que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza** (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 161-164, grifo nosso).

Duas questões nos instigam à reflexão, dentre os argumentos que se apresentam nos documentos desse evento no processo de constituição das bases sob as quais o projeto da educação do campo foi fundamentado. Em primeiro lugar, a demarcação do compromisso do nascente refe-

rencial, com a transformação social e a construção de um projeto popular de campo, desenvolvimento e educação. Não se trata de um projeto educacional desarticulado da disputa por um projeto de sociedade.

Além desse caráter popular do projeto da educação do campo, articulado à disputa por outro projeto de sociedade e desenvolvimento, nota-se, no conjunto dos documentos finais da I Conferência, a ausência de uma crítica direta ao modelo capitalista de exploração dos territórios rurais. Nos textos, o sistema capitalista não é diretamente mencionado, balizando as críticas sobre as contradições que se apresentam.

Fala-se em um projeto popular alternativo e na possibilidade de uma "correção fraterna das relações"[21] e da necessidade de "vincular a Educação Básica do Campo ao processo de construção de um projeto popular de Brasil", sem que esse projeto seja claramente circunscrito em uma dimensão anticapitalista ao longo da Carta de Compromissos e Desafios, que compõe o conjunto dos documentos finais do evento. Os termos socialismo, capital ou capitalismo não são utilizados nesse documento nem na Declaração de 2002, elaborada pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo — que também compõe os documentos finais da I CNEC.

Esse aspecto nos leva a reconhecer que, dentre outras questões, as lacunas identificadas estariam relacionadas ao controle ideológico exercido pelos aparelhos de hegemonia do capital na organização dos eventos e enquanto aparelhos que compunham a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Obviamente a presença, nessa articulação, de agências comprometidas com a expansão do projeto neoliberal de educação — que atenda diretamente aos interesses do desenvolvimento subordinado e dependente dos países da latino-americanos — não permitiria longo alcance às pautas de resistência popular que questionassem de forma aberta a política do capital.

---

21. Seguindo a mesma linha de raciocínio desenvolvida sobre a inalienável incompatibilidade entre o modelo de exploração capitalista e a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável, lançamo-nos à reflexão sobre a possibilidade de "correção fraterna das relações" nos territórios rurais atravessados pela exploração sem limites do capital e pela violência impressa por esse projeto de desenvolvimento, sem que esse seja enfrentado de modo aberto por um projeto popular claramente anticapitalista. Assim como o ideal da sustentabilidade, o ideal da fraternidade é inconciliável com um sistema de produção no qual não existe limite para exploração em nome da acumulação privada da riqueza produzida.

São questões que trazemos à tona com o intuito de ampliar as análises, perscrutar as entrelinhas da história e os silenciamentos pontuais, bem como levantar um espaço para a reflexão coletiva quanto aos desdobramentos da aliança com organismos internacionais e frações de classe articuladas organicamente à manutenção da hegemonia do capital.

Problematiza-se essa questão a fim de abrir veredas para reflexões sobre essa parceria pouco questionada, instituída em um período histórico marcado pelo avanço significativo de atuação dessas agências na condução de eventos internacionais que construíram as estratégias de avanço das reformas educacionais empresariais em conformidade com o projeto neoliberal em ascensão para a América Latina. Além disso, elaboravam documentos de orientação dessa reforma a serem adotados pelos governos locais, a exemplo dos escritos produzidos na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990; pela Cepal e na Orealc em 1992; e no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI em 1996.

Sobre o processo inicial de construção da educação do campo como alternativa da classe trabalhadora camponesa para a conquista de espaço para a implementação de um projeto articulado aos interesses de classe, interessa destacar que o projeto da educação do campo é instituído através do questionamento coletivo direto das condições materiais reais que se apresentam nos territórios rurais brasileiros e que, dentre os questionamentos iniciais, despontam algumas das principais contradições históricas, indicadas no texto preparatório para a I Conferência, a saber: campo e educação rural desqualificados como espaços de prioridade para políticas públicas e marcados por históricos silêncios nas legislações nacionais; falta de infraestrutura necessária e docentes com formação para o trabalho pedagógico (é ali também que se concentra o maior número de professores leigos); em muitos lugares, as escolas são atendidas por professores/professoras com visão de mundo urbano ou com visão de agricultura patronal; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; existência de milhões de pessoas (em algumas áreas rurais chegam a 90%) que não

tiveram nem mesmo o direito elementar de acesso à leitura e à escrita (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004)[22].

Diante desse quadro social, aponta-se para o reconhecimento dos educadores enquanto sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola, e da EJA, apresentada com o desafio de "instrumentalizar/armar os trabalhadores para que eles possam estabelecer ligações entre as várias áreas do conhecimento e sua relação com a luta de classes" (Araújo, 2012, p. 257). Para tanto, "a escola deve assumir o desafio de exigir e implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, as ações massivas de alfabetização" (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Essas orientações podem ser identificadas nos primeiros projetos de educação do campo desenvolvidos no estado do Maranhão, objetos centrais de análise desta pesquisa: o I Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Projeto Magistério) — resultado da parceria Pronera/UFMA/MST/Assema — e o Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão: versão continuidade (3ª e 4ª séries na modalidade EJA — Projeto EJA Continuidade), cuja análise será aprofundada posteriormente.

Por ora, interessa identificar as bases político-ideológicas que fundamentam o projeto da educação do campo em sua gênese e a demarcação de um processo de luta por outra hegemonia, que busca recuperar a lógica defendida por Lenin e Gramsci, de constituição de uma revolução cultural, isto é, de acesso das grandes massas operárias e camponesas a novos níveis de cultura. Um processo que, conforme analisado anteriormente à luz do pensamento de Gramsci, se dá por dentro da própria estrutura do Estado — aqui compreendido como expressão da articulação e do processo de luta instituído entre sociedade política e sociedade civil, síntese das relações sociais historicamente determinadas.

Reconhecendo o caráter pedagógico da ação do Estado e a sua atuação direta na construção de consensos para a manutenção da hegemonia, bem como a existência de distintos projetos de desenvolvimento, educação, educação rural e EJA, conclui-se que os anos de 1990 demarcam um histórico processo de disputa, de luta de classes, instituída a partir

22. Citação indireta, pontos retirados do conjunto do texto preparatório para a I Conferência Por uma Educação Básica do Campo, de autoria de Fernandes; Cerioli; Caldart (2004).

da importância fundamental de controle da política educacional voltada para a classe trabalhadora camponesa no Brasil.

O projeto neoliberal avança, articulado aos interesses do agronegócio, ao passo que a disputa por um projeto popular de educação, construído a partir da mobilização da classe trabalhadora em reação à histórica precariedade social e educacional da classe trabalhadora camponesa, também avança. Assim, o campo brasileiro constitui-se uma arena de luta que não se faz de maneira pura e asséptica, mas está permeada de contradições presentes em ambos os projetos em disputa. No contexto, estão em disputa político-ideológica distintas concepções de educação, EJA, educação rural, alfabetização — cujas análises serão aprofundadas no item que segue.

Antes de avançar nessas análises, sublinha-se, mais uma vez em diálogo com Leher (2018, p. 61), que, diante das históricas contradições geradas pela exploração da classe trabalhadora pelo capital,

> [...] nós temos que forjar um projeto político e estratégico para que os trabalhadores possam fazer luta de classes na educação à altura, com projetos objetivos, que tenham consistência teórica e metodológica, mas sobretudo, projetos que tenham o germe da perspectiva socialista.

A partir de um esforço de análise estratégica, seguimos no reconhecimento de contradições internas ao processo de organização, luta e elaboração do projeto da educação do campo. Desse modo, é fulcral evidenciar que na base desse projeto estão: **a.** o movimento da classe trabalhadora como base fundamental; **b.** a problematização da história e da materialidade real camponesa como terreno principal de análise; **c.** a perspectiva de conquista de veredas para a emancipação de classe e transformação social como horizonte, estabelecidas dentro dos limites da sociabilidade do capital.

No cerne desse projeto, importa reconhecer a demarcação do caráter de disputa, de luta de classes, como núcleo central de atuação, de luta por políticas públicas e por espaço na estrutura governamental tanto para políticas que atendam às reais necessidades da classe trabalhadora camponesa quanto para a atuação dos aparelhos de hegemonia articulados à sua luta no cerne dessas políticas. Nesse sentido, destacamos a reflexão de Caldart (2008, p. 70):

> É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade campo-política pública-educação e desde seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para as lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores fundamentalmente que não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo.

Nesses termos, sob uma perspectiva de projeto, é estabelecida a importância da formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, capazes de atuar por meio do trabalho na disputa por hegemonia. A análise de Caldart imprime no projeto da educação do campo um caráter de resistência que não está circunscrito no plano das subjetividades, dos recortes a-históricos ou das especificidades, mas sim do embate claro contra o capitalismo. Para isso, prevê a disputa de espaço no cerne das estruturas governamentais enquanto método essencial para o avanço estratégico.

A luta por políticas, pela atuação da classe trabalhadora organizada enquanto sujeito que compõe o Estado, a construção de um projeto de educação articulado à luta por outra hegemonia de caráter anticapitalista e a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, apresentados como base do projeto da educação do campo, são chaves importantes para o exame do objeto central desta pesquisa. Interessa-nos verificar, a partir da análise de projetos desenvolvidos por meio da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema, como se deu a formação pedagógica dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. A partir disso, instiga-nos averiguar a possibilidade de, a partir de uma política governamental, contribuir para a construção de uma **práxis** docente revolucionária no campo.

Para que se alcance o objetivo principal do estudo proposto, é necessário investigar a história, as contradições e os projetos em disputa nos territórios rurais, a fim de situar o objeto em um contexto sociopolítico

real e concreto. Conforme as reflexões de Marx em sua "Contribuição à Crítica da Economia Política" (2008, p. 239-274), no desenvolvimento de estudos sobre os movimentos que se materializam no bojo da sociedade capitalista, interessa compreender e investigar a realidade,

> [...] partindo das categorias simples, perscrutando-as em relação com a totalidade das determinações, ou seja, das relações diversas que interferem na materialidade destas categorias, poderemos chegar ao concreto pensado, refletido, questionado.

Sob essa perspectiva, o exercício de aprofundamento e aproximação na empiria — orientado pelas tramas que se apresentam no processo de desvelamento do real — apresenta a necessidade de compreensão da questão agrária, que circunscreve e define as condições e contradições até aqui analisadas.

Logo, partindo da compreensão segundo a qual "quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo" (Marx, 2008, p. 240), discute-se a condição material na qual os sujeitos do campo em formação nos projetos de educação do campo centrais deste estudo estão integrados.

1.3 Questão agrária e educação rural no Maranhão: o trabalho e a educação de jovens e adultos camponeses

Como afirmado anteriormente, considera-se a "totalidade" uma categoria teórica fundamental para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, por se considerar que "a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento, e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas" (Lukács, 1967, p. 240).

Sob esse prisma, nos parece imprescindível refletir sobre a questão agrária, a fim de desvelar as condições gerais pertinentes à problemática

histórica que constitui as relações de poder e luta relacionadas à terra no Brasil e, de maneira mais detida, no estado do Maranhão.

Sem ousar assumir a tarefa de aprofundamento da temática, objetiva-se circunscrever as condições agrárias gerais, submersas no processo de luta de classes, a fim de situar as experiências estudadas e os sujeitos das experiências em um contexto agrário concreto. Isso possibilitará o entendimento mais profundo das questões analisadas e, por conseguinte, situar as experiências dos Projetos EJA Continuidade e Magistério I em um decurso histórico que constitui e fundamenta as condições sociopolíticas vivenciadas à época do seu desenvolvimento.

Inicia-se essa tarefa demarcando a compreensão da categoria **questão agrária** em dois sentidos articulados entre si: enquanto problema histórico de construção dos territórios, bem como das relações de poder que permeiam esse processo, e enquanto área de conhecimento que se dedica "a investigar a natureza dos problemas relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra" (Stedile, 2012, p. 639). Defende-se, também, que:

> [...] a questão agrária é mais ampla do que muitas vezes se quer reconhecer, visto articular um conjunto de forças em que a construção do território capitalista do Brasil vem assumindo feições de acordo com a conveniência que se fazem hegemônicas ao longo do tempo (Paulino, 2012, p. 75).

Como se vê, o estudo sobre a questão agrária compreende uma série de análises que tornam o tema amplo e complexo. Portanto, dentre as questões possíveis de serem analisadas, destaca-se como eixo central o desvelamento das disputas por territórios rurais, compreendendo a significação de **território** enquanto expressão das relações de disputa estabelecidas histórica e socialmente. Situado na questão agrária, o entendimento de território requer a construção de um amplo debate que envolve a histórica discussão sobre campesinato, sua existência ou sua superação.

Em discordância com as referências teóricas que avaliam e justificam o fim do campesinato, demarca-se a filiação às correntes de pensamento que reconhecem a sua permanente existência e transformação ao longo da história agrária brasileira, ressaltando a diversidade das formas que o campesinato assume e admitindo que, a despeito do avanço no processo de expropriação e proletarização do trabalhador rural, esse

trabalhador ainda se mantém, de maneira significativa, articulado aos sistemas familiares de produção.

Esse reconhecimento requer a demarcação das profundas diferenças estruturais na organização dos trabalhadores rurais campesinos nas diferentes regiões brasileiras. Em suas pesquisas sobre o campo maranhense, desenvolvidas ao longo de vinte anos, Carneiro (2013, p. 24) desvela:

> [...] apesar do cenário adverso para a agricultura familiar, um dado que se destaca quando analisamos a estrutura do emprego e da ocupação da economia maranhense, é o da importância do trabalho agrícola não assalariado, que caracteriza a chamada agricultura camponesa ou familiar. [...] os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2009 mostram que o trabalho agrícola ainda é o principal responsável pela ocupação das pessoas menores de 10 anos no estado do Maranhão.

Considerando a potência do modo de produção capitalista nos territórios rurais — cuja política de expansão está historicamente amparada no processo violento de apropriação e controle dos territórios e de todos os setores da produção —, a permanência do trabalho agrícola camponês no estado do Maranhão, enquanto importante fonte para a reprodução da classe trabalhadora dos territórios rurais, tomados por projetos produtivos capitalistas grandiosos, reforça duas teses importantes.

Na primeira delas entende-se que, embora precarizado e enfraquecido, o campesinato resiste e caracteriza a condição básica para a reprodução da vida em diversos territórios rurais maranhenses. Nesses territórios, o modelo de produção familiar camponês ainda se mantém enquanto base fundamental para a reprodução da classe trabalhadora rural no estado do Maranhão.

Essa constatação não se compromete em uniformizar as realidades distintas do campo brasileiro, mas reconhece a permanência e a importância da produção familiar camponesa nos territórios rurais investigados nesta pesquisa — seja por meio da empiria ou das pesquisas bibliográficas e documentais que apontam para a permanência significativa do campesinato no Maranhão.

Nesse sentido, há que se considerar a importância da produção familiar agrícola nas áreas de assentamento investigadas, nas quais os tra-

balhadores rurais tornaram-se proprietários de terras por meio dos processos de reforma agrária.

Embora muitas famílias contem com o envolvimento familiar em outras frentes de trabalho — como expresso na realidade dos próprios educadores egressos dos projetos, que assumiram os cargos de professores nas escolas do campo —, os plantios do feijão, do arroz, do milho e da mandioca constituem importante base para a sua sobrevivência.

Em segundo lugar, interessa afirmar que a luta de classes não é uma tese ultrapassada, vide os permanentes embates nos territórios camponeses entre os movimentos organizados da classe trabalhadora e o grande projeto do capital. Sobre essa tese, importa demarcar a existência fundamental de movimentos populares de resistência da classe trabalhadora camponesa, que se colocam em absoluta discordância com os projetos capitalistas agroexportadores, estabelecendo a continuidade do processo histórico de luta de classes.

Entretanto, interessa destacar o enfraquecimento da resistência anticapitalista em movimentos sociais que, embora continuem fundamentais para a luta camponesa, tiveram suas bandeiras de luta ativa enfraquecidas e incorporaram projetos que se alinham com a agenda neoliberal do capital, como o caso do MST e sua orgânica articulação com o projeto do Partido dos Trabalhadores e, no bojo dessa articulação, a aceitação passiva das pautas de diálogo com o grande capital, caracterizando a prática analisada na teoria gramsciana de consentimento ativo dos governados.

Entretanto, assim como as reflexões desenvolvidas sobre classes sociais — considerando a contribuição dessa categoria de análise para o entendimento das contradições socioeconômicas geradas pela exploração do capital — são permeadas de questões que emergem a cada ponto da história, conferindo complexidade e movimento à sua representação, o reconhecimento do campesinato enquanto realidade não se dá sem que sejam consideradas as mudanças estruturais em sua constituição, conforme as complexas tramas que se tecem ao longo da história brasileira, sendo pertinente destacar:

> - As mudanças que ocorrem no ser agricultor familiar inserido no mercado capitalista não rompem totalmente com a tradição camponesa, mas permitem adaptar-se às exigências deste mercado;

> - O campesinato brasileiro tem características particulares – em relação ao conceito clássico de camponês – que são resultado do enfrentamento de situações próprias da história social do país e que servem de fundamento a esse "patrimônio sociocultural" com que deve adaptar-se às exigências e condicionamento da sociedade brasileira moderna (Wanderley, 1996, p. 2).

Isso posto, o processo de **inclusão forçada** do campesinato na lógica socioeconômica capitalista, que domina as relações de produção nos territórios rurais – em diálogo com o conceito apresentado pela professora Virgínia Fontes (2005), já abordado neste trabalho –, não define o fim do campesinato; ao contrário, reforça sua capacidade de resistência como ato de sobrevivência em meio à histórica condição de subsunção aos ditames hegemônicos.

Nesse bojo, reconhece-se a coexistência de duas lógicas fundamentais orientando a relação **propriedade-terra-trabalho**: propriedade capitalista/terra de exploração x propriedade camponesa/terra de trabalho. Essas lógicas estão ocupadas por sujeitos diversos, articuladas a diferentes projetos de desenvolvimento para o campo, que preveem distintos projetos educacionais aos trabalhadores dos territórios rurais.

Entretanto, interessa demarcar que a existência dessas duas lógicas fundamentais não esgota o quadro das condições que envolvem o trabalho no bojo da questão agrária brasileira. Nesse sentido, interessa demarcar que as contradições estabelecidas a partir da lógica de exploração e produção agroexportadora capitalista alcançam os diversos sujeitos dessa realidade, sejam eles trabalhadores assalariados, temporários, migrantes etc., um contexto que, além do reconhecimento da reforma agrária como uma bandeira de luta central e fundamental, envolve as distintas pautas das lutas populares dentro dos diversos aparelhos de hegemonia articulados à classe trabalhadora no campo.

Historicamente impactada pelo avanço do projeto agrícola do capital — que expropria e explora por todas as vias possíveis o trabalhador rural —, a classe trabalhadora camponesa resiste e tem significativa capacidade de organização. São os sujeitos reais das experiências educacionais investigadas nesta pesquisa: assentados da reforma agrária organizados em movimentos sociais e sindicais; agricultores exclusivamente familiares; agricultores familiares/trabalhadores assalariados temporários que bus-

cam sazonalmente trabalho em lavouras de cana-de-açúcar para complementar a insuficiente renda familiar; trabalhadoras extrativistas organizadas em cooperativas, quilombolas e ribeirinhos.

Consideram-se também, no reconhecimento do sujeito trabalhador camponês, os povos indígenas. Eles não estiveram integrados às experiências dos Projetos EJA Continuidade e Magistério I do Pronera/UFMA/MST/Assema, porém constituem a base histórica de formação do campesinato brasileiro, assim como os povos africanos. Ambos os grupos foram aprisionados, violentamente escravizados e, por meio dos seus trabalhos forçados, criaram o valor para o projeto colonial europeu e para a nascente burguesia latifundiária brasileira. Esses povos são, portanto, sujeitos reais da gênese da questão agrária brasileira.

Sobre a questão agrária brasileira em sua gênese, importa destacar o caráter periférico e dependente da economia agrária colonial brasileira, amparada nas práticas extrativistas e na monocultura, cuja efetivação do valor se deu por meio da saída definitiva da riqueza extraída ou produzida em território nacional. Esse aspecto, por sua vez, reforça a importância do conhecimento histórico das estratégias de manutenção da hegemonia do capital ao longo dos tempos, por reconhecermos, na condição agrária contemporânea, a permanência da subsunção das estratégias de exportação como principal fim da produção agrícola sob o agronegócio. Isso ilustra a permanência da subordinação da economia agrícola aos interesses empresariais e reforça a noção de **continuum colonial**.

> Ao demonstrar a noção de **continuum colonial** e a inversão cultural da modernidade em colonialidade (=modernidade) como núcleos fundantes das ações das elites coloniais e suas atuais herdeiras que, por controlar hegemonicamente o par Capital-Estado, permanecendo pondo em prática os projetos de ampliar seus domínios e riquezas com a apropriação, pela força ou pelo convencimento, dos territórios tradicionais e da produção material social realizada por todos os domínios da vida e sob todas as formas, entendemos que poderá fazer com que os povos e comunidades tradicionais, principais vítimas desses projetos, reforcem suas compreensões de que os ataques de hoje, contra seus territórios, culturas, economias, políticas, contra seus corpos, derivam daquelas investidas, dos períodos "formais" de colônia e império [...] e que não cessarão sem a devida tomada de consciência de que não se trata de um caso

> isolado no espaço e no tempo, mas de um projeto violento e contínuo, no **continuum** da história (Mendonça, 2019, p. 26-27).

Sob esse prisma, analisa-se a manutenção da hegemonia burguesa ao longo da história brasileira — que busca garantir a contínua exploração e acumulação da riqueza socialmente produzida — como fim primordial de toda e qualquer política articulada ao projeto capitalista. Essa é uma premissa observada nas diversas etapas de desenvolvimento da questão agrária nacional

Do projeto colonial aos impactos do processo de expansão das atividades industriais, favorecido pela crise mundial de 1930, passando pelos nefastos efeitos do projeto de modernização conservadora da agricultura brasileira e sua **revolução verde** nos anos de 1960/1970[23], chegando às estratégias atuais articuladas ao processo de mundialização do capital e às novas alianças burguesas empresariais que amparam as políticas do agronegócio, pode-se afirmar que se trata de um continuum de estratégias que tem sua forma modificada ao longo da história. No entanto, mantém como eixo central a garantia de manutenção da hegemonia capitalista sob o controle e o monopólio da exploração dos territórios rurais, em função dos interesses dominantes emergentes a cada traço da história.

Novamente, não se trata de análises vazias de concretude. Sua expressão material encontra terreno ao analisarmos as contradições expressas nos territórios rurais maranhenses. Observa-se que o Maranhão é um receptáculo de diversos projetos agrícolas com argumentos desenvolvimentistas grandiosos. Todavia, continua entre os estados com os menores índices de rendimento **per capita** médio e mediano do país,

23. "A partir dos anos de 1960, com as mudanças introduzidas pela industrialização, a base técnica da agricultura foi alterada decisivamente, com a incorporação de um pacote tecnológico combinando o uso de maquinário, irrigação, fertilizante e defensivos químicos, além de assistência técnica e suporte financeiro públicos, com vistas a alcançar elevados padrões de produtividade. Em termos gerais, essa é a chamada modernização da agricultura brasileira, cujos referenciais são dados pelo conjunto de medidas mundialmente conhecido como revolução verde. Na prática, a consolidação das relações capitalistas no campo brasileiro reproduziu e aprofundou o legado de desigualdades sociais da época colonial. Entretanto, com o refinamento do capital financeiro controlando a produção, configurou-se uma modernização altamente seletiva, concentradora, parcial e ambientalmente desastrosa" (Silva, 2012, p. 18-19).

conforme a síntese dos indicadores sociais do IBGE, referentes ao ano de 2019 (Brasil, 2020c).

Ajustados a esses dados, os grandes projetos de desenvolvimento implantados no estado do Maranhão, ao contrário do discurso de geração de renda e criação de emprego — ideologicamente afinado ao discurso do projeto agrário do capital —, têm "atuado principalmente na desterritorialização de comunidades camponesas e no agravamento de situações conflitivas que se reproduzem em várias regiões" (Rodrigues; Gonçalves, 2019, p. 7).

Trata-se de uma condição que possui tramas históricas que nos remetem a diversos projetos ao longo da constituição da questão agrária maranhense e que expressam o decurso das contradições sociais que assolam os territórios rurais nos quais foram desenvolvidos os primeiros projetos de educação do campo, por meio do Pronera no estado. A título de exemplo, Itapecuru, Mearim e Pindaré foram três das regionais nas quais foram implementados os Projetos EJA Continuidade e Magistério I em áreas de assentamento no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Os estudos sobre a questão agrária maranhense apontam essas regiões como as principais áreas de ocupação do grandioso e violento projeto de modernização agrária conservadora do estado.

> O Maranhão, a partir de 1950, torna-se centro de um processo mais geral de abertura de "frentes de expansão agrícola" que vão ocupando o Estado, a partir da região do Itapecuru, em direção à região do Mearim, até as "terras livres" da região do Pindaré.
>
> Pode-se dizer, então, que o processo de povoamento das regiões de ocupação mais recente dá-se numa situação de "disponibilidade de terras" – como é o caso do Pindaré – diferente do processo histórico de povoamento das regiões de ocupação mais antiga.
>
> Verifica-se que este padrão de ocupação está sendo gradativamente limitado pela apropriação privada das terras já trabalhadas pelos camponeses. Esta apropriação tem sido realizada tanto por empresários, pecuaristas como por meros especuladores de terras.
>
> Esse processo de ocupação da terra pela propriedade privada não tem ocorrido pacificamente. Num primeiro momento são os conflitos roça x gado que agudizam a região do Mearim entre os anos 50/60 e do Pindaré entre os anos 60/70, estendendo-se para a Amazônia, à medida que a apropriação da terra pelo capital avança significativamente, (Luna, 1984, p. 5).

O projeto de expansão e modernização do modo de produção capitalista teve, na realidade agrária maranhense, o forte amparo jurídico da Lei de Terras nº 2.979/69 — conhecida no estado do Maranhão como Lei Sarney de Terras[24]. Trata-se de uma significativa estratégia de desterritorialização, por meio da qual o Estado Político, em suas articulações com os interesses da elite político-econômica maranhense e do empresariado nacional e internacional, implantou uma grandiosa ação de loteamento do estado, com o intento de atrair grandes empresas agropecuárias através de acordos de compra e venda de terras sem concorrência pública, sem controle formal, a custos insignificantes e fortemente marcada pela prática da grilagem.

No contexto da ditadura empresarial-militar[25], a implantação do projeto fundiário orientado pela Lei de Terras de 1969, com o objetivo de controlar a ocupação das terras pelas empresas atraídas pelo lema de modernização da agricultura maranhense, empreendeu a institucionalização das Delegacias da Terra. Tais instituições atuaram por meio da repressão direta, a fim de garantir a ocupação das "terras livres" pelo empresariado. Esse grupo arregimentou o direito à posse dos territórios, ocupados pelos trabalhadores camponeses, agricultores, ribeirinhos, extrativistas, indígenas e quilombolas. Isso, por sua vez, intensificou significativamente o aumento dos conflitos agrários no estado do Maranhão, quando "os contornos próprios e específicos da questão agrária maranhense foram insuflados, acelerando e legitimando a grilagem, a violência no campo e a concentração fundiária" (Neto, 2019, p. 4). Nesse sentido:

> A atuação do Estado no Maranhão deve ser compreendida dentro do contexto da política de segurança nacional que se materializa como manifestação do movimento do capital em busca por condições de reprodução (valorização). Deste modo, a política fundiária no Maranhão teve como propósito entregar terras ao capital (Santos; Tavares, 2016, p. 6).

24. Editada pelo governo estadual de José Sarney e promulgada pelo seu sucessor, Pedro Neiva de Santana.

25. Assim identificado o governo instituído por meio do golpe de 1964, que duraria 25 anos, formalmente representado pelo poder militar e organicamente articulado com os poderes empresariais nacionais e internacionais.

A expropriação dos trabalhadores rurais, além de garantir a disponibilização das terras para o avanço do projeto agrário modernizador, disponibiliza significativo contingente de mão de obra barata, a ser arregimentada pela nova lógica produtiva. O caminho contrário, também marcante na definição da questão agrária maranhense nesse período histórico, caracterizou a intensificação das migrações do campo para a cidade, bem como migrações dentro dos próprios territórios maranhenses.

Analisando o Maranhão a partir da "lógica perversa da distribuição funcional do modo de produção capitalista", Rodrigues (2020, p. 155) desvela:

> A produção de um espaço subalternizado no Maranhão a partir da reprodução da pobreza serve de um lado à liberação de mão de obra pelo processo de acumulação primitiva do capital, e, de outro, lado, serve também à mobilização de mão de obra pelo capital, tornando-a disponível para a sua reprodução nos vários pontos do território nacional, sobretudo em áreas rurais do estado.

O severo processo de avanço das estratégias modernizadoras da exploração agropecuária nos territórios maranhenses foi atravessado pela expropriação ou pela incorporação dos camponeses a regimes patronais de trabalho, marcados pelo controle e pela exploração do trabalho das famílias agricultoras[26]. Diante disso, foi inevitável o agravamento dos conflitos agrários e, com isso, a mobilização política dos trabalhadores camponeses diante dos impactos sofridos nesse contexto.

Soma-se a essa conjuntura a atuação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), fundada no ano de 1954, e sua significativa contribuição para a organização dos movimentos de associações de trabalhadores agrícolas nos diversos estados brasileiros, bem como a importante atuação das Ligas Camponesas nos territórios rurais brasileiros a partir do ano de 1955[27] — embora essa última não tenha sig-

26. "A redefinição do controle da terra por grandes e médios empresários não se deu de maneira homogênea no Maranhão, onde muitos territórios não foram redefinidos à custa da expulsão dos seus antigos moradores, que continuavam a viver e produzir na região, subordinados a antigos e novos patrões através de diversos mecanismos de exação da renda e de controle político" (Carneiro, 2013, p. 66).

27. Francisco Julião, em seu texto "O que são as Ligas Camponesas?" (1962 *apud* Welch, 2009, p. 271), afirma que, em 1955, surge a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de

nificativa inserção nos processos de organização da classe trabalhadora camponesa no estado do Maranhão.

Nesse período, os espaços de mobilização camponesa foram fortalecidos. A exemplo disso, destaca-se o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, que reuniu, na cidade de Belo Horizonte, no ano de 1961, representantes da Ultab, das Ligas Camponesas e do Movimento de Agricultores Sem Terra (Master) sob a defesa de uma "radical transformação da estrutura agrária do país, com a liquidação do monopólio da terra exercido pelos latifundiários e substituição da propriedade monopolista da terra pela propriedade camponesa" (Wagner, 1981, p. 54). Enquanto isso, o poder hegemônico agrário, constituído pela atuação direta da articulação Sociedade Civil/Estado + Estado Político/Governo, atuava na elaboração de políticas educacionais que contribuíssem para o controle dos ímpetos revolucionários e para a (con)formação da classe trabalhadora camponesa, consoante aos interesses do projeto capitalista para o campo brasileiro.

No decurso do movimento de organização popular camponesa, a reforma agrária desponta como uma pauta central, cujo entendimento, na perspectiva de organização da luta popular, é analisado pela teoria gramsciana, segundo a qual,

> Seria necessário promover uma reforma agrária (com a abolição da renda da terra como renda de uma classe não trabalhadora e sua incorporação ao organismo produtivo, como poupança coletiva destinada à reconstrução e a ulteriores progressos) (Gramsci *apud* Bernardi, 2017, p. 664).

Pernambuco, mais tarde chamada de "Ligas Camponesas da Galileia" e denominada "Liga-mãe" pelo escritor. Sobre a atuação das Ligas Camponesas brasileiras, adverte que se tratava de "um trabalho de agitação nos campos de Pernambuco, que se alastrou, tempos depois, pelo resto do país e fora mesmo de nossas fronteiras, o único título que desejamos alcançar no fim dessa jornada, era o de simples agitador social, no sentido de colocar diante do povo o problema fundamental para o debate franco e o encontro da solução justa". Existia, para as Ligas — enquanto associações de trabalhadores camponeses organizados e mobilizados —, um projeto agrário, sobre o qual Julião esclarece: "Chamamos a atenção daqueles que se preocupam, desde logo, em indagar-nos se temos um projeto elaborado sobre a reforma agrária, no Brasil, para [nossos planos] em que se encontram as linhas mestras de uma lei de reforma agrária capaz de atender às aspirações e necessidades do nosso campesinato. O projeto existe, mas só a revolução social pode fazer vingá-lo".

Tal concepção está presente entre as pautas reivindicatórias e identificada nos textos organizativos dos movimentos sociais camponeses no Maranhão. A necessidade de "levantamento e distribuição das terras devolutas do Estado e Reforma da Lei de Terra do Estado do Maranhão" é pauta ladeada à demanda popular por "alfabetização do homem do campo" (Wagner, 1981, p. 31).

Nesse mesmo contexto, alinhada aos projetos de modernização da agricultura — que se alastravam em esfera nacional —, a educação rural esteve marcada por acordos que subordinavam as políticas de formação da classe trabalhadora camponesa aos interesses hegemônicos. Dentre essas políticas educacionais, constituídas por meio de parcerias internacionais, destaca-se a atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada em 1945 e mantendo-se nos anos de 1960 e 1970. Esse exemplo faz parte de um contexto mais amplo:

> A abertura do Brasil, na década de 50, à interferência internacional nas questões educacionais rurais caracteriza, também, uma forte evidência que esclarece as contradições impostas à realidade educacional camponesa. Quando, em conformidade com a política externa norte-americana, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, a CBAR, cujas implicações iam além do caráter descontextualizado das propostas pedagógicas ao processo de controle ideológico a evitar possíveis reações.
>
> O controle ideológico, a vinculação da economia nacional aos grupos e empresas multinacionais e a dependência diplomática do Brasil em relação aos Estados Unidos, foram algumas das consequências da adoção dos projetos educacionais desenvolvidos sob os pilares de um modelo de educação e de organização socioprodutivo, cujos princípios remontavam àqueles que fundamentaram as ações educacionais do período colonial e imperial (Teixeira, 2011, p. 35-36).

Pode-se dizer que parcerias internacionais de cunho disciplinador e (con)formador da classe trabalhadora rural têm suas raízes assentadas no projeto colonizador português, cuja gênese foi a educação jesuítica. Portanto, a CBAR de 1945 representa um ponto na longa linha do tempo de subsunção das estratégias educacionais comprometidas com a formação para o controle e o consenso dos trabalhadores camponeses.

Analisando o território rural no contexto de expansão do capitalismo urbano, período no qual, conforme Silva (2012, p. 16), "o mundo rural, antes determinante dos interesses dominantes da sociedade, passa a ser sinônimo de lugar do atraso". Esse mesmo autor desvela:

> O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa exerceu papel decisivo na difusão de hábitos e estilos de vida relacionados ao consumo dos bens industrializados. A mídia e o sistema educacional, correspondendo aos requisitos do momento histórico, deram suas contribuições para a formação de uma subjetividade urbanizada, segundo a qual valores, usos e costumes relacionados à vida do campo deveriam ser modificados por representarem um mundo arcaico, a ser deixado para trás. Reforçavam-se preconceitos e representações pejorativas do trabalho braçal, oriundos de uma herança elitista, escravocrata e conservadora que até hoje marca a nossa sociedade colonizada.

Dentre as políticas educacionais articuladas ao projeto de modernização da agricultura brasileira, comprometidas com a redenção dos trabalhadores camponeses aos preceitos que conformariam o "novo trabalhador" necessário ao projeto do capital para os territórios rurais, estava a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Criada no ano de 1952, com o apoio da Unesco e subordinada ao Departamento de Educação do MEC, "propunha educação fundamental para a recuperação total do homem rural e reformas da estrutura agrária; com ação regida pelo objetivo de substituir uma cultura por outra, mediante educação de base, instrumento de aculturação de populações" (Calazans; Castro; Silva, 1981 *apud* Ribeiro, 2010, p. 168)[28].

Nesse ínterim, o projeto de modernização dos territórios rurais, articulado à modernização da agricultura e à necessidade de controle político-ideológico da classe trabalhadora camponesa, sofre determinante influência de acordos firmados entre os governos brasileiro e norte-americano com vistas à educação rural. Tais influências são materializadas por meio da implementação de programas que denotam ao **continuum colonial** nos processos de formação desenvolvidos. A esse respeito:

---

28. CALAZANS, Julieta; CASTRO, Luis Felipe; SILVA, Hélio. Questões e contradições da educação rural no Brasil. Traços de uma trajetória. **In**: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

> A Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada em 1945 por acordo entre o Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do **Institute of Inter-American Affairs**, cuja atuação se daria através 1) da difusão de um tripé institucional composto por **Clubes Agrícolas**; **Centros de Treinamento** e **Semanas Ruralistas**; 2) do Curso **"Escola para o Brasil Rural"**, promovido em 1949 pelo acordo entre o INEP e o governo americano e 3) da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inaugurada em 1952 no contexto do florescimento do "nacional desenvolvimentismo" brasileiro, objetivando "preparar técnicos" capazes de atender às necessidades da educação de base, agora "relida" como aquela destinada **a adolescentes e adultos sem acesso prévio à escola** e cujo desdobramento foi a criação do Serviço Social Rural, sob a alçada do Ministério da Agricultura (Mendonça, 2007, p. 51, grifo da autora).

Tais ações, que se estenderam dos anos 1940 a 1970, caracterizam a educação rural no período de materialização dos projetos de modernização do campo maranhense. A partir disso, a questão agrária é marcada, **grosso modo**: **a.** pelo avanço da pecuária e da agricultura capitalistas no sul do estado do Maranhão, com a chegada dos "Gaúchos no Sertão" nos anos de 1950 (Andrade, 1981), cujos projetos agropecuários permanecem consistentes até os dias atuais, sob os preceitos do agronegócio; **b.** pela abertura dos territórios rurais para grandes projetos agrícolas por meio da massificação da política fundiária empresarial promovida pela Lei de Terras de 1969, com a ocupação da Amazônia legal maranhense por grandes empresários do setor agropecuário; **c.** por uma intensa movimentação dos poderes governamentais na garantia de infraestrutura para o avanço dos grandes projetos de exploração agroindustrial e mineradora — com destaque para o, então nascente, Programa Grande Carajás (PGC)[29], cujos impactos remetem ao ano de 1979,

29. Programa Grande Carajás compreende um sistema integrado que inclui: a mineração em Carajás-PA, o transporte pela ferrovia de Carajás-PA a São Luís-MA, contando com o Porto da Madeira em São Luís-MA (uma das maiores instalações portuárias do Brasil) e com instalações administrativas, operacionais e de manutenção localizadas na capital maranhense. Amparado por uma intensa movimentação política e estruturado juridicamente por inúmeros decretos que o regulamentam, após a legalização do PGE pelo governo empresarial-militar, foram institucionalizados os saques e a expropriação dos territórios tradicionais da Amazônia Ocidental e a exploração máxima da força de trabalho (Mendonça, 2019).

com o início da invasão dos territórios ocupados pelos camponeses para a construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC); **d.** em decorrência da política modernizadora e das nefastas consequências nas condições de vida e trabalho campesinos, esse período é marcado pelo agravamento dos conflitos agrários e pelo avanço dos movimentos de organização da classe trabalhadora camponesa.

Nesse decurso histórico, foram desenvolvidas políticas de Educação de Jovens e Adultos diretamente articuladas aos interesses ruralistas hegemônicos. Elas eram amparadas pelos interesses de ordenação social e controle dos ímpetos advindos da reação da classe trabalhadora diante das mazelas geradas pelos projetos de modernização da sociedade. Dentre as políticas, parece-nos imprescindível destacar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se estendeu entre os anos de 1947 e 1963. Os objetivos dessa iniciativa previam um processo educacional que possibilitasse a redenção dos sujeitos da formação aos códigos da modernidade que finalmente os levassem ao:

> 1. desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2. desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3. desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4. desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5. desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6. conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científico-práticos); 7. conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos); 8. conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9. conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10. desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (Beisiegel, 2004, p. 91-92).

Em síntese, a CEAA esteve amparada no princípio do "atraso cultural" nacional, propondo a inserção da classe trabalhadora no projeto de modernização através da "recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país" (Paiva, 2015, p. 208). Essa proposta se concretizaria por meio de processos formativos que garantissem a sua "domesticação" e adequação às condutas necessárias ao projeto de modernização conservadora do país. Sublinha-se que as análises de Beisiegel apresentadas se referem aos princípios apontados pela Unesco no ano de 1949, que, conforme Fávero e Freitas (2011, p. 4), estiveram dentre as influências que materializaram o conceito de educação responsável por orientar a campanha de 1947.

Observa-se, portanto, que a CEAA não foi uma campanha nacional isolada. Pelo contrário, ela foi, conforme desvela Mendonça (2007, p. 52, grifo da autora),

> [...] dotada de orientação eminentemente ruralista, definida a partir do Seminário Interamericano realizado em Caracas, tendo por lastro operacional uma rede de Missões Rurais que percorriam o interior, não somente alfabetizando com o mesmo material didático utilizado na área urbana, como também difundindo a nova noção de "desenvolvimento comunitário", com objetivos políticos evidentes. Segundo o Ministro da Agricultura Clemente Mariani, as missões visavam "combater o marginalismo, educar os adultos, antes de tudo para que o país possa ser mais coeso e solidário".

Dentre as questões sociais consideradas marginais a serem controladas pelas políticas ruralistas de EJA — de maneira que essas contribuíssem com a garantia do "coeso e solidário" projeto de desenvolvimento agrário do capital, permitindo à classe social dirigente, conforme aponta a teoria gramsciana, a dominação de dois modos: "dirigente" e "dominante" —, destaca-se, a exemplo do que ocorria no estado do Maranhão, o aprofundamento da mobilização política dos camponeses. Esse processo foi marcado pela criação de inúmeras Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas em diversas regiões do estado, em reação ao crescente e violento processo de expropriação e/ou exploração da população campesina.

Denominados **agregados** ou **posseiros** (Carneiro, 2013, p. 68), grande parte dos camponeses vivia e trabalhava nos territórios maranhenses em regime de **patronagem**[30], cujo trabalho nas propriedades de negócios dos patrões dependia do pagamento do **foro**, da **renda da terra**[31]. As propriedades eram garantidas pelo aparato legal que permitia e incentivava o acesso do empresariado à terra, geralmente fixada por meio da grilagem e/ou de acordos estabelecidos entre os poderes locais. O pagamento da renda, por sua vez, era estabelecido de acordo com os interesses oscilantes do proprietário/negociante. Desse modo, observa-se um tipo de relação de trabalho em que

> [...] os patrões se acham diante de uma conjuntura na qual os recursos a serem acessados não são fixos, de forma que o fraco e o poderoso podem jogar para a obtenção da máxima vantagem, em que ambos, ou apenas um dos participantes da relação pode ter estratégias alternativas para desprezar suas ligações de patronagem (Walterbury, 1997 *apud* Carneiro, 2013, p. 73)[32].

No contexto de acirramento dos conflitos envolvendo posse, propriedade e relações de trabalho, deu-se o fortalecimento das associações dos trabalhadores. Na mesma conjuntura — mais precisamente no ano de 1956 —, foi realizada a Conferência Estadual para Estudos de Reforma Agrária, na qual foi decretada a fundação da Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão (Atam), vinculada à Ultab. De acordo com Wagner (1981, p. 17), a partir dela assumia-se a tarefa de "ampliar as As-

30. A referência ao passado vivido no período em questão não define o fim das condições de trabalho estabelecidas por meio de relações de patronagem, apenas delimitam no texto a vigência da realidade à época.

31. De acordo com Paulino (2012, p. 41), a renda da terra aparece como um componente distinto no modo capitalista de produção, pois, diferente de todos os outros meios de produção, os quais são criados a partir do trabalho, deriva da terra, que é um bem natural e não pressupõe trabalho acumulado. Porém, o fato de estar apropriada privadamente implica o pagamento de renda aos proprietários, para que entre em disponibilidade para as atividades produtivas. Ou seja, o estatuto da propriedade privada da terra garante aos proprietários disporem desse bem natural de acordo com suas conveniências. A renda é um tributo pago a esses proprietários para que a terra, tal qual os demais meios de produção, seja posta a produzir.

32. WALTERBURY, Jonh. Attempt top ut patrons and clientes in their place. In: **Patrons and clientes in Mediterranean Societies**. London, Duckworth, 1977.

sociações por todos os recantos do Estado e coordenar diferentes lutas". O autor também afirma o seguinte:

> O movimento dos trabalhadores rurais no interior do Maranhão revestiu-se de grande complexidade representando para os lavradores um ideal de autonomia [...]. Este ideal de autonomia manifestou-se em algumas regiões através de tentativas de construir cooperativas, que organizassem a entrada da produção de arroz na esfera da circulação, em outras, no plano das organizações que visavam assegurar o controle dos meios de produção. Várias outras iniciativas das Associações revelavam a disposição de independência do Estado e das demais agências externas: **A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Capinzal** (ULTAC), decidiu abrir uma escola de alfabetização para os filhos dos associados; **A Associação de Defesa dos Lavradores e Agricultores do 3º Distrito de Caxias**, criou no povoado de Olho D'Água Sêco uma escola para os próprios lavradores. Outras associações passaram a estimular as formas de ajuda mútua, reparando estradas e poços. A ULTAC juntamente com diversas associações partiu para construir sua sede própria alegando que as reuniões não podiam continuar debaixo das árvores ou no mato e que as eleições e assembleias não podiam continuar sendo realizadas na residência dos próprios membros da diretoria. Estas promoções fortaleceram as Associações no plano municipal tornando-as uma força importante na política local (Wagner, 1981, p. 22-23, grifo do autor).

Desvela-se, portanto, a existência de um potente movimento de organização popular, no qual a educação dos trabalhadores rurais é colocada em pauta pelos próprios trabalhadores e suas entidades organizativas, e é articulada à defesa do projeto produtivo camponês e ao fortalecimento da mobilização de classe[33]. Dessa maneira, reforça-se a tese que defende a existência de um movimento histórico de correlação de forças, instituí-

33. Período de intensa mobilização de classe e de estabelecimento de pautas de luta em seguidos eventos organizados pelos camponeses, como é possível verificar no documento final da II Conferência Agrária do Maranhão:
Teses da II CONFERÊNCIA AGRÁRIA DO MARANHÃO, realizada de 15 a 17 de agosto de 1958:
1ª – Taxação de impostos fortemente progressivos sobre as terras não cultivadas.
CONSIDERANDO que no Maranhão existem milhares de hectares de terras improdutivas, por viver nas mãos de grandes proprietários, adquiridas por preços irrisórios e sem pagarem impostos ao Estado;
CONSIDERANDO que tais métodos são nocivos aos interesses do Estado e da Nação;

do no campo brasileiro, demarcando a realidade de projetos produtivos que se estabelecem a partir de interesses antagônicos. Tais projetos, por sua vez, apresentam-se articulados a classes sociais distintas: empresariado capitalista/terra de negócio x trabalhadores camponeses/terra de trabalho — síntese social fundamental para a compreensão do projeto da educação do campo, que será investigado de maneira aprofundada na continuidade deste estudo.

Ante essa realidade de conflito, que constitui a questão agrária maranhense, pode-se constatar que diversas são as estratégias de controle, instaurando-se, ao longo dos anos de 1960, uma "perseguição sistemática e generalizada aos membros das Associações numa escala crescente de violências" (Wagner, 1981, p. 37), ladeadas aos planos de (con)formação dos trabalhadores camponeses, por meio das já citadas políticas de educação rural.

Nessa conjuntura, no estado do Maranhão, a Educação de Jovens e Adultos teve grande influência da CNER. Essa campanha foi pautada na compreensão da população camponesa como grupo social acomodado,

---

A II Conferência Agrária do Maranhão sugere aos poderes Executivo e Legislativo do Estado a elaboração de uma lei estipulando impostos fortemente progressivos aos latifúndios não cultivados.

2ª – Levantamento e distribuição das terras devolutas do Estado aos lavradores sem terra.

CONSIDERANDO que o Estado tem grandes áreas de terras devolutas;

CONSIDERANDO que estas terras estão sendo adquiridas por latifundiários, ou pessoas interessadas a possuir latifúndios;

CONSIDERANDO que estas medias prejudicam os lavradores e entravam o desenvolvimento agrícola de nosso Estado;

A II Conferência Agrária do Maranhão sugere às autoridades constituídas que tais terras, de acordo com a Constituição Federal, sejam distribuídas aos lavradores sem terras e aos que nelas queiram trabalhar.

3ª – Previdência e Assistência Social

CONSIDERANDO que os trabalhadores do campo não recebem a suficiente assistência dos poderes públicos;

CONSIDERANDO que os operários das cidades já gozam de assistência através dos Institutos e Caixas de Aposentadoria e Pensão;

CONSIDERANDO que os trabalhadores do campo representam uma parcela ponderável na economia do Estado e da Nação, e não gozam dos direitos de férias, acidentes no trabalho, abono família, repouso remunerado, aposentadoria, etc.;

A II Conferência Agrária do Maranhão apela aos nobres competentes a elaboração de leis de Previdência e Assistência Social para os lavradores.

(Tribuna do Povo, 1958 *apud* Wagner, 1981, p. 32-33).

atrasado, devastado pela carência. Além disso, teve significativa atuação nos territórios rurais maranhenses, deslocava a responsabilidade pela histórica condição de precariedade socioeconômica do campo maranhense para a "falta de vontade de homens 'ignorantes e bárbaros' e definia-se, portanto, que este estado era fruto da ausência de cultura civilizatória" (Nascimento, 2017, p. 10).

> Dentro desta lógica, as ações da CNER no Maranhão de natureza formal e informal construíra-se através de uma dinâmica verticalizada, com forte teor pragmático e elitista, em que o trabalhador rural que residia naquele espaço era tratado como ser carente e atrasado, dentro de uma concepção evolucionista/otimista/patriótica/entusiasta da educação, que o faria sair da condição de ignorância, segundo a ideologia dominante. Em contrapartida, resguardava o ataque ideológico às concepções que potencializavam a luta e resistência campesina, fomentado pelo ideário comunista que circulava nas reuniões e organizações de classe no campo (Nascimento, 2017, p. 10).

Destaca-se, portanto, a marcante utilização da educação rural enquanto instrumento de controle ideológico e construção do consenso que, por sua vez, não foi exercido sem que estivesse organicamente relacionado às estratégias de coerção direta da classe trabalhadora do campo. Nesse contexto, todo o aparato policial e jurídico foi estabelecido a fim de garantir constantes derrotas às cobranças judiciais de direito empreendidas pelos trabalhadores por meio de suas organizações.

No Maranhão, as estratégias de consenso e coerção encontravam estrutura na ação direta dos detentores dos poderes locais e seus jagunços, que atuavam na perseguição aos trabalhadores rurais organizados; nas instâncias jurídicas, que atuavam sistematicamente na perseguição legal às instâncias organizativas camponesas; e nos espaços formais de educação, que empreendiam os projetos ruralistas de educação e controle à época.

Com a desmobilização das associações dos trabalhadores, a organização popular camponesa vive uma nova realidade, a partir da **campanha de sindicalização rural**[34]. A esse respeito, interessa demarcar a significa-

34. Sobre a campanha de abertura de sindicatos rurais, importa demarcar, no período em questão, a atuação do governo dos EUA em articulação com os poderes oligárquicos. Colocava-se em prática a Aliança para o Progresso, da qual, dentre as frentes de atuação, destaca-se "o desenvolvimento de uma estratégia política de estimular a criação de

tiva atuação da Igreja Católica na educação rural maranhense. Através do Movimento de Educação de Base (MEB) — criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1961, com apoio do governo federal —, os camponeses passaram a ser treinados de maneira regular, com cursos baseados sobretudo no sindicalismo rural. A esse respeito, Wagner (1981, p. 58) esclarece:

> Entre primeiro e nove de setembro de 1962, o MEB treinou em São Luís mais de 20 líderes camponeses de Matinha, Pirapemas, Colinas, Viana, Pindaré-Mirim e Cantanheide. A Rádio Pioneira, de Teresina, alcançando todo interior do Maranhão, transmitia o programa do MEB diariamente no início da noite. Preocupados com o analfabetismo, os integrantes do MEB divulgavam os treinamentos de forma irradiada ou então através de quadros desenhados em folhas de cartolina distribuídos por seus monitores. Seus membros localizaram-se em diversas regiões do Estado, tanto no Itapecuru, quanto no Pindaré.

O MEB, segundo Fávero e Freitas (2011, p. 11), era "o único movimento que atuava exclusivamente no meio rural", estava imerso na efervescência que constituía os movimentos designados de cultura popular nos anos de 1960, e

> havia iniciado seus trabalhos de alfabetização por meio de escolas radiofônicas e assumido, em um primeiro momento, o conceito de educação de base da UNESCO, redefiniu-o radicalmente ao final de 1962[35].

Haddad e Di Pierro (2000, p. 6) mostram que, nos anos de 1970, a atuação do MEB sofreu impactos não só dos órgãos de repressão do governo empresarial-militar, "mas também pela própria hierarquia católi-

---

sindicatos de trabalhadores rurais, que visava combater as Ligas Camponesas e o nascente sindicalismo rural de esquerda" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 4).

35. "Considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro" (MEB,1962 *apud* Fávero, 2006, p. 80).

ca, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular".

De modo geral, podemos reconhecer que existe, nos territórios rurais, um processo de correlação de forças de modos de produção distintos: produção capitalista/terra de negócios, aliada ao projeto de modernização conservadora do campo, e produção camponesa/terra de trabalho, levantando a reforma agrária como questão central. Da mesma maneira, coexistem nesses territórios duas concepções opostas de educação: uma aliada às lutas camponesas, às organizações da classe trabalhadora do campo, à qual interessava formações que instrumentalizassem a classe para a luta pela transformação das contradições político-sociais vigentes, e outra alinhada aos interesses hegemônicos, cujos processos formativos deveriam garantir o controle social e a preparação para a garantia de modernização da produção nas terras de negócio.

Nesse ínterim, interessa reconhecer que a constituição da questão agrária no Brasil reflete, de maneira muito bem delineada, a materialização da teoria gramsciana do Estado Integral, com a atuação direta da sociedade civil, sob sua representatividade empresarial, na orientação e conformação da atuação do Estado Político na elaboração de políticas que garantam condições de manutenção de seu projeto hegemônico.

Tal compreensão pode ser identificada ao longo da história de desenvolvimento do projeto do capital para o campo maranhense, por meio da identificação dos "efeitos da implantação de atividades associadas à intervenção (políticas públicas) do governo federal" (Carneiro, 2013, p. 20), em orgânica articulação com os interesses do capital, e suas agências e seus agentes empresariais. Sob esse prisma:

> Podemos dizer que o governo federal vem atuando de forma decisiva na conformação do espaço econômico estadual, através de dois mecanismos principais: via implantação de empreendimentos diretos (obras de infraestrutura e projetos/programas econômicos) e via mecanismos de incentivos fiscais e redução de tributos incidentes sobre a exportação (Carneiro, 2013, p. 20).

Nesse sentido, ressaltada a importância das políticas de educação para a construção do controle e do consenso da classe trabalhadora camponesa — em aliança com os interesses do capital para a exploração dos

territórios rurais dos anos de 1940 a 1970 —, parece-nos imprescindível demarcar quão potente é a atuação das estruturas governamentais na garantia de condições fundamentais para a expansão dos grandes projetos de produção e exploração do campo maranhense, suas terras, seus recursos e suas gentes. Sobre o tema, Paulino (2012, p. 93) adverte: "Não se deve ignorar que as forças hegemônicas interferem na gestão dos fundos públicos e, diante disso, os trabalhadores em geral e os camponeses em particular são profundamente afetados".

Seguindo essa lógica, os anos que seguem o processo de mobilização popular analisado são marcados pela implantação de projetos grandiosos, investimentos maciços no setor de infraestrutura, malha rodoviária e ferroviária e estrutura portuária, que privilegiaram os projetos agroindustriais e mineradores, que, por sua vez, aprofundam as contradições socioeconômicas que constituem a questão agrária maranhense até então desveladas. Dentre os projetos, ressalta-se o PGC, que se consolida nos anos de 1980, podendo ser compreendido enquanto relevante base para as políticas de desenvolvimento agrário do capital, que estavam comprometidas com o seu projeto de mundialização. Sua relevância se deve por contar, dentre outras questões, com a instalação da EFC em 1985 — importante infraestrutura para a escoação da produção rural agroindustrial que se desenvolve maciçamente nos anos de 1990.

Por sua importância na constituição da questão agrária maranhense contemporânea, destaca-se que o PGC nasceu no final dos anos de 1970, da parceria entre a empresa estatal Companhia Vale do Rio Doce (CVRD, hoje empresa privada multinacional Vale) e a U. S. Steel (grande siderúrgica norte-americana), por meio da qual foi criada a Amazônia Mineradora S/A (AMZA). A partir dos anos de 1980, a AMZA seguiu tendo como única proprietária a CVRD, cujos projetos se originam da exploração mineral de Carajás-PA, tendo beneficiamento e escoação diretamente dependentes da infraestrutura estabelecida nos estados do Maranhão e Tocantins.

> O Programa tinha como objetivo beneficiar empresas que viessem a se instalar na região do Programa (que incluía parte do território dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins, tendo como limite o paralelo 8º e os rios (Parnaíba, Xingu e Amazonas) através de incentivos financeiros

> (empréstimos subsidiados) e isenções fiscais que seriam concedidos através de instituições públicas operando na região (Carneiro, 2013, p. 44).

Atendendo aos interesses do mercado internacional — de países como Japão, China, Alemanha, Coreia do Sul, França e Itália —, foi garantida, por meio da atuação governamental, a concessão de estrutura financeira necessária para o avanço do programa, que não teve sua atuação restrita à atividade mineradora ao longo dos anos. Embora a mineração seja o eixo central do projeto, considerando o grandioso potencial minerador da região, a partir dos anos de 1990 a agroindústria passa a integrar as frentes de atuação da Vale.

Nesse contexto, a expansão da produção de soja foi o mote para o lançamento do Programa de Corredor de Exportação Norte, que previu a ocupação das terras "inexploradas" do Cerrado maranhense — já reivindicadas pelos trabalhadores rurais em suas organizações de classe — e a utilização das estruturas de transporte ferroviário e portuária sob a tutela da própria empresa.

No mesmo período, ocorre a implantação de empresas voltadas para o cultivo de eucalipto em larga escala, objetivando tanto a produção de celulose quanto a extração de madeira nativa para a produção de carvão vegetal. O vasto desmatamento das chapadas maranhenses foi um aspecto resultante das atividades desenvolvidas por esse projeto, amparado pela Vale nos anos de 1990, por meio do Programa de Polos Florestais. Esse programa "previa o reflorestamento ou plantio de um milhão de hectares de espécies florestais do gênero **Eucalyptus**, em fazendas localizadas preferencialmente na segunda parte da área de influência da Estrada de Ferro Carajás" (Carneiro, 2013, p. 53).

As consequências da derrubada da mata nativa direcionaram-se, principalmente, para as famílias camponesas da região que tiveram desorganizadas suas atividades e seus ciclos de extração de produtos nativos e criação de animais (Gaspar, 2010, p. 69). Logo, à revelia dos argumentos que preveem o desenvolvimento social do campo maranhense a partir da implantação dos grandes projetos de exploração dos territórios rurais, o que se observa é o agravamento dos problemas que caracterizam historicamente a questão agrária no estado. Dentre as graves questões, tem-se:

- o aumento da concentração fundiária. A atividade sojicultora e as plantações florestais exigem grandes extensões de terras, influenciando gravemente na condição de posse e propriedade da terra no estado do Maranhão;
- altos níveis de pobreza. Apesar de sediar o Porto da Madeira, que garante infraestrutura para a exportação do minério produzido no maior polo minero-siderúrgico do Brasil — capitaneado pela Vale, que está entre as seis empresas brasileiras mais lucrativas do setor minerador —, o Maranhão é um dos estados mais pobres do país;
- condições de trabalho preocupantes. Desde os profundos impactos aos sistemas de produção familiar, ocasionados pelos processos de expropriação e pela devastação ambiental gerados pelo modelo de produção do agronegócio, até a qualidade de emprego proporcionada, considerando que "uma das características do agronegócio maranhense é a geração de um número relativamente pequeno de empregos e de um grande número de assalariados temporários" (Carneiro, 2013, p. 24);
- o trabalho escravo. Essa realidade continua presente nos territórios rurais maranhenses. O alto índice de informalidade dos postos de trabalho gerados pelos projetos produtivos do agronegócio agrava a situação de vulnerabilidade do trabalhador e, por sua vez, desponta como um dos fatores que garantem "destaque ao estado do Maranhão em relação ao uso de mão de obra escrava" (Rodrigues, 2019, p. 188).

O agravamento de históricos problemas que constituem a questão agrária no estado do Maranhão revela o caráter contraditório do que Porto-Gonçalves (2005, p. 2) nomeia de "sistema-mundo moderno-colonial". As contradições materializadas nos territórios rurais — visíveis em todo o país — retiram os véus que encobrem os grandes projetos de desenvolvimento do capital. Disfarçadas sob o manto dos "pregões socialmente responsáveis", essas iniciativas apresentam seus planos abstrusos de expropriação e exploração, encobertos por falácias que os expõem amplamente enquanto "projetos comprometidos com a garantia de melhores condições para os territórios rurais e os trabalhadores que neles vivem e trabalham" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 2).

A face contrária aos pregões ideológicos do capital se revela límpida nos contínuos precários índices de desenvolvimento social, demarcados ao longo de décadas nos territórios rurais de maior expressão do projeto

agrário capitalista. Isso, por sua vez, reflete diretamente no processo de organização e fortalecimento dos movimentos sociais camponeses. Nesse sentido, a fim de compreender o contexto de fundação dos movimentos sociais que estiveram organicamente envolvidos na luta pela terra, pela educação do campo e na materialização dos projetos do Pronera, interessa destacar importantes marcos históricos para a organização da luta popular camponesa.

Admite-se o final dos anos de 1970 e o início da década de 1980 como um período marcante para as lutas democráticas contra o regime ditatorial-empresarial-miliar (1964-1985). Somada a essas lutas, ocorreu também a mobilização histórica das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, das Ligas Camponesas, do Master, dos Sindicatos Rurais combativos articulados à Ultab e dos Sindicatos Clandestinos[36]. Diante de todas essas ações, reconhece-se a fundação do MST, no ano de 1984, como um marco fundamental para a organização recente da classe trabalhadora camponesa brasileira e para o fortalecimento da luta pela reforma agrária e contra o projeto agrário do capital.

> Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.
> Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza.
> Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores, trabalhadores rurais Sem Terra, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos.
> Não apenas nos sentimos herdeiros e continuadores das lutas anteriores, mas também somos parte das lutas que nos forjaram no nosso nascimento.

36. Wagner (1981, p. 63-64) desvela que a proibição e a perseguição aos sindicatos rurais e às suas lideranças são mantidas após a vitória de José Sarney para o governo do estado do Maranhão — que se deu com significativo apoio dos trabalhadores camponeses, diante da promessa de "reabertura das agremiações e do seu livre funcionamento". Os camponeses acreditavam na possibilidade de superação dos desmandos do poder oligárquico vigente sob o comando de Vitorino Freire, e, apesar da manutenção da proibição e das ações de perseguição no Governo Sarney, os trabalhadores rurais reuniam-se para a reabertura de sindicatos independentes, conhecidos no estado como "Sindicatos Clandestinos".

> O Movimento teve a clareza política de que era necessário ser uma organização autônoma a partidos e governos. O congresso de 1985 é um marco histórico do MST. Demos uma nova característica da luta pela terra. Saímos de lá convictos de que teríamos que partir para as ocupações, e construímos o lema "Terra para quem nela trabalha" e "Ocupação é a Única Solução" (MST, [2015]).

Destacam-se, na citação, algumas questões fundamentais para o entendimento do caráter histórico das lutas camponesas e da coerência entre as pautas que as orientaram ao longo da história. Primeiramente, sublinha-se a pauta da reforma agrária como elemento central dos processos de luta das Associações de Lavradores Maranhenses, da Ultab, da Atam, do Master, das Ligas Camponesas e até do MST. Essa pauta é materializada na "luta contra o latifúndio enquanto fonte que sustenta uma estrutura de poder extremamente desigual que, no Brasil, adquire enorme importância exatamente pela extrema concentração fundiária" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 9).

Evidencia-se, também, a reivindicação pela sua participação na produção de cultura e conhecimentos, articulando a luta pela terra com a luta pela educação. Ao pleitear seu reconhecimento enquanto produtores de cultura, os movimentos sociais camponeses requerem seu envolvimento enquanto sujeitos da sua educação. Trata-se, novamente, de um traço marcante na organização camponesa, desde a atuação nas Associações de Lavradores e Trabalhadores Rurais do Maranhão, com a abertura de escolas para os filhos dos associados e para os próprios lavradores (entre os anos de 1950 e 1960), até as escolas de lona dos acampamentos do MST (desde os anos de 1980) e a educação do campo enquanto projeto político e educacional em disputa (a partir dos anos de 1990).

Por fim, ressalta-se **o** reconhecimento dos camponeses enquanto classe trabalhadora, demarcado pelo caráter classista das organizações, impresso em cada uma das entidades representativas aqui analisadas e apresentado no texto do MST ([2015]) como organização voltada para os interesses de "posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem terra".

Soma-se à organização das lutas camponesas no estado do Maranhão, estabelecidas sob o amparo dos fundamentos acima desvelados, a fundação da Assema, em 1989, no município de Lago do Junco — um

dos locais onde foram desenvolvidas as atividades de EJA e formação docente dos **Projetos EJA Continuidade** e **Magistério I** do Pronera-MA.

Criada e dirigida por agricultores e extrativistas quebradeiras de coco babaçu, a entidade representa "associações de mulheres agroextrativistas, comunidades quilombolas, associações de assentamentos, cooperativas de produção e comercialização, sindicatos rurais, associações de jovens e grupos produtivos informais" (Assema, 2019, p. 2). No seu programa, ela apresenta os seguintes objetivos:

> **Artigo 2º** - Os objetivos gerais da Associação são os seguintes: a) Acompanhar os processos e projetos de assentamento nas áreas desapropriadas ou arrecadadas pelo Estado ou conquistadas por outras formas pelos trabalhadores para fins de reforma agrária; b) fortalecer a organização econômica, social e política dos trabalhadores rurais assentados, contribuindo para o avanço das lutas populares, sobretudo da reforma agrária e preservação ambiental das áreas de assentamento (Assema, 2008).

Reforça-se, no trecho citado, o caráter classista das organizações camponesas, bem como a existência de recorrente condição de luta e resistência popular, estruturada na margem oposta à do projeto de desenvolvimento agrário do capital. Estabelece-se, também, a luta pela reforma agrária como um importante aspecto do processo de correlação de forças entre camponeses e defensores do modelo hegemônico de exploração do trabalho e dos territórios rurais, que tem relegado ao estado do Maranhão o lugar de subalternidade diante dos interesses endógenos e exógenos do capitalismo agroindustrial.

Nesse enredo, a educação rural desponta como instrumento de controle e (con)formação da classe trabalhadora camponesa, subsumido aos interesses do modelo de produção capitalista ao longo de cada uma das suas etapas de desenvolvimento. Ao passo que se materializa, também, enquanto território de disputa ideológica. Esse aspecto torna-se marcante no processo de constituição da questão agrária no estado do Maranhão ao desvelarmos a presença da educação dos trabalhadores camponeses — reivindicados enquanto sujeitos produtores de cultura e conhecimento — entre as pautas de debate das organizações de classe ao longo dos anos.

Na continuidade deste estudo, aprofundaremos as análises que nos remetem aos distintos projetos de educação para o campo em disputa. Para isso, investigaremos a educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses no estado do Maranhão no contexto de avanço da contrarreforma neoliberal. Além disso, examinaremos a atuação dos movimentos sociais camponeses no processo de construção e luta pela educação do campo enquanto um projeto popular de educação que se contrapõe às históricas tramas tecidas pelo capital na constituição das políticas voltadas para a formação da classe trabalhadora camponesa.

CAPÍTULO 2

EJA e projetos de educação para o campo em disputa no contexto da reestruturação neoliberal do capital

No Capítulo 1, foram tecidas as análises sobre o método e as categorias teóricas que dão sustentação a essa investigação, bem como desvelados os movimentos políticos, econômicos e ideológicos que constituem a questão agrária no Brasil — com atenção à especificidade da questão agrária maranhense. O exercício de aproximação com a empiria apresenta a necessidade de aprofundamento da compreensão dos projetos de educação em disputa no contexto da reestruturação neoliberal do capital e de como a relação trabalho-educação é circunscrita.

Portanto, neste novo capítulo, discutem-se diferentes projetos de educação de jovens e adultos para a classe trabalhadora, que são fundamentados em distintas concepções de trabalho-educação. Ademais, amplia-se o debate sobre a experiência maranhense, a partir da análise dos seguintes programas: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Pronera no estado do Maranhão.

A opção por essas três políticas foi feita por motivos específicos a cada uma delas, considerando suas relações com o lócus central deste estudo. Primeiramente, a escolha pelo Planfor para a investigação sobre EJA se deve à sua significativa capilaridade nos territórios rurais, no mesmo período histórico de implementação do Pronera, o que possibilita uma análise comparativa de projetos circunscritos sob diferentes interesses de classe. Além disso, reconhece-se a importância do referido plano de qualificação para a reforma empresarial da educação nacional,

em conformidade com os princípios do projeto neoliberal para a qualificação da classe trabalhadora.

Já a análise do PBA é justificada pela necessidade apresentada durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, quando foi possível identificar a existência simultânea de turmas de EJA desse programa em diversas comunidades nas quais foram implantadas as turmas do Projeto EJA Continuidade — igualmente em análise nesta pesquisa. Questões como a disputa por alunos, a comparação entre as práticas de ensino desenvolvidas nos dois projetos, os índices de evasão e as estratégias de manutenção das turmas foram recorrentes durante o desenvolvimento das entrevistas. Diante disso, houve a necessidade de circunscrever esse programa, a fim de garantir bases teóricas que sustentassem a análise da empiria.

Importa destacar que não se objetiva uma análise aprofundada das três políticas de EJA. Todavia, haverá uma investigação detida sobre o Pronera no capítulo que segue. No que se refere ao exame do Planfor e do PBA, as análises limitam-se ao interesse de circunscrição das condições históricas de oferta de políticas de EJA nas áreas de assentamento do Maranhão no contexto de desenvolvimento das primeiras experiências de educação do campo no estado.

No decurso da investigação, reconhece-se que o caráter empresarial impresso nas políticas de educação rural e as precárias condições de vida, trabalho e educação dos trabalhadores assentados da reforma agrária são elementos que permeiam os questionamentos tecidos pelos movimentos sociais camponeses nos últimos anos da década de 1990. Nesse cenário histórico, verificou-se — por meio das reflexões desenvolvidas no capítulo anterior — a atuação dos trabalhadores camponeses na análise crítica da realidade e na proposição de alternativas articuladas à sua história e às suas lutas.

Em consonância com essas análises, reconhece-se um esforço dos trabalhadores organizados em sistematizar e elaborar um projeto de educação voltado para os interesses da classe trabalhadora camponesa. Essa iniciativa compõe um amplo movimento de disputa por um projeto popular de educação para jovens e adultos camponeses e de formação de educadores do campo, nos mesmos anos de avanço do projeto neoliberal empresarial de educação.

Examinar esse movimento é o objetivo final deste capítulo, quando se analisa a realidade à luz da história, buscando investigar o projeto da educação do campo, elaborado pelos movimentos sociais, seus fundamentos e suas frentes de disputa. Trata-se do esforço em circunscrever e analisar o processo histórico nacional de construção da educação do campo, desde os debates iniciais, junto à base representativa da classe trabalhadora camponesa, até o seu recente processo de institucionalização, destacando os princípios políticos e pedagógicos centrais ao projeto brasileiro da educação do campo e as frentes de disputa estabelecidas no decurso histórico da sua constituição.

2.1 Relação trabalho-educação nos distintos projetos de EJA e educação rural

Antes de aprofundar as análises sobre o movimento histórico e a disputa por projetos de EJA e educação rural, subsumidos nos complexos movimentos que definem a questão agrária brasileira, interessa reconhecer a educação enquanto um fenômeno social que reflete os movimentos históricos da sociedade, uma acepção confirmada na investigação das condições educacionais que se materializam na constituição da questão agrária brasileira e que se alinham ao entendimento de Marx e Engels (2007, p. 31) na gênese de suas observações sobre o método materialista histórico-dialético:

> [...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados imaginados, representados, para daí chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens reais e ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida.

A educação sob esse prisma reflete os diversos e antagônicos interesses que se encontram em disputa nas sociedades. Nesse sentido, a constituição do **não lugar da EJA** (Ventura, 2008) no cerne das políticas educacionais deve ser compreendida como expressão material da histórica necessidade

de domínio político-ideológico da classe trabalhadora pelos poderes hegemônicos — o que, por sua vez, justifica o caráter residual que lhe é impresso por sua histórica oferta à margem dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, considerando que a sociedade não existe em abstrato, nem numa esfera de neutralidade, mas é, ao contrário, materializada a partir de uma concepção de organização que prevê a existência de distintas classes sociais, a fim de que se garanta a sua produtividade e a permanência dos projetos hegemônicos, dos lugares de poder, reconhece-se que a divisão social do trabalho é um elemento fundamental na constituição dos projetos de educação.

Alinha-se essa compreensão à condição real de expropriação e exploração que fundamenta a questão agrária no Brasil ao longo da história. A partir disso, defende-se que os problemas da EJA e da educação rural apenas podem ser desvelados e compreendidos enquanto resultado das profundas contradições sociais presentes nos territórios de vida e trabalho. Tais contradições são impactadas pela hegemonia do modo de produção capitalista no campo, bem como pela condição abissal de desigualdade social que garante a manutenção da lógica de classes ao longo da história, com as particularidades do Brasil e da América Latina.

Nesse ponto da análise, importa demarcar que as contradições sociais impressas nos países latino-americanos apresentam características específicas à sua condição periférica no bojo do sistema capitalista mundial. Elas representam o que Marini (2017, p. 2) denomina de "capitalismo **sui generis**, que só adquire sentido se o contemplamos na perspectiva do sistema em seu conjunto, tanto em nível nacional, quanto, e principalmente, em nível internacional".

Há que se considerar, portanto, que as precárias condições de trabalho e educação da classe trabalhadora camponesa estão organicamente relacionadas às particularidades do **capitalismo dependente** no Brasil, cuja subordinação às demandas externas garante condições específicas de (sub)desenvolvimento, em profunda relação de dependência aos interesses do capital internacional. E, sobre tais condições, importa demarcar o papel desempenhado pelos países da América Latina na formação da economia capitalista mundial.

> Forjada no calor da expansão comercial promovida no século 16 pelo capitalismo nascente, a América Latina se desenvolve em estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional. Colônia produtora de metais preciosos e gêneros exóticos, a América Latina contribuiu em um primeiro momento com o aumento do fluxo de mercadorias e a expansão dos meios de pagamento que, ao mesmo tempo em que permitiam o desenvolvimento do capital comercial e bancário na Europa, sustentaram o sistema manufatureiro europeu e propiciaram o caminho para a criação da grande indústria (Marini, 2017, p. 3).

Seguindo o fio da história, a relação de subordinação dos países latino-americanos aos ditames do capital internacional é estabelecida no contexto de criação da indústria moderna. Nesse período, "as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região" (Marini, 2017, p. 3).

A exploração dos territórios e do trabalho nos países periféricos, inseridos na estrutura da divisão internacional do trabalho definida pelo capital, interfere de maneira determinante na constituição da questão agrária[1], condição na qual se inclui a potência econômica e produtiva das empresas capitalistas multinacionais que atuam no setor do agronegócio e da mineração no Brasil. Dessa maneira, caracteriza-se a permanência de uma condição de

> [...] dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (Marini, 2017, p. 3).

A manutenção da subordinação do Brasil aos interesses do capital internacional depende, dentre outras questões, do controle político-ideológico da força de trabalho, uma condição fundamental para a insti-

1. A esse respeito, Marini (2017, p. 4) afirma que "a criação da grande indústria moderna seria fortemente obstaculizada se não houvesse contado com os países dependentes. De fato, o desenvolvimento industrial supõe uma grande disponibilidade de produtos agrícolas, que permita a especialização de parte da sociedade na atividade especificamente industrial. No caso da industrialização europeia, o recurso à simples produção agrícola interna teria bloqueado a elevada especialização produtiva que a grande indústria tornava possível".

tuição de sistemas de produção baseados na superexploração do trabalho, imprescindíveis para a reprodução do capital nos países periféricos.

Logo, a manutenção do capitalismo dependente nos países latino-americanos passa, também, pelo controle da formação da classe trabalhadora — seja pela oferta precária e condicionada ou pela própria negação de acesso aos espaços formais de educação. Daí a importância de situar a EJA no Brasil enquanto problema social relacionado à histórica subordinação político-econômica do país aos processos necessários para a reprodução do capital internacional.

De igual modo, importa situar a EJA na histórica condição de subsunção das políticas educacionais aos interesses mercadológicos imediatos do capital, por meio da oferta precária de políticas educacionais à classe trabalhadora, ajustadas à função de formação de mão de obra superexplorada e controlada, a fim de garantir a produção cada vez mais ampliada de mais-valia. Portanto, tratar as contradições que se apresentam na realidade da educação de jovens e adultos trabalhadores em superficialidade, apartando-a do contexto de contradições inerentes às sociedades capitalistas modernas, é rata-la em abstrato.

A exemplo, consideremos o analfabetismo. Trata-se de um dos problemas fulcrais da realidade educacional das áreas de assentamento, que levou ao desenvolvimento das primeiras experiências de educação do campo no estado do Maranhão. Ademais, importa situá-lo enquanto contradição marcante na educação rural ao longo da história e como expressão de uma política agrária desenvolvida em "estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional" — como reflete Mariani (2017, p. 1) sobre o caráter de dependência marcante nos países da América Latina.

Tais reflexões nos levam a concluir que a educação de jovens e adultos trabalhadores — bem como a especificidade do analfabetismo enquanto um dos problemas que a circunscreve — se situa no âmago da sociedade como expressão da negação de direitos às frações da classe trabalhadora. Para elas, estão destinadas atribuições no processo produtivo que não requerem acesso pleno ao conhecimento universalmente produzido e, muitas vezes, nem mesmo aos saberes especializados. Adequadas em matéria de mão de obra conformada aos sistemas de superexploração do trabalho, essas mais vulneráveis frações da classe trabalhadora são

"alvo de políticas focais frágeis e passíveis de rápida descontinuidade" (Rummert, 2007, p. 61).

Tal condição se relaciona ao processo de divisão social do trabalho, considerando-se que, no conjunto dos "diferentes valores de uso ou corpos-mercadorias, aparece um conjunto igualmente diversificado, dividido segundo o gênero, a espécie, a família e a subespécie, de diferentes trabalhos úteis", impactando de forma direta a educação ofertada, considerando que a classe trabalhadora rural representa "a **força de trabalho simples** que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo" (Marx, 2017, p. 120-122, grifo nosso).

Portanto, no rastreio do entendimento dos problemas da EJA e da educação rural sob uma perspectiva de totalidade, "buscamos compreender a disputa de projetos em torno da educação a partir da expressão da divisão social do trabalho, a concepção que separa o trabalho manual do trabalho intelectual e suas consequências na educação" (Ciavatta; Benácchio; Silveira, 2015, p. 19).

Ao refletir sobre a divisão social do trabalho, em análise que se refere à condição do proletariado, Gramsci (2004, p. 18) defende:

> Na verdade, o operário ou proletário não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar o fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo com a expressão de Taylor, do "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de esforço de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora).

São, portanto, as tensões, os conflitos e a materialidade estrutural da sociedade que condicionam a definição das relações sociais instituídas sob a lógica da divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual. Na acepção do capital, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, "alguns indivíduos serão os músculos da produção, outros serão os cérebros da produção, que, **a priori**, nada teria a ver com a classe, mas com o talento e as características individuais de cada um" (Leher, 2018, p. 311). Todavia, esse argumento ideológico não se sustenta em um

estudo mais aprofundado das tramas, dos interesses e dos movimentos que constituem as políticas educacionais voltadas para a classe trabalhadora e os projetos produtivos em disputa nos territórios rurais.

Ao contrário, a difusão de políticas de formação que limitam o trabalhador a um fator de produção e enquadram a inteligência humana como uma peça de engrenagem dessa produção, convertendo jovens e adultos em capital humano[2] por meio de processos de profissionalização massivos, superficialmente definidos pelos interesses imediatos dos sistemas locais de produção, aligeirados e alienantes, intencionam garantir a manutenção da lógica classista de divisão social do trabalho.

Trata-se de uma estratégia histórica, reforçada na segunda metade dos anos de 1990 no Brasil, com a difusão da teoria das competências e habilidades de maneira mais orgânica às políticas educacionais — importante sustentáculo do projeto de reestruturação das políticas educacionais na América Latina em consonância com a implementação das reformas do capital sob orientação neoliberal.

> Este descolamento dos processos de formação dos trabalhadores centrados no modelo de qualificação para o desenvolvimento da lógica das competências submete, ainda mais, os processos de definição das políticas de formação à lógica dos mercados. A negociação coletiva torna-se, neste contexto, um instrumento quase que exclusivamente de legitimação das exigências mercantil, limitando os interlocutores políticos ao debate sobre as políticas do quadro desta lógica (Fidalgo, 2012, p. 21-22).

E, considerando a complexidade do problema da educação, a precariedade das condições de escolaridade dos jovens e adultos no Brasil e a inalienável relação entre essas e os limites do capital e do desenvolvimento capitalista na América Latina, o estabelecimento de políticas educacio-

2. Frigotto (2010, p. 63, 139 e 144) desvela que a tese do capital humano, quando apreendida em sua gênese histórica, revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicial e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do império capitalista, em sua etapa monopolista. Nesse contexto, o caráter circular da teoria do capital humano é derivado necessariamente da concepção de homem e de sociedade, que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista. No âmbito educacional, essa teoria é organicamente articulada à perspectiva tecnicista e é apresentada sob a aparência de formação e elaboração técnica. Dessa maneira, intenciona esconder suas principais características: ideológica e política.

nais enquadradas na lógica estreita da pedagogia das competências tende ao fracasso. Falham até mesmo os objetivos superficialmente delimitados, como a lógica da empregabilidade expressa em planos de formação de trabalhadores, sem que os problemas estruturais que geram a crise do trabalho assalariado sejam admitidos.

Mesma lógica expressa o contexto de avanço dos grandes projetos produtivos agroindustriais nos territórios rurais, sustentados no argumento da geração de empregos, já problematizados neste trabalho. A falência do discurso da empregabilidade se reflete, também, na condição expressa na questão agrária brasileira sustentada em projetos de produção, que apregoam a geração de empregos como justificativa, aliada à manutenção das mesmas condições de expropriação e exploração dos territórios agrícolas. Desvela-se, portanto, que tais argumentos são ideologicamente conformados aos interesses hegemônicos capitalistas, elaborados como teias que intentam capturar o consentimento da classe trabalhadora ante os projetos de produção, trabalho e educação expansionistas do capital.

Embora se reconheça a hegemonia das estratégias articuladas aos interesses dos grupos representativos do capital na base constitutiva das políticas educacionais de formação da classe trabalhadora brasileira, importa destacar que o pensamento educacional crítico e a elaboração de teorias, estratégias e projetos de educação que se alinham a uma perspectiva emancipadora estão presentes ao longo da história da educação brasileira.

Nesse sentido, realça-se a atuação dos movimentos sociais camponeses, que reivindicam o reconhecimento dos trabalhadores rurais enquanto sujeitos produtores de cultura e conhecimento — conforme o **détour** histórico desenvolvido anteriormente sobre a questão agrária maranhense. Dentre as pautas de luta, sobressai o destaque à garantia da escolarização da classe trabalhadora do campo, aliada à formação sindical . Assim, as reivindicações estão articuladas à produção agrícola familiar e coadunada com a luta por um projeto popular de reforma agrária.

Sobre a construção e a disputa por projetos fundamentados em uma concepção emancipatória da educação, destaca-se a importância da **formação humana omnilateral**, "ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capita-

lista" (Frigotto, 2012b, p. 275). Trata-se de um referencial político-pedagógico da **educação politécnica**, que abarca concepções de educação e trabalho contrárias às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas ancoradas nas relações capitalistas de trabalho-educação, e que intenciona eternizar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Tal referencial encontra ressonância nos espaços críticos de debate sobre a educação da classe trabalhadora e as alternativas ao imperativo do capital nas políticas educacionais brasileiras. Dos debates sobre a importância da educação para a formação da classe trabalhadora aliada aos interesses dos trabalhadores camponeses desenvolvidos no cerne do processo de expansão das associações de defesa dos lavradores e agricultores no estado do Maranhão, nos anos de 1950; passando pela intensificação dos movimentos ligados à promoção da cultura popular nos anos de 1960; ao movimento em defesa de um projeto popular de educação do campo dos anos de 1990, é marcante o entendimento da educação enquanto instrumento de formação para o trabalho, aliado à formação política para a construção de caminhos para a emancipação da classe trabalhadora — o que aproxima as demandas apresentadas pelos trabalhadores de uma concepção da educação politécnica.

Trata-se de uma concepção que, "no conteúdo, no método e na forma de organizar-se interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica, trabalho manual e intelectual" (Frigotto, 2012b, p. 276). Prevendo o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho, a concepção de educação politécnica fundamenta-se na crítica à separação entre educação geral e específica, entre técnica e política, e relaciona-se de forma direta com os processos educativos e de construção de conhecimentos articulados ao trabalho produtivo, e "que afirmam os interesses dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo", como analisa Frigotto (2012b, p. 277) — compondo o conjunto das reflexões que fundamentam o projeto da educação do campo em disputa no Brasil.

Tal concepção pedagógica reconhece o trabalho como princípio educativo e a relação trabalho-educação estabelecida como resultado dos diferentes modos de produção e de sociabilidade a eles relacionados. Nesse sentido, a constituição das diferentes classes sociais é definida em estreita relação com a divisão social do trabalho, sendo a superação des-

sa lógica por meio da **práxis** emancipadora, um elemento fundante das propostas educacionais elaboradas, visto que:

> O terreno próprio do desenvolvimento humano omnilateral (em todas as suas dimensões) do caráter radicalmente educativo do trabalho, dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia somente terão a sua efetiva positividade e a capacidade de dilatar as qualidades e potencialidades humanas quando as relações sociais classistas sob o capitalismo forem superadas (Frigotto, 2012b, p. 275).

Portanto, a educação politécnica — cujas bases encontram-se na teoria de Marx (2017; 2008) e desse filósofo em parceria com Engels (2010) — guarda relação com a necessidade de constituição de uma revolução cultural, como apontada por Lenin (2010), por meio da "garantia do acesso das grandes massas operárias e camponesas a novos níveis de cultura". Compreende-se, como Mészáros (2007), "o caráter incorrigível do capital", e aponta-se, como em Gramsci (1987, p. 12), para a necessidade de

> [...] elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher sua própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo.

Trata-se de uma concepção marxista de educação, que, além da luta pela superação das perspectivas limitantes da educação sob o viés hegemônico do capital e do mercado, reconhece a necessidade de uma transformação social profunda. Além disso, indica que somente será possível a formação da classe trabalhadora a partir de uma perspectiva emancipadora se a lógica de classes, pautada nos interesses capitalistas, for superada. Como nos alerta Marini (2017, p. 3), "a consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvida".

Assim sendo, para a análise específica da EJA e da prática docente no campo, é necessário admitir a situação concreta de opressão gerada pela atuação das frações sociais dominantes na oferta ou negação de políticas educacionais. Além disso, é de fundamental importância o reconheci-

mento da história enquanto um território de disputas por diferentes concepções de sociedade e educação. A esse respeito, Paulo Freire, em seu livro **Pedagogia do oprimido** (2013, p. 40-41), afirma:

> Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer; a não ser adotar a unidade cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si" não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos [...] Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos (grifo do autor).

Tal compreensão é indispensável para o entendimento da EJA, da formação e da prática docentes na realidade campesina brasileira, considerando que tais territórios refletem uma materialidade complexa. A partir dos anos de 1990, com a expansão do projeto capitalista neoliberal, ocorrem enfrentamentos pela discussão da reforma agrária, fortalecimento do agronegócio, expansão das fronteiras agrícolas baseadas na monocultura e acirramento do problema do analfabetismo nos territórios rurais. Entretanto, nesse contexto, é possível identificar, também, o fortalecimento dos movimentos de resistência diante das contradições sociais que se materializam.

Nesta pesquisa, apresenta-se como elemento central o reconhecimento da existência histórica — por isso mesmo permanente — de diferentes concepções de educação, trabalho e relação trabalho-educação. Entende-se que essas diversas concepções são pautadas por distintos projetos de sociedade na base constitutiva das políticas de EJA e educação rural. E, considerando a territorialidade do objeto de pesquisa que ora se perscruta — os primeiros projetos maranhenses de EJA e formação docente desenvolvidos sob orientação dos princípios da educação do campo —, interessa desvelar alguns dos aspectos que constituíram, no estado do Maranhão, três dos projetos de formação voltados para a classe trabalhadora, que foram implementados em um mesmo contexto histórico e político: Planfor, PBA e Pronera.

2.1.1 Educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses no estado do Maranhão: Planfor, Pronera e PBA

Ao longo do exercício de investigação e desvelamento do processo histórico que circunscreve o período de implementação dos primeiros projetos de educação do campo no estado do Maranhão (1999-2005), identificou-se, como dito anteriormente, a existência de classes antagônicas em luta e de projetos de educação rural e EJA em disputa, que, por sua vez, estão amparados em distintas concepções de sociedade, campo e trabalho que têm raízes para além de um projeto nacional.

Conforme indicam os relatórios finais dos eventos desenvolvidos pelas agências internacionais do capital em torno do projeto de expansão do ideário capitalista neoliberal para os países da América Latina, ocorridos nos anos de 1990, trata-se de concepções que não são estruturadas a partir de projetos nacionalmente constituídos. Antes, encontram-se ancoradas no movimento mundial de reestruturação política, coadunado com o desígnio de manutenção da hegemonia do capital, perpetuação da política de capitalismo dependente nesses territórios, controle político das massas e manutenção da ordem sociopolítica e econômica.

Interessa destacar que a ofensiva do projeto capitalista neoliberal se manifestou de maneira marcante nos países periféricos, onde o discurso de desmonte das políticas sociais através da reforma gerencial do Estado Político — seu aparelho gestor — ganhou força de maneira categórica (Teixeira, 2011, p. 43). No início da década de 1990, "algumas características do panorama político global se destacavam", sendo o enfraquecimento do Estado-nação, por meio da superação de obstáculos, como o próprio processo de globalização, reforçado pela desmontagem de mecanismos nacionais (Hobsbawm, 1995, p. 552-553).

Verificou-se, nesse cenário, a grande força (não pela primeira vez na história) dada à atuação do empresariado na condução das políticas educacionais nacionais. Isso ocorreu tanto a partir da atuação direta dos aparelhos de hegemonia que se encontravam inseridos nas instituições gerenciais do Estado quanto na adoção das matrizes e dos princípios definidos pelo empresariado para a formação profissional, dentre as bases teóricas e argumentativas de sustentação das políticas educacionais.

Contribuiu-se, assim, para o avanço de concepções de sociedade, educação e trabalho estreitamente articulados ao projeto de reestruturação do capital, sob linhas e fundamentos neoliberais. E, para a sustentação do conjunto de argumentos que justificam a necessidade da transformação/reestruturação política do Estado, montou-se todo um aparato ideológico que garantisse a difusão do ideário neoliberal em disputa.

Nesse contexto histórico, observa-se a consolidação da lógica privatista no campo das políticas sociais, amparadas pelo "distanciamento do Estado em matéria de gasto público social, transferindo a responsabilidade para a própria comunidade por meio da descentralização e privatização dos programas sociais", como aponta Draibe (1993, p. 96). Ademais, foi fortalecida a lógica de dependência da educação às condições da produção e do mercado, de marcante ênfase economicista, na medida em que, nesse contexto:

> [...] a educação serve para o desempenho do mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual e competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho (Gentili, 1998, p. 104).

Tal consideração não se dá em abstrato. A materialidade que envolve o desenvolvimento das ações governamentais voltadas para a EJA no Brasil garante substância às análises acerca do caráter mercadológico impregnado na educação nacional, que apresenta traços marcantes na segunda metade dos anos 1990. Nesse período, em especial no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, a lógica da empregabilidade deu o tom na consecução de um extenso programa destinado à população de baixa renda e escolaridade: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), concebido em 1995 e iniciado no ano de 1996.

Guardando similaridades que vão além do terreno histórico de implementação, o Planfor e o Pronera apresentam traços comuns entre si, destacando-se a previsão de envolvimento de instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Estruturalmente, uma característica marcante é a recorrente estratégia de tratar o problema da baixa escolaridade, do analfabetismo e das demais questões ligadas à histórica violação do direito à educação plena e univer-

sal por meio de programas temporários, instáveis, suscetíveis às intempéries dos movimentos políticos e conjunturais, constituídos à parte do sistema educacional regular.

Reforçando o caráter pontual e fragmentário da EJA, no escopo das atuações governamentais, interessa destacar que tais programas não foram incorporados enquanto política educacional às ações do Ministério da Educação (MEC), sendo o Planfor assumido pelo Ministério do Trabalho (MTb) e o Pronera pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF)[3] — embora, como será analisado em seguida, as duas políticas apresentem compromissos político-ideológicos distintos e até mesmo antagônicos.

Ainda sobre o caráter fragmentário da oferta de políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil ao longo da história da educação brasileira, é possível identificar uma grande diversidade de programas, circunscritos sob o lema da erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos. Entretanto, até a atualidade, esse ainda é um problema visceral na realidade educacional dos jovens e adultos da classe trabalhadora.

Mesmo que esse não seja o único problema que atinja a EJA, por longos anos os debates sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores estiveram restritos ao problema do analfabetismo. Entre os anos de 1940 e 1963, essa restrição esteve diretamente relacionada aos interesses políticos eleitoreiros vigentes, dado que, nesse período histórico, o direito ao voto esteve condicionado à alfabetização. Logo, diversos programas voltados para a erradicação do analfabetismo foram implementados nesse período.

Confirmando essa hipótese, Saviani (2013) aponta algumas campanhas ministeriais de marcante caráter eleitoreiro, que se estenderam do final da década de 1940 até 1963. Dentre elas, destacam-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), transcorrida entre 1958 e 1963, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), realizada em 1962 e 1963, e as já abordadas Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que ocorreu de 1947 a 1963, e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que aconteceu entre 1952 e 1963.

3. Sobre a atuação do Ministério do Trabalho no campo da educação, destaca-se que as ações atingiram várias instâncias sociais e políticas. Segundo documentos, visava-se garantir, pelo processo de formação para o trabalho, o duplo objetivo de conquistar uma economia mais competitiva e promover novas estratégias que possibilitem aos trabalhadores a permanência ou inserção no mercado de trabalho (Ventura, 2001, p. 92).

Ajudando-nos a compreender o território histórico de disputa por distintos projetos educacionais para a EJA, no mesmo período descrito foram fortalecidos os movimentos ligados à promoção da cultura popular nos anos 1960, que aliavam a Educação de Jovens e Adultos a um projeto de educação emancipadora da classe trabalhadora. Dentre eles, destacam-se: o Movimento de Cultura Popular (MCP, Cidade de Recife, no ano de 1960); o Centro Popular de Cultura (CPC, no ano de 1962) da União Nacional dos Estudantes (UNE, no ano de 1961), que se expandiu para vários estados; a Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Cidade de Natal, no ano de 1961); a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar, no ano de 1962) e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, criado a partir da experiência de Angicos (Estado do Rio Grande no Norte, no ano de 1963). Todas essas iniciativas configuram-se expressões marcantes da organização de frentes de desenvolvimento da classe trabalhadora, aliada à sua formação política.

Sobre os movimentos ligados à promoção da cultura popular, Paiva (2015, p. 258-259) afirma o seguinte:

> [...] os diversos grupos laçaram-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes. [...] Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância. A perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo "realismo"; eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país.

Observa-se a estreita relação entre a concepção de educação que orientou os movimentos de promoção da cultura popular e aquela que guia a construção do referencial da educação do campo. Para isso, con-

sidera-se a demarcação da importância de processos educativos que possibilitem o desvelamento da realidade política que constitui a existência das contradições sociais vividas pela classe trabalhadora.

Sobre esses movimentos educacionais, importa assinalar que ambos sofreram repressão quando houve a instituição de governos radicalmente alinhados aos interesses do capital internacional. Os movimentos de cultura popular foram violentamente controlados durante o governo estabelecido por meio do golpe militar de 1964 e, no ano de 2020, com a vitória da extrema direita representada pelo atual governo Bolsonaro, foram extintas as secretarias que atuavam na implantação de políticas de educação do campo.

Tal reconhecimento reitera a tese gramsciana de constituição do Estado Ampliado, a partir de um processo de luta pela hegemonia, que se estabelece no cerne da sociedade civil, ou seja, das entidades representativas dos interesses das distintas classes. Do mesmo modo, reafirma o reconhecimento da materialidade da luta de classes presente na disputa pelo controle ideológico das políticas de EJA no Brasil.

Logo, interessa demarcar que os processos de disputa que se estabeleceram a partir da concepção eleitoreira dos programas de EJA são elementos constitutivos da realidade que se forma com o início do movimento de reestruturação política do capital. Nesse cenário, a presença do empresariado no processo de disputa pelo controle das políticas educacionais se faz de maneira marcante.

Vejamos os anos de 1990 antes da implementação do Planfor (1995/1996), o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), 1990, e o Plano Decenal de Educação para Todos, 1993 demarcaram a nova era do empresariado na Educação de Jovens e Adultos, com o forte amparo da Unesco, Ao passo que, no mesmo período histórico, é fortalecida a organização dos movimentos sociais camponeses na disputa por um projeto popular de educação do campo, um movimento também amparado pela Unesco.

Demarcadas as similaridades entre o Planfor e o Pronera — no que se refere ao caráter de programa, logo a sua não incorporação enquanto sólida política de EJA —, reconhece-se, por outro lado, que cada um desses apresenta em seus projetos político-pedagógicos fundamentos basilares que os distanciam quanto às concepções de sociedade e trabalho-educação.

O Planfor, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), destina-se prioritariamente à qualificação profissional e "tem o objetivo de construir a oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho de modo a qualificar, a cada ano, pelo menos 20% da PEA — População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade" (Brasil, 1998c).

Para o desenvolvimento desse plano de formação, os recursos foram garantidos por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) — fundo contábil de natureza financeira vinculado ao Ministério do Trabalho. E o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) era o órgão responsável pela administração e definição dos caminhos para a implementação das ações desenvolvidas com os recursos do FAT. Em sua composição, esse conselho contava com a presença significativa de entidades do empresariado nacional, diretamente articuladas com os interesses do capital internacional[4].

Com o intuito de complementar o aprendizado, o plano de formação é estruturado sem objetivar a substituição da educação básica, sob o entendimento de que "a educação profissional recupera, antes de tudo, sua posição necessariamente complementar — jamais substitutiva — à educação básica com orientação acadêmica" (Brasil, 1998c). Trata-se de um projeto ancorado na lógica da empregabilidade, no qual compreende-se que "mais importante que apenas obter um emprego, é tornar-se empregável, manter-se competitivo em um mercado em constante mutação" (Brasil, 1998c).

Tais argumentos demonstram a estreita aproximação entre o plano governamental, a lógica da pedagogia das competências e os desafios impostos à formação profissional articulada às novas demandas do setor empresarial, cuja ênfase na importância de construção de padrões de so-

4. Destaca-se que o Codefat é composto por membros indicados pelas seguintes entidades representativas do Estado, dos empresários e dos trabalhadores: Ministério do Trabalho (MTb), Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), Confederação Nacional do Comércio (CNC), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Conferência Nacional do Comércio (CNC), Confederação Nacional das Instituições Financeiras (CNF), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical (FS). Tal composição precisa ser considerada nas reflexões sobre política.

ciabilidade, definidos em orgânica relação com os interesses de mercado, são determinantes na elaboração de programas voltados para a formação da classe trabalhadora. Esse aspecto, por sua vez, dialoga diretamente com os interesses em disputa, instituídos por meio da garantia de participação de aparelhos de hegemonia empresariais nas estruturas organizativas e deliberativas das ações de governo, como aquela que compõe o Codefat.

Conforme as análises de Ventura (2001, p. 97):

> Os documentos do PLANFOR enfatizam, encontrarem-se no paradigma anterior, as referências de organização e gestão dos princípios tayloristas e fordistas, razão pela qual, as empresas não seriam exigentes quanto à qualificação profissional dos trabalhadores, recrutando boa parte de sua força de trabalho dentre a população de origem camponesa, desprovida ou com baixo índice de escolarização. Hoje, a baixa qualificação da mão de obra é compreendida, pelo discurso oficial, como um fator de atraso, de impedimento do "avanço brasileiro" e da inserção do País na economia competitiva.

Nota-se, portanto, a demarcação da relação trabalho-educação no contexto da EJA e da educação rural sob um viés economicista, associado à tese da empregabilidade, que aponta para a responsabilização das altas taxas de desemprego ao desajuste entre o padrão de formação da força de trabalho e as qualificações exigidas pelo mercado. Aponta-se, dentre um dos principais objetivos, o "aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação da renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego" (Brasil, 1998a). Com isso, a lógica que fundamenta o plano de formação reforça a recorrente visão salvacionista da educação, sem que as contradições geradas pela condição de exploração do trabalho, da produção e da sociabilidade do capital sejam questionadas em sua totalidade histórica.

Esse aspecto, por sua vez, contribuiu com a definição do projeto político-pedagógico do programa, desenvolvido predominantemente por meio de cursos rápidos (com duração média de 100 horas), sem que as lacunas formativas dos sujeitos em capacitação fossem consideradas[5] e

5. Essas lacunas estão apontadas nos documentos que amparam o desenvolvimento das ações do Planfor. Dentre os conteúdos principais, encontram-se as "habilidades básicas — competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão

sem que fosse garantida a conclusão e a certificação nos níveis fundamental e médio de ensino. Tais condições foram analisadas por Di Pierro (2000, p. 215) a partir da seguinte constatação:

> [...] os conteúdos de formação geral não vinham sendo integrados adequadamente ao desenvolvimento de habilidades específicas e de gestão, revelando-se ainda mais grave, se considerarmos que já na avaliação do primeiro ano de implementação do PLANFOR havia indicações de que os resultados dos esforços de qualificação profissional eram limitados pela reduzida escolaridade dos cursistas.

Observa-se o distanciamento entre as condições de escolaridade dos sujeitos em formação e a proposta formativa em termos de conteúdo — cuja falta de domínio da leitura, escrita, interpretação e desenvolvimento de cálculos básicos dificultaram a formação profissional prevista. Além disso, as avaliações dessa política apontam outro fator que contribuiu para a disjunção entre a materialidade socioeducacional e a perspectiva de projeto: o distanciamento entre as demandas sociais reais, incluindo as do próprio mercado de trabalho, e a pertinência do projeto em relação a essas demandas, revelando a fragilidade da política.

Novamente, ressalta-se que as análises históricas e políticas que nos levam a tecer críticas ao projeto de mercantilização da educação e de subordinação da EJA aos interesses do mercado não se fazem em abstrato, mas dialogam com uma compreensão fundamental: "Se a crítica à economia política é o primeiro passo para a compreensão do sistema do capital, a concepção histórica como produção social da existência é a condição para o entendimento da sociabilidade capitalista na vida dos trabalhadores" (Ciavatta; Benáchio; Silveira, 2015, p. 25).

Sob esse prisma, e compreendendo o Planfor a partir de uma perspectiva histórica e social, organicamente relacionada ao processo de produção social da existência e estreitamente articulado ao projeto de manutenção da hegemonia do capital, identifica-se a fragilidade do argu-

---

de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades" (Brasil, Codefat, 1998). No entanto, essas habilidades não são garantidas na materialização da política.

mento pseudodemocrático que teoricamente o sustenta. A esse respeito, Di Pierro (2000, p. 214) aponta:

> Os avaliadores externos consideravam insatisfatório o grau de articulação e alcance entre a estratégia de formação profissional e outras políticas públicas, em especial aquelas de educação básica de jovens e adultos e de geração de emprego e renda, fazendo com que o PLANFOR assuma antes a configuração de uma política compensatória aos efeitos perversos da exclusão socioeconômica que um a política social auxiliar ao desenvolvimento sustentado com justiça social, como seria sua intenção.

Desvela-se, portanto, que as estratégias de formação de jovens e adultos da classe trabalhadora sob a hegemonia do projeto capitalista neoliberal garantem a permanência dessa modalidade de ensino em um lugar secundário, como um apêndice do sistema educacional brasileiro. Isso ocorre quando são orientadas pela forte articulação entre as ações governamentais e os interesses do empresariado, sem que seja priorizada a implementação de políticas efetivas de valorização da EJA em estreita relação com as necessidades reais da classe trabalhadora jovem e adulta.

Ademais, considerando que o foco de análise desta pesquisa está na realidade educacional rural brasileira, destaca-se que, sendo os assentamentos rurais um dos focos das ações de formação profissional dirigidas pelo plano de formação, as contradições aqui desveladas encontram materialidade na educação rural.

Sobre a implantação dessa política nos territórios rurais, importa assinalar que, no ano de 1997, essa iniciativa contou com a participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) no desenvolvimento de projeto de formação para pequenos agricultores rurais em 3 mil municípios. Para esse fim, foram adotadas metodologias de educação à distância na formação de sujeitos, cuja carência de conhecimentos básicos de leitura, escrita e de informática provocam um inquestionável fracasso qualitativo da instrução pretendida. Segundo dados da avaliação gerencial do programa desenvolvida pela Sefor/MTb entre os anos de 1995 e 1998, dentre o perfil dos trabalhadores treinados pelo Planfor, 30% do público atendido no ano de 1997 era de trabalhadores rurais (Brasil, 1998b).

Diante das questões perscrutadas, destacam-se, a seguir, algumas considerações alcançadas neste trabalho de pesquisa. Acreditamos que elas poderão contribuir para o aprofundamento de estudos no que diz respeito às concepções e estratégias que fundamentam a política de educação em questão enquanto uma ação governamental voltada para a formação de jovens e adultos trabalhadores, incluindo os trabalhadores rurais.

a. Em seus traços constitutivos, indicamos que se trata de um plano de formação de trabalhadores que contribui para a subsunção das políticas educacionais brasileiras aos interesses traçados pelo empresariado — cuja representatividade é garantida na estrutura dirigente do conselho que define os interesses norteadores da política, o Codefat —, em consonância com o processo de reestruturação da política capitalista, sob orientação neoliberal.

b. O foco na lógica da empregabilidade aponta para um distanciamento entre essa política e a real possibilidade de superação dos problemas estruturais que definem historicamente as condições de desemprego, conformando a política à necessidade de formação de mão de obra, adequada à lógica de superexploração e alienação do trabalho produtor de mais-valia. Esse aspecto, por sua vez, contribui para a criação de condições para a permanência do Brasil na lógica do capitalismo dependente, inclusive por meio do controle político-ideológico das massas, conformadas aos princípios empresariais, caros ao capital internacional.

c. Por ser uma estratégia pontual, não incorporada ao conjunto das políticas efetivas agregadas ao sistema educacional regular, a política colabora para a permanência da Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira em ações desenvolvidas à parte da estrutura nacional de educação. Além disso, essa estratégia é bordada por meio de projetos residuais e passageiros, que não assumem o efetivo compromisso de superação dos problemas educacionais reais que se apresentam.

d. Considerando a inserção dessa política no processo de formação de jovens e adultos trabalhadores rurais e a complexidade histórica que constitui a educação rural, o programa, pelas mesmas questões levantadas, não alcança as necessidades educacionais requeridas pela histórica negação de educação de qualidade à classe trabalhadora camponesa.

No estado do Maranhão, a implementação dessa política de EJA esteve articulada ao Plano Estadual de Qualificação do Maranhão (PEQ-

-MA). As atividades tiveram início no ano de 1995 e foram investidos 32,9 milhões de reais nas ações desenvolvidas entre os anos de 1999 e 2001(UFMA, 2002).

Quanto à experiência maranhense, as avaliações apontam que o processo de identificação das demandas para a definição dos cursos de formação levou em consideração indicadores macroeconômicos genéricos, não sendo observada a incorporação de estratégias de análise das demandas reais apresentadas pelo estado para a implementação das ações no Maranhão.

Desenvolvidos por meio de metodologias tradicionais, nem sempre adequadas ao perfil dos trabalhadores, os cursos voltados para o desenvolvimento de habilidades básicas — com o objetivo de alfabetização de adultos — mostraram-se limitados, considerando a inviabilidade de atendimento das necessidades formativas dos trabalhadores devido à exígua carga horária disponível.

No que se refere à garantia de empregabilidade — objetivo principal apontado na definição do Planfor — no estado do Maranhão, as avaliações mostram que 85,61% dos trabalhadores desocupados e participantes das atividades formativas entre os anos de 1999 e 2000 não apresentaram nenhuma alteração em suas condições de trabalho (UFMA, 2000). Esse dado reforça a tese, neste trabalho defendida, de que a lógica da empregabilidade não apresenta coerência com a materialidade social, tampouco é suficiente para a construção de planos ou políticas voltadas para a classe trabalhadora e para a crise do trabalho assalariado que se apresenta grave no estado. Para essa compreensão, sublinha-se que, de acordo com a lógica da empregabilidade, as taxas de desemprego representam um desajuste estrutural entre as qualificações requeridas pelo mercado de trabalho e o padrão de formação da força de trabalho disponível.

Reforça-se, também, a crítica à constituição de políticas educacionais amparadas na compreensão da relação trabalho-educação a partir da estreita visão do mercado, cujas concepções de desenvolvimento, educação e trabalho estão atreladas ao princípio da produtividade e da reprodução. Todavia, essa noção está despida de contradições sociais e pautada na lógica do pleno emprego, e não apresenta uma problematização das condições reais que geram os problemas que se pretende enfrentar. Como proposta de contraponto a essa lógica e, mais uma vez, reconhecendo a história em movimento e a educação em disputa, interessa demarcar a

importância do Pronera, implementado no mesmo período histórico do plano de formação analisado.

Em âmbito nacional, esse programa de educação esteve voltado especificamente para os territórios rurais e guarda estreita relação com o processo de mobilização popular por um projeto da educação do campo no Brasil. A pauta principal, aliada à luta pela reforma agrária, se estabelece em torno da necessidade de conquista de uma política pública de educação para as áreas de assentamento que dialogue diretamente com as demandas educacionais reais do campesinato, a história, o trabalho e a cultura da classe trabalhadora camponesa. Contudo, reconhece-se, também, que outros aspectos conjunturais e estratégicos orientaram a implementação dessa política, como será analisado posteriormente.

Um dos importantes marcos para a implementação do Pronera foi o desenvolvimento de uma pesquisa nacional que investigou a realidade educacional rural nas áreas de assentamento, o I Censo da Reforma Agrária. Os dados levantados pelo censo encomendado pelo MEPF no ano de 1997 ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) desvelaram as precárias condições da educação rural nos projetos de assentamento (PA) da reforma agrária. Dentre outros problemas, confirmaram que o índice de analfabetismo nos PA estava acima da média dos outros territórios camponeses, demarcando a gravidade do problema da escolaridade nesses espaços — extremamente baixa, inclusive para a realidade geral do espaço rural brasileiro[6].

O envolvimento das universidades na realização do censo e a abertura de diálogo entre o MST e a Universidade de Brasília (UNB) constituíram uma relação de apoio para a realização do I Enera na mencionada universidade no ano de 1997. Outro evento importante para esse processo de mobilização e luta por um projeto popular de educação do campo foi a Marcha Nacional de 1997,

6. Essa condição é analisada por Di Pierro em sua avaliação da situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil. A autora aponta que "ser adulto, viver na zona rural, pertencendo aos estratos sociais de baixa renda, é uma condição social que amplia a probabilidade de permanecer no analfabetismo. O Censo de 2000 registrou que 28,33% dos jovens e adultos brasileiros que viviam na zona rural eram analfabetos, percentual que se eleva a 43,9% no grupo etário com mais de 39 anos de idade, e a 52,9% na região Nordeste" (Di Pierro, 2006, p. 2).

> [...] realizada como forma de protesto ao massacre de Eldorado dos Carajás, na Curva do S, onde 19 trabalhadores foram assassinados pela polícia militar, aparelho repressor do estado. Como resultado da marcha, os trabalhadores e trabalhadoras que lutavam, foram atendidos pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (Araújo; Bogo, 2019).

Veja-se, portanto, a complexidade do cenário no qual foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Trata-se de uma realidade marcada por diversos movimentos e graves contradições sociais, políticas e econômicas, que nos desafiam a aprofundar as análises desse programa, não as limitando ao reconhecimento da sua significativa contribuição para o projeto popular da educação do campo. Propõe-se ir para além disso, compreendendo-o imerso em um movimento histórico que apresenta múltiplos elementos na sua constituição.

Nesse sentido, apoia-se nos dados apresentados pelo I Censo da Reforma Agrária, os quais indicaram as precárias condições educacionais e o acirramento dos conflitos agrários ante o avanço do poderio neoliberal dos territórios brasileiros. E, diante disso, reconhece-se a construção de um importante movimento nacional, que assumia a tarefa de elaboração de um novo referencial de educação para o campo, ao qual deveria ser alinhada uma política de educação específica para as áreas de reforma agrária.

Admite-se, portanto, a existência de um movimento composto por aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora, formado antes mesmo da implementação do programa governamental. De igual modo, consideram-se os debates em torno da necessidade de conquista de políticas públicas de EJA e a defesa de que essas políticas estejam assentadas nos interesses e nas necessidades da classe.

Como analisado anteriormente, nesse mesmo cenário o capital internacional sob orientação neoliberal avançava o seu alcance na constituição das políticas educacionais dos países periféricos, por meio de campanhas que alinhavam ao lema **"educação para todos"** e **diversidade**, no qual se inseriam, por exemplo, a educação rural e a educação quilombola. Nesse contexto, havia uma grande preocupação em aumentar a capilaridade do projeto educacional do capital empresarial, para a classe trabalhadora, com um braço de atuação especificamente conformado para os territórios atravessados pelo acirramento dos conflitos agrários à época.

Articulam-se, portanto, duas necessidades fundamentais para a manutenção da ordem a favor dos poderes hegemônicos do capital. Primeiramente, destaca-se a necessidade de aplainar as condições de miséria e exploração impressas na realidade camponesa com o avanço dos projetos do agronegócio no final dos anos 1990. Para isso, encobria-se, inclusive, o cenário de violência no campo, que imputava ao Brasil inúmeras denúncias nacionais e internacionais de violação de direitos humanos.

Ao lado dessa demanda, apresentava-se a necessidade de garantir o aumento da escolaridade dos trabalhadores diante das novas exigências produtivistas do capital internacional para os países da América Latina. Da mesma forma, buscava-se preservar o controle político e ideológico do trabalho, por meio da (con)formação da mão de obra. Essa iniciativa solidificava, assim, o lugar de dependência desses países ao projeto hegemônico capitalista.

Nesse cenário, o Estado Político brasileiro assumiu a tarefa de mediação dos interesses e das contradições geradas pelo capital. Enquanto isso, os movimentos sociais camponeses sofriam severamente com o impacto das condições de violência que atravessavam a questão agrária brasileira e das precárias condições educacionais rurais. Diante dessa realidade, esses movimentos colocavam em pauta a luta por um projeto popular de educação do campo, que nascia alinhado a um projeto popular de desenvolvimento do campo.

De posse desses dados históricos, analisa-se o contexto de implementação do Pronera no ano de 1998, a partir de uma perspectiva ampliada. Para isso, considera-se sua relevância enquanto uma conquista da mobilização popular camponesa que luta por uma política de educação do campo orientada pelos interesses da classe trabalhadora rural. Além disso, importa reconhecê-lo como uma concessão do Estado Político, visto que havia uma estratégia da política governamental em ceder aos movimentos sociais — à época fortalecidos e amplamente perseguidos —, uma de suas demandas postas em pauta naquele momento.

Trata-se, portanto, de uma política que nasce da atuação do Estado — enquanto mediador das contradições do capital — para garantir uma concessão à classe trabalhadora camponesa em movimento. O Pronera é instituído, então, em estreita relação com a mobilização popular, com a atuação da sociedade civil e dos movimentos sociais camponeses, que

representam um elemento constitutivo do Estado em seu sentido ampliado. Centralmente, porém, apresenta-se enquanto uma ação que viria mediar os conflitos impressos na realidade camponesa à época.

No que se refere à materialização da sua implementação, à semelhança do Planfor, viu-se que esse programa não foi articulado ao desígnio de responsabilidade do MEC. Incorporado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), sua coordenação intragovernamental foi delegada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Desse modo, foi caracterizado enquanto uma política à parte da estrutura nacional de educação, à semelhança das demais políticas de EJA, historicamente ofertadas por meio de ações governamentais compensatórias.

A partir dessa estrutura, no momento da sua implementação, o financiamento do programa gerou polêmicas: o Pronera não tinha orçamento e, "como os Ministérios da Educação e do Trabalho não concederam os recursos que se esperava, o programa teve início com o remanejamento interno do orçamento do Incra" (Di Pierro, 2000, p. 246), gerando insatisfações e resistências internas. Ao longo da história, o financiamento do programa é circunscrito em um movimento anual de negociação política, em uma disputa constante pela garantia de recursos governamentais para a sua manutenção — condição marcante até que se deu a sua institucionalização no ano de 2010.

As ações iniciais desse programa foram pautadas nos problemas de analfabetismo e baixa escolaridade entre os trabalhadores assentados, e essas foram duas das principais questões em debate no início da implementação dessa política. Desse modo, a EJA se apresenta como foco prioritário das ações formativas, pois é entendida como uma política necessária para a universalização da educação escolar de qualidade social. Nesse sentido, define-se que a educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses será desenvolvida "por meio da alfabetização e continuidade dos estudos escolares no ensino fundamental na modalidade supletiva (1º e 2º segmentos)" (Brasil, 2004b, p. 33). Ademais, defende-se que os projetos deverão conter três ações básicas:

- alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental;

> - capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores/educadoras no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores(as) nas áreas de Reforma Agrária;
> - formar e escolarizar os coordenadores/coordenadoras locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (Brasil, 2004b, p. 33).

Tais diretrizes fundamentaram a realização das primeiras experiências do Pronera no estado do Maranhão em 1999 — um ano após a implementação nacional do programa. A construção da educação do campo por meio do programa nesse estado se dera, inicialmente, com a execução do Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão (EJA — da alfabetização à 2ª série do ensino fundamental e, simultaneamente, ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e formação pedagógica). Trata-se do Projeto Alfabetização, desenvolvido, entre os anos de 1999 e 2001, em áreas de assentamento coordenadas pelo MST e pela Assema. A respeito dessa iniciativa, a professora Conceição Lobato Muniz (2021), uma das coordenadoras dos cursos, relembra:

> O projeto inicial era de Educação de Jovens e Adultos voltado para a alfabetização. Mas, imediatamente, nós identificamos que os professores e as professoras que iriam atuar no trabalho de alfabetização tinham praticamente só o ensino primário, como se chamava na época. Então, nós precisávamos disponibilizar uma formação que lhes garantisse pelo menos a conclusão do ensino fundamental inicialmente. Foi quando começamos a trabalhar a formação desses professores que atuavam na educação de jovens e adultos, dando a eles a formação no ensino fundamental pedagógica.

Desenvolvido, portanto, com duas modalidades de EJA — turmas de alfabetização/1º segmento do ensino fundamental e turmas de capacitação docente/2º segmento do ensino fundamental —, o Projeto Alfabetização compreendia a escolaridade de jovens maiores de 15 anos e adultos trabalhadores das áreas da reforma agrária no estado do Maranhão.

A continuidade da experiência se deu entre os anos de 2001 e 2004, com o desenvolvimento, também, em territórios da reforma agrária do MST e da Assema, do Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma

Agrária do Estado do Maranhão. A versão continuidade abrangia 3ª e 4ª séries na modalidade EJA (Projeto EJA Continuidade), e o trabalho docente foi assumido pelos monitores concluintes do Projeto Alfabetização.

Ao mesmo tempo que atuavam nas salas de aula de EJA nas áreas de assentamento, os monitores do Projeto EJA Continuidade cursavam o ensino médio no I Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Projeto Magistério). Voltada para a formação de professores, na modalidade magistério, essa experiência precedeu o II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Projeto Magistério). Desenvolvido entre os anos de 2008 e 2009, o segundo projeto também é voltado para a formação de professores, em nível médio, na modalidade magistério.

Nas experiências iniciais do Pronera no Maranhão, desenvolvidas por meio da articulação entre UFMA e os movimentos sociais camponeses MST e Assema, a definição dos cursos e das modalidades nas quais o programa seria ofertado partiu das demandas apresentadas pelas realidades locais. Ao longo dos anos, à medida que o coletivo avançava na oferta de formação docente, novas necessidades emergiram, encaminhando as ações para a oferta de formação docente em nível superior. A esse respeito, Muniz (2021) afirma:

> [...] concluído o trabalho em nível médio, a gente caminha, também, para o nível superior. Quando vem a ideia do Curso de Pedagogia da Terra. Na primeira turma do Pedagogia, nós fizemos esse trabalho de engajar pessoas que iniciaram a sua formação lá no Ensino Fundamental através do PRONERA e concluíram o seu processo de formação no ensino superior através do Pedagogia da Terra. Então foi uma trajetória muito interessante de formação profissional realizada pela UFMA, a partir do Programa de Reforma Agrária no Maranhão.

Como nos cursos anteriores, mas diferente da prática desenvolvida no Planfor, a oferta de formação docente em nível superior parte da necessidade apontada pela realidade e pelos movimentos sociais camponeses. No que diz respeito ao desenvolvimento dos projetos, observa-se que o programa prevê a participação das comunidades e suas organizações na indicação das demandas educacionais. O manual de operações do pro-

grama define a parceria como condição necessária para a realização das ações e indica como principais parceiros:

> [...] os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma construção coletiva na elaboração de projetos, no acompanhamento e avaliação (Brasil, 2002, p, 18).

Para o desenvolvimento do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, a articulação foi ampliada com a inclusão do Centro de Cultura Negra (CCN) e a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), dois importantes movimentos negros maranhenses, que atuam em áreas de quilombo e assentamento da reforma agrária.

Além dos projetos desenvolvidos pela UFMA em parceria com o MST e a Assema, outros movimentos sociais e instituições de ensino participaram da execução de projetos de extensão de EJA e formação docente em áreas de assentamento do estado do Maranhão. Esse envolvimento ocorreu por meio do Pronera e em parceria com o Incra/Direção Regional do Maranhão, e os movimentos e as instituições participantes foram os seguintes: Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (Fetaema), Colégio Universitário (Colun/UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Maranhão (Cefet-MA) e Escola Agrotécnica Federal de São Luís (EAFSL). Observa-se que as duas últimas instituições foram incorporadas ao processo de reorganização da rede de escolas técnicas federais, integrando a estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e passando a ser denominadas respectivamente IFMA Campus Monte Castelo e IFMA Campus São Luís Maracanã, no ano de 2008.

Segundo dados do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (Pnera) — que apresenta os resultados da avaliação dos impactos das ações desse programa no estado do Maranhão no período de 1999 a 2013 —, o programa registrou, no estado maranhense, a alfabetiza-

ção de 19.359 jovens e adultos trabalhadores assentados da reforma agrária entre os anos de 1999 e 2003 (Brasil, Ipea, 2016, p. 10). Quanto à formação docente em nível médio, por meio de curso de magistério na modalidade normal, destaca-se a organização de dez turmas de magistério, com 462 alunos ingressantes, os quais concluíram sua formação em novembro de 2005 e em novembro de 2009 (Brasil, Ipea, 2016, p. 10).

Analisando os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os projetos educativos do programa — e que estiveram presentes no corpo argumentativo do projeto pedagógico das experiências desenvolvidas na UFMA —, identifica-se, dentre os objetivos orientadores do Projeto EJA Continuidade, o compromisso de "desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que contribua para a emancipação social, econômica, política e ética dos educandos e educadores envolvidos no projeto" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002, p. 6).

Trata-se de uma concepção de EJA que intenciona uma mudança de eixo central: passando da lógica do mercado para um viés crítico que se alia à valorização da realidade social dos sujeitos, com processos formativos desenvolvidos por meio de práticas que ultrapassem os limites da visão unidimensional de educar e formar trabalhadores.

No mesmo cenário, conforme a necessidade que se apresentou durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, interessa, também, circunscrever o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Voltado para a Educação de Jovens e Adultos, o programa foi implementado no terreno histórico de desenvolvimento dos primeiros projetos de EJA e de formação docente do Pronera, ambos desenvolvidos no estado do Maranhão e focos de análise deste estudo.

Como o Planfor, o PBA, enquanto um programa pontual de Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma estrutura fragmentária e descontínua. Instituído no ano de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com um caráter de campanha nacional para "erradicar" o analfabetismo no Brasil, desvinculado da educação básica, o PBA tem por finalidade "capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever" (Brasil, 2020b).

O caráter de campanha do PBA[7] garante significativa semelhança, tanto com a estratégia adotada pelo governo militar-empresarial instituído em 1964, com a implementação da "campanha" do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), quanto com o subsequente Programa de Alfabetização Solidária (PAS), posto em prática a partir do ano de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, marcadamente assistencialista e filantrópico[8].

A primeira fase de desenvolvimento do PBA é a que interessa a esta pesquisa, visto que corresponde historicamente ao período de expansão dos projetos em análise neste trabalho. Essa fase expressa um recorte claro de divisão de responsabilidade na execução de política de EJA entre diversas instituições, incluindo empresas e organizações não governamentais (ONGs). Desse modo, observa-se o distanciamento do Estado Político (das instâncias de governo), cabendo a esse as tarefas de avaliação e de financiamento por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Diversas foram as críticas ao PBA quando da sua implementação, o que garantiu a elaboração de ajustes ao longo dos anos. As principais adaptações se referem à concessão de apoio financeiro à iniciativa privada. Considera-se que, até o ano de 2005, as parcerias poderiam ser firmadas entre estados, municípios, universidades, ONGs, empresas privadas por meio de repasse aberto de recursos, garantidos pela Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004. Essa garantia levou à execução do Programa Nacional

7. Sobre este caráter, a questão central não é simplesmente o sentido estrito das campanhas, mas a não incorporação dos programas à estrutura central dos sistemas nacionais de educação. Critica-se, portanto, a inserção das demandas da EJA em ações que não se constituem enquanto uma política contínua, mas estabelecidas à revelia dos interesses de cada governo, que assume a condução do aparato do Estado Político.

8. Criado pelo Conselho da ONG Comunidade, o PAS foi concebido como campanha de alfabetização a ser desenvolvida através de parcerias entre os poderes públicos federais e municipais, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições de ensino superior públicas e privadas. A responsabilidade pelo financiamento do programa era dividida entre o governo federal e as empresas, que podiam selecionar os municípios a serem apoiados. O MEC contribuía com 50% do custo-aluno no PAS e, nos municípios com IDH inferior a 0,5 e que não fossem assumidos por parceiros privados, caberia ao governo o custo do projeto. Uma estratégia de descentralização de responsabilidades, que garante ampla abertura de espaço para o processo de privatização da educação nacional e para o controle político e ideológico da formação educacional da classe trabalhadora. Trata-se de um reforço significativo para a garantia da hegemonia empresarial no cerne das políticas de EJA.

de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja), e dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do PBA. Trata-se de uma lógica de descentralização de responsabilidades, que esteve assegurada até o ano de 2006 com a destinação de recursos a instituições privadas, que ocorria por meio de critérios diferenciados e regulamentados pela Resolução CD/FNDE nº 022 de 2006.

O repasse de recurso público para instituições privadas confirma as teses referentes à redução da atuação do Estado Político no campo das políticas públicas, bem como a abertura para o controle financeiro e ideológico das políticas de educação da classe trabalhadora por entidades da sociedade civil alinhadas aos interesses articulados à lógica empresarial. Em suas orientações programáticas, somente a partir do ano de 2007, por meio da Resolução nº 045 de setembro de 2007, a composição das articulações que poderiam desenvolver experiências por meio do PBA seria restrita à esfera pública, sendo a adesão ao programa limitada aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal.

Outro traço marcante a ser considerado pelas análises críticas do PBA é a desvinculação das ações de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos de um conjunto de políticas públicas que garantam a continuidade dos estudos. Dessa maneira, estabelece-se o caráter fragmentário e descontínuo das ações governamentais quanto à oferta da EJA. Todavia, a legislação indica o seguinte:

> [...] o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio (Brasil, 2001, p. 41).

À revelia dessas orientações, a desvinculação das ações de uma política nacional de EJA, que assegure o acesso universal de jovens e adultos aos ensinos fundamental e médio, garante aos programas analisados um caráter descontínuo. Assim sendo, confirma-se a tese de inexistência de uma política nacional efetiva que garanta o direito à Educação de Jovens

e Adultos à classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de programas pulverizados, de um **não lugar**[9] da EJA na política nacional de educação, de precarização da formação direcionada aos jovens e adultos excluídos do espaço escolar.

Entretanto, no que se refere ao Pronera, a experiência maranhense aponta para a elaboração de um percurso formativo que assegurou a continuidade dos estudos a mais de 20 mil trabalhadores assentados da reforma agrária, desde a alfabetização até o ensino superior. A frágil constituição do programa no cerne do sistema nacional de educação imprime a essa política características descontínuas, limitadas à fluidez dos interesses dos governos, tornando-o facilmente extinguível.

Soma-se ao reconhecimento do caráter fragmentário das políticas de EJA e à precarização dos projetos de formação do PBA a exígua carga horária dos cursos de alfabetização desse programa, estimada entre 240 e 320 horas, a serem cumpridas no prazo máximo de oito meses. Trata-se de uma carga horária marcadamente limitada, considerando, por exemplo, as condições educacionais da classe trabalhadora rural no estado do Maranhão, cujos dados, já analisados, garantem à localidade a presença histórica dentre os piores índices de analfabetismo no Brasil.

Mesmo o Pronera, com sua proposta ampliada de formação em EJA, com carga horária prevista de 1.600 horas, devido ao seu caráter de programa pontual, não teria condições de alterar a realidade vigente. Trata-se de uma realidade concreta, que se relaciona às condições políticas estabelecidas no Maranhão ao longo da história — um estado de forte viés oligárquico e de significativa exploração agrária, onde a educação da classe trabalhadora rural se apresenta historicamente enquanto um perigo para a hegemonia dos poderes instituídos, cuja base produtiva agrária é fundamental.

Além do caráter ameaçador, há que se considerar a lógica do desenvolvimento dependente dos países latino-americanos, que fundamenta a questão agrária brasileira e atravessa os processos formativos da força de trabalho rural. Logo, a oferta de políticas educacionais condicionadas aos interesses dominantes, o controle ou a negação da oferta de políticas que atendem à classe trabalhadora camponesa brasileira ao longo da história são condições que se alinham ao lugar que o país ocupa na divisão

9. Termo utilizado pela professora Jaqueline Ventura (2008).

internacional do trabalho e aos interesses que orientam as relações de dependência. Portanto, é necessário levarmos em conta o seguinte:

> Na periferia, a acumulação privada não responde pelo crescimento econômico, primeiramente porque as empresas internacionais e transnacionais apenas realizam a apropriação do excedente nos países dessa região e, em segundo lugar, porque o que resta localmente é apropriado pelo setor privado, o que, no caso, não significa crescimento econômico nem distribuição de renda em favor do mercado, pois transforma-se em excedente improdutivo em virtude do consumo conspícuo de classe, da mentalidade suntuária das oligarquias e do empresariado subdesenvolvido (Machado, 1999, p. 9).

Nesse bojo, a garantia da apropriação pelo capital internacional dos excedentes produzidos pela agroindústria atuante nos territórios brasileiros passa pela manutenção da classe trabalhadora camponesa enquanto mão de obra que assume as tarefas do **trabalho simples** necessário para a permanente apropriação capitalista — que se dá ao longo da história sob o massivo controle da produção agrária pelas empresas internacionais.

À classe trabalhadora camponesa não interessa a oferta de políticas educacionais que garantam ao trabalhador rural alcançar outro lugar no sistema de produção que não a subsunção às relações de produção pautadas na superexploração. Afinal, o desenvolvimento do trabalho simples pressupõe pouco tempo de formação do trabalhador, pois na agroindústria — como instrumento da sociedade burguesa capitalista internacional — "o homem comum desempenha um papel muito miserável, no qual o trabalho humano é dispêndio da força de trabalho simples que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo" (Marx, 2017, p. 122).

Portanto, levando em conta tanto a relação custo-benefício quanto a necessidade de controle e permanência do país em condição de dependência, o desenvolvimento de políticas de EJA que sejam efetivas e de qualidade não se apresenta como necessidade precípua. A educação que interessa ao capital no campo tem urgência de controle. Esse aspecto está estreitamente relacionado à manutenção das relações de trabalho, que são conformadas aos interesses de manutenção do capitalismo dependente — interesses que atravessam a realidade agrária maranhense.

Trata-se de uma complexa condição histórica, que justifica a inexistência de escolas nas zonas rurais e, de maneira ainda mais acentuada, nas áreas de assentamento. Além disso, garante a permanência do estado do Maranhão entre os piores índices educacionais nos territórios camponeses. Não à toa a educação de jovens e adultos trabalhadores rurais é ofertada por meio de políticas compensatórias, instituídas como apêndices do sistema educacional nacional, por meio de programas que não garantem a universalização do direito à educação a esses trabalhadores.

Incluem-se, nessas análises, as reflexões sobre o Planfor que — ainda que não sejam analisadas em profundidade nesta pesquisa —, de acordo com os dados coletados, apresentam-se como um plano de formação que contribui para a continuidade da oferta de EJA de maneira limitada aos interesses flutuantes do mercado. Ademais, o programa reforça o predomínio de desenvolvimento dessa oferta por meio de políticas instáveis — sob uma perspectiva institucional — e superficiais no que se refere ao processo formativo. A forte presença do empresariado no Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) garante o predomínio da concepção mercadológica de educação na base do plano. E a contradição que envolve a lógica da empregabilidade que o sustenta — sem que o problema da crise do trabalho assalariado seja considerado sob uma perspectiva de totalidade — confere fracasso à experiência maranhense.

Já o Pronera foi instituído enquanto política através do Decreto nº 73.352, que, em novembro de 2010, institui a Política Nacional de Educação do Campo e o programa durante os anos de desenvolvimento das experiências em análise neste estudo. Todavia, os projetos eram executados de maneira pontual e secundária, isto é, paralela ao sistema educacional nacional.

O programa foi sustentado por princípios político-pedagógicos que buscavam a superação da concepção limitante da pedagogia das competências e da subsunção dos objetivos formativos às demandas mercadologicamente definidas para a EJA. Entretanto, nasceu da conjunção de uma série de fatores contraditórios que conformavam a realidade social à época. Ainda assim, o programa avançou para uma perspectiva formativa que se aproxima dos debates sobre a formação da classe trabalhadora camponesa a partir de uma concepção de formação omnilateral. Desse modo, compreende-se a educação como um instrumento de formação

que ultrapassa os limites da técnica, articulando-a à formação política e visando à construção de ações transformadoras.

Nesse contexto, reconhece-se a educação do campo enquanto um projeto educacional discutido e elaborado em sua gênese pela classe trabalhadora, orientado pela significativa atuação dos movimentos sociais camponeses nos anos de 1990 e permeado por correlações de força, que o caracterizam como projeto em disputa ao longo da história.

Para entender melhor esse projeto educacional, interessa perscrutar a relação entre os movimentos sociais e a educação. Para isso, busca-se compreender o caráter educativo dos movimentos sociais e a constituição da educação do campo em sua perspectiva histórica, seus fundamentos e as disputas que acontecem durante a sua elaboração e materialização no cerne das políticas públicas.

2.2 Movimentos sociais e educação: concepções, fundamentos e disputas nos territórios rurais

Como todo tema necessário à análise aprofundada do tecido político-social que constitui a realidade dos territórios rurais brasileiros, a investigação sobre **movimentos sociais** não é uma tarefa simples. Primeiro, pela própria dificuldade em esboçar conceitos do que vem a ser um movimento social, considerando todas as contradições impostas às sociedades assentadas sob os ditames do capital — um sistema social sustentado sobre contradições autogeradas, constituídas pelo modelo predatório de exploração, produção e expropriação, que, conforme Ribeiro (2010, p. 27), "impregnam não só as experiências pedagógicas, mas também as palavras com que as nomeamos", tal qual ocorre com a utilização do termo movimentos sociais na representação de diversas organizações que se lançam ao desafio de disputar projetos em várias instâncias da vida social, sendo assumido por diferentes frações de classe ao longo da história. Portanto, há que se considerar, para o entendimento desse conceito, um enredo de profundas raízes, que podem tanto ser assentadas no projeto popular emancipatório quanto na defesa pela manutenção dos projetos historicamente hegemônicos. Logo, simplesmente falar em

movimentos sociais não nos remete de imediato à luta popular dos trabalhadores camponeses por direitos. Ao invés disso, pode nos levar a uma direção contrária, à luta pela manutenção do status quo, a exemplo do Movimento União Democrática Ruralista (UDR) e do Movimento Todos Pela Educação — sendo esse último uma iniciativa político-empresarial, comprometida com o projeto de hegemonia da classe empresarial no país e orientada pelo compromisso com a "alucinada privatização não apenas dos recursos públicos, mas do teor e conteúdo dos processos educacionais" (Fontes, 2016, p. 7), que, dentre outras agências, conta com o importante apoio da Unesco.

Nesse enredo, Ribeiro (2010; 2012a; 2012b) contribui com o desafio de nomear os sujeitos políticos coletivos, responsáveis pelas ações que visam transformar a sociedade e a educação, em articulação com os interesses da classe trabalhadora. A autora delimita o conceito de **movimentos sociais populares** a fim de:

> [...] identificar os sujeitos coletivos que são os autores dos projetos sociais e educacionais comprometidos com as classes populares, na busca de superar os velhos modelos de sociedade e educação que os subordinam. Há uma diversidade de interesses que os identificam e os diferenciam, bem como as realidades históricas, geográficas e culturais em que se manifestam não podem ser tomadas de maneira homogênea, apesar de terem suas ações direcionadas às transformações sociais. São os objetivos destas ações, voltadas ao horizonte da sociedade e educação popular, que permitem visualizar tais movimentos, no caso os que lutam pela terra de trabalho e pela educação do campo, numa unidade provisória que identificamos como Movimento Camponês (Ribeiro, 2012b, p. 100).

Com base nesse entendimento, define-se a conceituação de movimento social camponês adotada neste estudo, reconhecendo a diversidade que o constitui (não se tratando, portanto, de uma unidade homogênea), a sua relação orgânica com os interesses dos trabalhadores rurais, bem como com o compromisso de construção e luta por projetos populares de sociedade e educação, dentre os quais destacamos a **educação do campo** – entendido como um projeto educacional em disputa em território social, político e ideológico contraditório, e, por isso mesmo,

permeado de contradições. Utiliza-se, assim, o conceito de movimento social camponês enquanto movimento social popular.

A partir dessa análise conceitual ampliada, emerge um entendimento fundamental: a luta de classes é um elemento constitutivo dos movimentos sociais. Seja na perspectiva emancipatória ou na perspectiva reacionária, eles assumem tarefas na disputa por projetos distintos de sociedade, desenvolvimento, trabalho e educação. Esse aspecto, por sua vez, nos remete à segunda dificuldade imposta às análises dos movimentos sociais.

Importa ultrapassar a mera descrição conceitual "recortada" e identificá-los como agentes constitutivos do Estado em sua acepção ampliada, cuja luta pela hegemonia, como analisado anteriormente, se faz não só por meio da coerção, mas da disputa pelo consenso. Logo, interessa analisar os movimentos sociais enquanto elementos constitutivos da sociedade civil — compreendida por Gramsci (2017) como "hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado".

Nesse sentido, os movimentos sociais, reconhecidos enquanto aparelhos de hegemonia e inseridos em um processo histórico de luta de classes, assumem a tarefa — junto aos intelectuais orgânicos com eles comprometidos — de elaborar, difundir e disputar a hegemonia de seus projetos de sociedade e educação. É nessa instância que atua a Abag, também compreendida como um movimento social. Trata-se de um poderoso aparelho, já abordado anteriormente, cujas raízes estão no processo de modernização da agricultura dos anos 1970. A associação foi fundada diante da

> urgência em construir-se novos canais de representação política do segmento agroindustrial, condizentes ao peso econômico por ele portado em meio à crise econômica dos anos 1980 (Mendonça, 2017, p. 3).

Dentre as tarefas da Abag, destacavam-se:

> 1) conscientizar os segmentos decisórios e formadores de opinião da importância do "Sistema do Agribusiness";
> 2) apoiar o planejamento do Sistema, mediante a divulgação de seus mecanismos de funcionamento;
> 3) superar a segmentação de interesses derivada da forte especialização produtiva derivada da "modernização da agricultura" e, por fim;

> 4) absorver/administrar dois processos contraditórios: a fusão/concentração de empresas e capitais ligados a atividades concorrentes e as tensões daí advindas, instituindo-se a Abag como foro neutralizador dos conflitos intraclasse dominante.
> A primeira e terceira "missões" evidenciam a prioridade em construir-se o consenso, antes de mais nada, junto às próprias frações da burguesia agroindustrial e financeira, já que nem todas elas aderiram, de imediato, à centralidade desta agricultura "ultramodernizada" como cerne do novo projeto de hegemonia (Mendonça, 2017, p. 4).

Percebe-se, portanto, a estratégia de atuação desse aparelho de hegemonia na construção do consenso entre as frações da burguesia agroindustrial empresarial, em torno do projeto de produção e exploração dos territórios rurais pelo agronegócio, bem como na garantia do controle dos conflitos interburgueses que se apresentassem nesse contexto.

Entretanto, sua atuação não seria limitada à negociação direta com a classe empresarial agroindustrial brasileira. Diante da necessidade de ampliação da divulgação e da capilaridade do projeto do agronegócio, a atuação desse movimento precisou assumir uma função educadora de maior envergadura na construção da hegemonia do projeto, o que reforça a importância da compreensão do caráter educativo dos movimentos sociais. Seja em sua perspectiva emancipatória ou reacionária, a construção de estratégias de formação de intelectuais orgânicos responsáveis pela difusão dos diferentes projetos de sociedade se faz fundamental para a conquista ou a manutenção da hegemonia. Reconhece-se, pois, que "a dupla possibilidade dos movimentos educativos em relação à sociedade (conservação/mudança) se pretende diretamente à vida política, mais do que qualquer outro aspecto da vida social" (Paiva, 2015, p. 31-32).

Nesse sentido, ainda sobre a atuação de movimentos sociais na conservação e no fortalecimento do projeto do agronegócio nos territórios rurais brasileiros, destaca-se a importância de outro aparelho de hegemonia, o Pensa (Programa de Estudos dos Sistemas Agroindustriais, hoje denominado Centro de Conhecimentos em Agronegócio). Foi criado no ano de 1990 por Décio Zylbersztajn — importante representante da fração empresarial agroindustrial articulada ao projeto do agronegócio no Brasil — e instalado junto à Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP). O objetivo desse movimento

social é "dar suporte ideológico, acadêmico e educacional ao projeto de fortalecimento do agronegócio no Brasil, destinado a vulgarizar junto ao público mais amplo o projeto da ABAG" (Mendonça, 2017, p. 2).

Ao assumir a tarefa de respaldar cientificamente o projeto do agronegócio, o Pensa representa um importante braço de atuação do empresariado agrário em uma universidade pública. O programa tem como finalidade "promover estudos sobre o Agribusiness Brasileiro" e sua missão é "criar um espaço interativo entre alunos, professores e lideranças do Agribusiness nacional, por meio da pesquisa, ensino e extensão" (Pensa, 2020).

Identifica-se, portanto, a atuação de um movimento social marcadamente burguês. Diante da tarefa de formar intelectuais organicamente articulados e comprometidos com o fortalecimento do agronegócio, garante-se a expansão do projeto empresarial agrário para a educação pública. Trata-se de um projeto que atende não às demandas públicas, mas aos interesses privados da histórica elite hegemônica brasileira, os quais são orientados pelas ambições das elites agroempresariais e industriais multinacionais, visceralmente articuladas ao capital internacional. Nesse sentido, vemo-nos diante de estratégias de difusão do consenso, por meio da formação de intelectuais orgânicos, que reforçam o desvelamento da função educativa assumida por movimentos sociais enquanto aparelhos de hegemonia burgueses.

Os intelectuais orgânicos formados pela Abag, seja por meio do Pensa ou do mais recente Programa Educacional Agronegócio na Escola — fundado em 2001 pela Abag da Região de Ribeirão Preto (Abag/RP) — são elementos estruturantes para a manutenção da hegemonia do projeto agrário empresarial burguês, bem como para a perpetuação das condições históricas de exploração e expropriação da classe trabalhadora camponesa. Afinal, eles são elementos constitutivos da questão agrária brasileira, visto sua íntima relação com o projeto capitalista internacional — inclusive contribuindo para a manutenção da lógica do desenvolvimento dependente brasileiro.

Logo, reconhece-se que o fortalecimento do projeto do agronegócio não se dá sem a "garantia do consentimento ativo dos governados" (Gramsci, 1999, p. 32). Não à toa:

> A educação foi um dos caminhos escolhidos pela ABAG/RP para valorizar o agronegócio. O Programa Educacional "Agronegócio na Escola" vem sendo desenvolvido desde 2001 na região de Ribeirão Preto. Inicialmente a parceria foi com a Secretaria Estadual de Educação, e desde 2008 passou a ser com os municípios, por meio de suas Secretarias ou Diretorias de Ensino, além de ETECs e FATECs.
>
> Com metodologia própria, é priorizada a capacitação dos professores, por meio de palestras e visitas em agroindústrias, fazendas, cooperativas, instituições de ensino e pesquisa. Não é por acaso que a marca do Agronegócio na Escola é um ônibus em movimento. As atividades práticas possibilitam um melhor entendimento sobre o setor, e o que ele representa para a região e para o país: econômica, social e ambientalmente. Após a capacitação, os professores desenvolvem livremente a temática do agronegócio em sala de aula, de forma interdisciplinar e dinâmica. Para enriquecer os conteúdos estudados em sala, os alunos também podem participar de visitas, a critério do professor (Abag/RP, 2020).

O Programa Educacional Agronegócio na Escola intenta, portanto, arregimentar os educadores das escolas rurais, convencendo-os, por meio de processos formativos ideologicamente alinhados aos princípios e interesses da burguesia empresarial agroindustrial, e (con)formando-os em agentes de ampliação do projeto produtivo do agronegócio. Desse modo, amplia-se, por meio da ação educativa em cada escola rural, a capilaridade dos ideais de sociedade, território, trabalho, cultura e sujeito produtivo, tão necessários para a perpetuação do projeto exploratório e expropriatório do capital para os territórios rurais.

Nesse projeto não cabe problematização da realidade. As condições históricas precárias da educação rural não constituem o projeto educativo dos movimentos sociais que atuam como aparelhos de hegemonia do agronegócio. Os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos nos territórios rurais não é um assunto que tenha relevância nesse projeto educacional. O aprofundamento da desigualdade social gerado pelo modelo exploratório do agronegócio é estrategicamente substituído por temas como "responsabilidade social empresarial". Além disso, o caráter devastador do modelo de produção é camuflado pelo pregão do "desenvolvimento sustentável", sem que haja possibilidade de vida nos territórios rurais diante do violento caráter predatório desse modelo de produção e exploração das terras e das gentes.

No mesmo terreno histórico de difusão das ações educativas da Abag já abordadas e na contramão do projeto educativo dos movimentos sociais da burguesia agroindustrial — em andamento nos anos de 1990 e 2000 —, os movimentos sociais camponeses assumem a tarefa de ampliar o debate sobre as condições educacionais dos territórios rurais brasileiros e a relação dessas condições com a questão agrária.

Dentre os movimentos sociais camponeses que mobilizaram os primeiros momentos de debate em torno da problematização da **educação rural** e de elaboração das bases político-pedagógicas, sob as quais seria elaborado o projeto popular da **educação do campo**, estão o MST, a Via Campesina, a Contag e as federações de trabalhadores rurais. São todos movimentos populares de luta pela terra que compunham a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo[10], um movimento constituído em torno da tarefa de construção de um projeto de educação popular que pudesse enfrentar as contradições que denotam a histórica precariedade da educação nos territórios rurais.

Em relação aos principais debates que povoam a gênese da construção do projeto popular de educação do campo, destaca-se a análise da educação rural enquanto modelo educacional historicamente associado ao projeto capitalista de campo e educação. Com o aprofundamento dos debates, os movimentos sociais camponeses estabelecem um espectro material e ideológico de diferenciação entre educação rural e educação do campo. Esses temas estiveram em discussão e elaboração no cerne dos seminários estaduais preparatórios para os primeiros eventos nacionais que viriam instituir a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, como parte das conferências e dos encontros nacionais organizados pelos movimentos sociais camponeses.

Essa delimitação conceitual adotada pelos movimentos sociais não denota uma questão simplesmente semântica, mas uma diferenciação de projetos de educação, organicamente relacionados aos interesses de classe

10. A Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo foi instituída após a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, no ano de 1998, com o objetivo de promover ações conjuntas, entre os movimentos sociais e seus parceiros, que viabilizassem a elaboração e a difusão do projeto da educação do campo e a ampliação da escolarização dos trabalhadores camponeses brasileiros. Compunham a coordenação da articulação representantes do MST, da UNB, da CNBB, do Unicef e da Unesco. Tal tessitura já foi problematizada anteriormente.

e aos seus projetos de produção e sociabilidade para os territórios rurais. Logo, a educação rural é analisada pelos movimentos sociais camponeses a partir da articulação das políticas educacionais desenvolvidas no campo, com os projetos de exploração e expropriação hegemonicamente implantados nos territórios rurais brasileiros, sob a égide do modo de produção capitalista em suas diferentes fases ao longo da história brasileira.

Assim sendo, os problemas que se fazem presentes nas escolas rurais brasileiras e a precariedade da condição educacional dos trabalhadores rurais são analisados pelos movimentos sociais camponeses enquanto resultado da subordinação das políticas de educação rural aos interesses da burguesia agrária e agroindustrial ao longo dos tempos. Tal entendimento se confirma nas análises sobre o projeto educativo da Abag e a respeito das políticas de EJA fragmentadas (como o Planfor e o PBA). Ambos são desvelados enquanto projetos que não são pautados nos compromissos de superação dos problemas e de atenção às demandas populares reais, mas sim no interesse de manutenção da hegemonia do capital nos territórios rurais, de construção do consenso e de controle da classe trabalhadora.

Diante das contradições apresentadas na realidade educacional rural, tais projetos educativos se revelam "absolutamente estéreis, exatamente porque não correspondem às reais condições da sociedade a que servem", como afirma Paiva (2015, p. 31) ao examinar a atuação dos movimentos educativos constituídos somente como reação às pressões econômicas burguesas.

Na direção contrária à desses projetos, os movimentos sociais camponeses defendem a necessidade de construção de uma política educacional que seja pautada tanto na profunda problematização da realidade da educação rural quanto na sua subordinação às demandas que se apresentam na realidade da classe trabalhadora camponesa, sendo aliada a um projeto popular de desenvolvimento para o campo.

> Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de formação humana, que constrói referências cultu-

> rais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.
> A discussão principal, nesta Conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolver o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo
> [...] Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir sobrevivência deste trabalho (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 23-25).

Observamos, portanto, a definição da educação do campo enquanto um projeto da classe trabalhadora. Isso reforça a tese, acima esboçada, da inalienável relação entre movimentos sociais e luta de classes, assim como fortalece a importância da educação na disputa por diferentes projetos de sociedade e desenvolvimento. Ademais, essa compreensão não cede à perspectiva salvacionista da educação que transfere à educação do campo a responsabilidade por solucionar os problemas sociais sem que as bases políticas que os geram sejam transformadas.

Os movimentos sociais camponeses se identificam enquanto movimentos populares em suas ações de resistência, praticadas desde a invasão europeia em 1500, passando pelas diversas formas de organização e insurgências, desenvolvidas diante das camaleônicas estratégias adotadas pelos poderes hegemônicos ao longo da história, na constituição da violenta questão agrária brasileira. Nesse contexto, ao trabalhador camponês coube coerção, controle, chicote e bala; e ao proprietário da terra de negócios, lucro e poder. Instigados por essa reflexão, mergulhemos no processo histórico de construção da educação do campo, buscando analisá-lo em sua perspectiva histórica crítica e teórico-metodológica.

2.2.1 Movimentos sociais camponeses e educação do campo: cenário de construção dos debates populares e fundamentos originários

Retomando as análises conceituais iniciais deste trabalho de pesquisa, reitera-se o entendimento segundo o qual "as características dos diversos períodos históricos da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas políticas" (Paiva, 2015, p. 29). Trata-se de uma compreensão fundamental para as reflexões seguintes sobre o movimento histórico de construção da educação do campo no Brasil, as disputas que se estabelecem ao longo do processo e os fundamentos políticos e educacionais que amparam esse projeto educacional.

Para o desenvolvimento das ponderações a respeito desses temas, parte-se da análise dos documentos produzidos nos eventos voltados para a construção do referencial político-pedagógico da educação do campo e dos discursos que permearam os processos de disputa durante o decurso histórico de constituição das políticas públicas a partir desse referencial. Esses exames são tecidos em diálogo com estudiosos que amparam o referencial teórico adotado neste trabalho de pesquisa e com autores que se debruçaram sobre as temáticas afins.

Falar sobre projetos de educação popular que nos impelem a esperançar, acreditar e construir veredas para a transformação é uma tarefa árdua. Ainda mais ao intentar a radicalidade dessa educação diante da histórica condição de opressão da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, somos instigados a desvelar as pedras dos caminhos, por meio de análises que se comprometam com "o máximo de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo" (Gramsci, 2015, p. 18), para que, no fim, quiçá de posse das pedras encontradas e do entendimento profundo dos movimentos históricos, possamos continuar a construir as veredas ou estradas sólidas que nos conduzam a um projeto social popular em todas as suas dimensões.

Inicia-se esse lavor relacionando a ação dos movimentos sociais camponeses na construção da educação do campo aos movimentos educacionais que povoaram a educação brasileira com experiências formativas construídas sob uma perspectiva popular de educação. Suas análises

e seus projetos educacionais estiveram pautados no entendimento dos problemas educacionais que permeavam a realidade socioeducacional e foram constituídos a partir das demandas populares e da aproximação com o compromisso da emancipação popular.

Demarca-se, então, neste estudo, a compreensão de **educação popular** em sua articulação direta com as insurgências dos movimentos sociais populares diante das precariedades sociais, políticas e educacionais que definem as condições materiais de vida da classe trabalhadora — experiência marcante nos territórios latino-americanos. Como analisado anteriormente, essas condições foram geradas pela subordinação histórica da América Latina aos projetos societários que garantem a produção e a reprodução da sociedade capitalista nesses territórios. Ademais, no caso do Brasil, situa-o na permanente condição de desenvolvimento dependente aos interesses do capital internacional, para o qual o controle da educação se faz fundamental.

No que se refere ao conceito de educação popular, Paludo (2001, p. 99) nos desafia a identificar uma orientação política "coerente com a sua missão e com o papel a ser desempenhado, a partir de um vínculo bastante estreito com a organização popular". Sobre isso, interessa estabelecer uma clara diferenciação entre:

> [...] a educação dos populares ou dos trabalhadores empobrecidos que se faz com base nas concepções liberais de educação, em qualquer uma de suas vertentes, e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de **educação popular**, cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores (Paludo, 2001 *apud* Paludo, 2012, p. 281. grifo nosso).

Por meio de um rápido resgate histórico, podemos identificar importantes experiências de educação popular desenvolvidas no Brasil. Desde as ações da esquerda marxista ainda nos anos de 1920, durante o florescimento do Partido Comunista, verifica-se o aprofundamento das análises sobre os caminhos para as ações educativas. O objetivo era "contribuir para a transformação da sociedade, para a revolução proletária, destacando que era preciso preparar os homens a fim de contribuir para dar-lhes consciência acerca das condições de funcionamento da socie-

dade" (Paiva, 2015, p. 43). Dentre os educadores que colaboraram com a educação popular, de maneira alinhada à concepção marxista de educação, no período em questão, destaca-se Paschoal Lemme, para quem:

> A expressão da verdade é a seguinte: a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica (Lemme, 2015, p. 25).

A problematização da necessidade de articulação entre projeto educacional popular e projeto societário contra-hegemônico é um entendimento pautado, também, nos movimentos de cultura popular já analisados neste trabalho. Esses movimentos povoaram os anos de 1960 e foram constituídos, segundo Paiva (2015, p. 44), a partir do "intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas em consequência da evolução do pensamento social no seio da Igreja Católica". Essa articulação é fundamentada na constatação da incompatibilidade entre os valores da sociedade capitalista e a visão cristã da ala humanista da Igreja, que teria Paulo Freire como "principal teórico da posição responsável pela criação do método destinado a essa educação libertadora" (Paiva, 2015, p. 44) — uma das principais correntes teóricas que orientam o projeto da educação do campo.

Sabe-se que o controle exercido pelo governo ditatorial militar (1964-1985) — organicamente articulado aos interesses empresariais — sobre as experiências educacionais amparadas no referencial da educação libertadora demarcou um longo período de subordinação do Brasil aos projetos de desenvolvimento do capital internacional e de violenta perseguição a toda e qualquer ação que denotasse um caráter popular, transformador ou revolucionário. Nesse contexto, a educação popular foi controlada e silenciada, e muitos dos seus defensores foram exilados ou assassinados pelo poder militar, representante do projeto capitalista nacional e internacional.

Todavia, ao contrário da defesa liberal de Fukuyama (1992) sobre o fim das alternativas que se contraponham ao projeto capitalista de desenvolvimento material da humanidade, a história está viva e em movimento. Portanto, nas palavras de Rosar (2011, p.1):

> Não vai muito longe o período da história da educação brasileira, no qual se registrou um momento virtuoso de articulação entre a teoria e a prática da educação e os movimentos sociais em sua plena efervescência, no final dos anos 1970, quando se deu o combate à ditadura militar pelos setores organizados da sociedade civil, identificados com a construção histórica do socialismo.

No cerne dessa efervescência e intensificação da mobilização popular, nascem e renascem importantes movimentos sociais populares. E, dentre aqueles diretamente articulados à questão camponesa, com significativa atuação no estado do Maranhão, tem-se: o MST — como já citado —, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (Assema) e o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA). Assim, demarca-se o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 como um período histórico fértil, no que se refere à organização popular, e significante para a gênese do projeto popular de educação do campo. Conforme Lamosa (2016, p. 103):

> A década de 1980 foi marcada para as entidades patronais pelas dificuldades econômicas, em uma conjuntura que combinava estagnação e inflação, e dificuldades políticas, diante da crise de representação, marcada pela segmentação, e a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1984. Nesta década, a crise de representação patronal agravava a situação das frações agrárias da classe dominante, em um claro exemplo de crise de hegemonia.

É nesse terreno histórico de crise da hegemonia burguesa que a educação do campo é gestada. E isso ocorreu sob a influente atuação do MST, que, desde os debates nas bases organizacionais do movimento nas áreas de acampamento e assentamento, passou a desenvolver atividades de mobilização. O movimento visava problematizar a questão agrária e a realidade educacional das áreas de assentamento por meio de eventos locais e estaduais, os quais reuniram militantes, educadoras e educadores das escolas rurais em torno da temática.

Nesse contexto, foram desenvolvidos seminários estaduais nos quais, a partir dos debates e das problematizações desenvolvidas nas bases, se

passou a elaborar coletivamente as primeiras linhas de orientação para a construção de um projeto popular de educação do campo, a ser disputado enquanto política pública de educação. Tais debates constituíram-se como movimentos preparatórios para os eventos nacionais, que seriam desenvolvidos ao longo dos anos 1990 — abordados no primeiro capítulo deste trabalho. Sobre o nascente Movimento Por Uma Educação do Campo, Caldart (2004a, p. 154) declara:

> O nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como um lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que se pode constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

Importa reforçar que os primeiros anos de elaboração desse projeto — final da década de 1990 — foram caracterizados pelo acirramento dos conflitos agrários e pelo fortalecimento dos movimentos sociais camponeses, de ações diretas de luta pela terra e de enfrentamentos contra o avanço dos projetos produtivos do capital nos territórios rurais brasileiros, sendo a educação um traço importante da luta. Diante das precariedades sociais que se aprofundavam na realidade campesina ante o poderoso avanço dos projetos produtivos do grande capital nacional e internacional, foram fortalecidas as ações de ocupação e resistência popular do MST por garantia de direitos e conquista da terra, ao que o então governo de Fernando Henrique Cardoso reagiu aberta e violentamente, com ações de repressão aos movimentos sociais populares. A esse respeito, Oliveira (2001, p. 13) afirma: "este governo entra para a história marcado por um tipo de violência que não ocorrera ainda de forma explícita no Brasil".

Lembremos que, no mesmo território de implantação do Projeto Grande Carajás (PGC), há 25 anos, ocorreu o violento Massacre de Eldorado dos Carajás:

> Era uma quarta-feira, por volta das 16h, do dia 17 de abril de 1996. Cerca de 1,5 mil pessoas estavam acampadas na curva do S, em Eldorado do Carajás, sudeste do Pará, em forma de protesto. O objetivo era marchar

> até a capital Belém e conseguir a desapropriação da fazenda Macaxeira, ocupada por 3,5 mil famílias sem-terra.
> A caminhada que tinha começado no dia 10 de abril foi parada com sangue em um ataque da Polícia Militar que ficou mundialmente conhecido como o Massacre de Eldorado do Carajás. Um total de 155 policiais militares estiveram envolvidos na operação que deixou 21 camponeses mortos, 19 no local do ataque, e outros dois que faleceram no hospital.
> [...] Três meses antes do massacre, em 5 de março de 1996, as famílias haviam ocupado a fazenda Macaxeira – em Curionópolis, município vizinho a Eldorado – e buscavam negociação com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para iniciar o processo de desapropriação da terra improdutiva. Sem respostas e tendo recebido promessas que nunca foram cumpridas, os camponeses decidiram protestar na capital (Barbosa, 2020).

O massacre caracteriza a atuação direta de coerção e controle popular pelas instâncias governamentais, alinhadas aos poderes locais, nacionais e internacionais, e em articulação com as demandas dos setores produtivos agroindustriais e mineradores, em pleno avanço da implementação dos grandiosos projetos de exploração do campo brasileiro. Observa-se que esses projetos eram amparados e instituídos pelo Estado Político, em estreita aliança com setores do empresariado e os aparelhos de hegemonia com os quais estavam comprometidos.

Um ano antes do Massacre de Eldorado dos Carajás, a mesma aliança repressora marcou a história com o Massacre de Corumbiara:

> No dia 09 de agosto de 1995, às três horas da madrugada, 300 pistoleiros e policiais investiram contra o acampamento na ocupação da Fazenda Santa Elina, em Corumbiara (RO), com bombas e tiroteio por cerca de quatro horas. Dois policiais morreram no confronto, diante da reação dos trabalhadores, pegos de surpresa enquanto dormiam. Do lado dos sem-terra, aproximadamente 20 trabalhadores desaparecidos, 350 lavradores gravemente feridos, 200 presos e 8 mortos, incluindo uma criança. Perícia apontou casos de execução entre os mortos e de espancamento entre os sobreviventes. Relatos apontam que mesmo após dominados, os acampados foram arrastados, pisoteados, enfileirados e chutados, além de receberem tiros na orelha e em várias partes do corpo. Até o final da década, foram intensas as mobilizações pelo julgamento e para que o massacre de Corumbiara não fosse esquecido (Plans, 2020).

Sobre os dois eventos e a violência explícita impressa neles, Oliveira (2001, p. 114) afirma:

> [...] quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram as forças policiais do Estado. Os massacres de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás são exemplos ocorridos no governo FHC. Ambos os massacres representam a posição das elites latifundiárias brasileiras em não ceder um milímetro sequer em relação à questão da terra e da Reforma Agrária. O apoio dos ruralistas à base de sustentação política do governo FHC tem tido como contrapartida duas práticas governamentais: a primeira, posição repressiva aos movimentos sociais; a segunda, no plano econômico, prorrogação — não se sabe até quando — das dívidas destes latifundiários, que não as saldam.

Trata-se, portanto, de estratégias de violência institucionalizadas, cujas tramas reforçam a atuação do Estado Político enquanto instância fundamental para a manutenção dos lugares históricos de poder que constituem a questão agrária brasileira e de mediação das contradições geradas pelo capitalismo nos territórios rurais.

Relembramos esses violentos massacres por dois motivos. Em primeiro lugar, para manter a história viva nas memórias e garantir a permanência da denúncia diante da bárbara atuação do projeto capitalista posto em prática por todos os sujeitos comprometidos com a garantia do seu avanço, seja pelo consenso ou pela coerção violenta. Em segundo lugar, para demarcar os anos 1990 como um período de conflito intenso, atravessado pela resistência ativa dos movimentos sociais camponeses e pela atuação do Estado Político e das agências representativas do projeto do capital internacional no controle das ações de resistência desses movimentos.

Leher, Trindade, Lima e Costa (2010, p. 51) investigam os rumos das lutas sociais no período de 2000 a 2010 e desvelam o seguinte:

> O estancamento da reforma agrária em virtude da crescente centralidade do agronegócio no padrão de acumulação vigente tornou a questão agrária dramaticamente conflituosa. Nos três últimos anos do governo Cardoso, conforme a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os conflitos de terra foram ascendentes: 564 (2000) para 625 (2001) e 743 (2002), envolvendo expressivo número de ocupações (393, 194 e 184), e tam-

bém de acampamentos (65, 64 e 285) nos anos respectivos. Frente às mobilizações do MST, em 2000, Cardoso editou uma medida duramente repressiva contra a luta pela reforma agrária, determinando que terras ocupadas seriam indisponíveis para fins de reforma agrária por quatro anos. Nesse contexto, o MST realizou o seu IV Congresso, o maior de sua história, com mais de 11 mil participantes. Cabe destacar o protagonismo das mulheres camponesas que realizaram massiva manifestação, a Marcha das Margaridas, logo na sequência do congresso, reunindo mais de 15 mil militantes.

A educação do campo nasce nesse contexto de intensa mobilização popular e de grande repressão. Além do questionamento sobre as precárias condições da educação rural, ela é apresentada como um projeto que intenciona aliar a luta pela educação popular do campo à luta pela terra, pela reforma agrária e contra o projeto do capital internacional para o campo brasileiro. Trata-se de um referencial educacional apresentado, originalmente, em oposição à lógica patronal materializada nas diversas políticas educacionais de educação rural e EJA desenvolvidas durante a história — como patronatos agrícolas, CNER, CEAA, Mobral, Planfor, PBA e Programa Educacional Agronegócio na Escola.

Um dos princípios que constituem esse novo projeto político-pedagógico é o reconhecimento de que "a educação do campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele", como analisam Fernandes e Molina (2004, p. 68) no volume 5 dos cadernos da Coleção Por Uma Educação do Campo, que discute as contribuições para a construção de um projeto popular de educação do campo.

No contexto dessa disputa, o processo histórico de elaboração da educação do campo enquanto um projeto popular de educação foi desenvolvido ao longo de diversos eventos nacionais. Neles, o MST assumiu um importante papel na construção das articulações com movimentos sociais, educadores das escolas do campo, universidades, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e outras entidades que nos desafiam a uma análise mais profunda da experiência (alguns desses eventos já foram, inclusive, destacados neste trabalho).

Essa centralidade da atuação do MST está diretamente relacionada à força da sua atuação nos processos de luta instituídos do campo à época,

bem como à experiência educativa presente na construção da organicidade do movimento social camponês. Reconhecendo o entendimento do trabalho enquanto princípio educativo nesse movimento social popular, Vendramini e Machado (2011, p. 87) observam que "um dos mais importantes desafios do MST tem sido a relação entre a educação, a escola e o ensino na produção da vida". Ou seja,

> [...] a possibilidade de articular não apenas as lutas por escola, por crédito, por transporte, por saúde, como reivindicação, mas também estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar e de educar/formar/ensinar sua base, como forma de se produzir transformações substanciais na própria existência humana desses sujeitos, postulando a melhoria nas condições de trabalho e vida, o que significa contribuir para transformar a realidade socioeconômica dos acampamentos e assentamentos nos quais residem. Tal intento não se coloca na lógica ingênua de atribuir à escola toda responsabilidade pela transformação da realidade, mas sim na lógica dialética que concebe a transformação a partir das questões do trabalho e da educação, como toda práxis daí resultante (Vendramini; Machado, 2011, p. 87-88).

A sistematização coletiva da educação do campo foi ampliada, tomando como base as experiências educativas desenvolvidas no processo de organização do próprio movimento social popular e os fundamentos que orientam a sua prática — desde o reconhecimento do trabalho como princípio educativo até o entendimento geral da vivência no movimento social popular em si enquanto uma forma concreta de educação popular, articulada aos processos de luta e resistência.

Roseli Salete Caldart contribui de maneira significativa com a sistematização dos elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo, e aponta a necessidade desse referencial ser determinado em estreito diálogo com "determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social" (Caldart, 2004a, p. 20).

Nesse intento, a autora indica que o referencial da educação do campo nasce vinculado a três referências educacionais prioritárias: ao **pensamento pedagógico socialista**, à **pedagogia do oprimido** e toda a tradição decorrente das experiências de educação popular e à **pedagogia do movimento**. Sobre a última, ela analisa:

> A terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de **Pedagogia do Movimento**, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja tradição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será de formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que tenha como referência o campo e as lutas sociais (Caldart, 2004b, p. 21, grifo nosso).

A construção desse referencial foi tecida, portanto, no interior da própria experiência educativa dos movimentos sociais, que ampliaram a sua organização em momentos de amplo debate e reflexão coletiva. Retomando alguns dos eventos já citados, rememora-se o I Enera (1997), que reuniu educadoras e educadores que atuavam em acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Brasil, militantes e intelectuais orgânicos comprometidos com a causa popular camponesa e, contraditoriamente, entidades representativas do capital internacional. O encontro culminou no lançamento do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (também abordado no Capítulo I), o qual apontava os fundamentos do projeto da educação do campo, que seriam aprofundados nas Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo. Dentre as reivindicações, identificam-se:

> - Lutamos por justiça! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade;
> - Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país;
> - Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, **valores humanistas e socialistas** (MST, 2010, p. 132-133, grifo nosso).

Em pauta estão justiça social, luta pela educação pública, participação popular na definição e na construção das políticas e valores humanis-

tas e socialistas, questões que se alinham a um projeto de fortalecimento da classe trabalhadora em um momento histórico de grandes embates entre os movimentos sociais populares e os poderes instituídos sob a tríade de capital - empresariado agroindustrial - estado político.

O manifesto aponta para a elaboração de um projeto em sua origem popular, classista e socialista de educação, que seria somado à arena da luta de classes no cerne da questão agrária brasileira, historicamente permeada por conflitos e estratégias violentas de controle. Dessa materialidade emergem importantes reflexões sobre a disputa pela hegemonia, como analisa Paiva (2015, p. 32-33):

> Uma luta entre os grupos dominantes pela hegemonia dentro do sistema pode conduzir movimentos em favor da difusão da instrução popular, sem entretanto, propor a modificação dos pressupostos ideológicos do sistema ou de suas estruturas mais profundas. Quando, entretanto, a luta pelo poder político se trava num nível relevante, entre grupos ideologicamente opostos e, portanto, quando a crise do sistema atingiu um nível bastante significativo, podem surgir movimentos educativos destinados a promover mudanças das estruturas socioeconômicas na medida em que buscam difundir entre a população novas atitudes e ideais, novos pressupostos que contestam aqueles defendidos pela ordem vigente. Em tais casos, pode a educação representar um perigo para os grupos dominantes.

Reconhece-se a educação do campo enquanto um potente projeto. Seu intento é conquistar políticas públicas de educação que contribuam com a formação dos trabalhadores rurais e os instigue a questionar a ordem vigente e a promover coletivamente mudanças das estruturas mais profundas. Com base nesses aspectos é que se propõe o desenvolvimento de reflexões quanto às articulações que compuseram o I Enera — já problematizadas no primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa —, destacando-se, no evento, a participação de entidades organicamente comprometidas com o movimento pela elaboração e difusão do projeto neoliberal capitalista de educação para a América Latina.

Nesse sentido, estabelece-se novamente o reconhecimento da Unicef e da Unesco — entidades que compuseram a Articulação Nacional em Defesa da Educação do Campo — como importantes aparelhos de hegemonia do grande capital, responsáveis pela organização de documentos

que constituíram a base da reforma empresarial da educação no Brasil. Tal reforma esteve alinhada aos interesses que orientavam a fase neoliberal do capitalismo dependente nos países latino-americanos. E alguns exemplos desses documentos são:

> a. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aponta as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, pela Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. A importância do documento encontra-se no fato de servir para a orientação, elaboração e implementação do Plano Decenal Todos Pela Educação. Esse plano fortaleceu a era neoliberal das reformas educacionais no Brasil e cumpriu tarefas que garantiram a materialização do projeto empresarial de educação entre os anos de 1993 e 2003;
> b. O Relatório Jacques Delors, que discute e apresenta os quatro pilares da educação em conformidade com os objetivos produtivistas e educacionais da fase neoliberal do capitalismo (Unesco, 1996). Esse documento orienta desde a elaboração das políticas educacionais nacionais no Brasil — ajustadas às novas formas de "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser", que são pautadas pelas novas demandas produtivistas do capital internacional, sob orientação neoliberal — até os planos de aula das educadoras e dos educadores das escolas públicas, que exigem adequação à nova linguagem/ao novo projeto de (con)formação humana.
> c. Sobre essas questões, algumas reflexões se fazem indispensáveis, seguindo o compromisso com a análise das estratégias e a produção de desvelamentos históricos que orientem a continuidade de construção das lutas no campo da educação popular. A saber:
> d. O reconhecimento do valor primordial do I Enera para a organização da classe trabalhadora camponesa e para a elaboração e construção das lutas por um projeto popular de educação do campo;
> e. Além disso, a elaboração do projeto da educação do campo se deu em um momento histórico marcado pela violenta atuação do Estado Político, em aliança com os interesses da fração agroindustrial capitalista e do capital internacional, que avançava o poderio dos seus projetos de mineração e agronegócio sobre os territórios rurais brasileiros, como desvelado no estudo sobre a questão agrária maranhense. Foi um tempo de investidas violentas — trata-se aqui de ações de **coerção**, necessárias para a manutenção do poder hegemônico —, que culminaram nos massacres de Corumbiara (1995) e Eldorado dos Carajás (1996), mundialmente veiculados e condenados por importantes instâncias de Direitos Humanos.

Diante dessa conjuntura, seria necessário tanto o apaziguamento dos conflitos e o controle dos ímpetos de insurgência quanto a adoção de estratégias que melhorassem a imagem mundial no que se refere à atuação do capital internacional no Brasil. Isso justificaria a presença das suas agências em eventos realizados pelos movimentos sociais populares, assumindo uma função tanto midiática quanto mediadora dos conflitos e das contradições geradas pelo capital;

> a. A inserção desses aparelhos de hegemonia em meio àqueles que compuseram a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo garantiria, também, o acompanhamento direto dos debates e dos encaminhamentos traçados pelos movimentos sociais populares, disputando internamente as concepções que iriam orientar o nascente projeto educacional. Diferente das ações de coerção, a estratégia dialógica intenta a construção do **consenso** necessário para a manutenção do poder hegemônico.

Trata-se de uma significativa perspectiva de análise, pois admite a educação do campo enquanto um projeto em disputa desde a sua origem. As agências representativas do capital estariam exercendo, então, desde as suas primeiras elaborações, o controle ideológico ao semear terreno para o domínio dos princípios originários do projeto político da educação do campo.

É um terreno fértil quando se considera a estratégia adotada pela Unesco de fundamentar as intervenções político-pedagógicas do capital com argumentos identitários de valorização da diversidade cultural, recortando-as dos cenários conflituosos, gerados pelo próprio modelo de exploração e produção. Reforça-se, portanto, que a atuação da Unesco na conformação das políticas educacionais latino-americanas é marcadamente atravessada pela pauta da diversidade. Ademais, à época, existiam acordos de apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos educacionais feitos entre a agência e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Aliamos essas reflexões às análises de Gramsci sobre o conceito de **guerra de posição**, reconhecendo a possível estratégia do capital em arrefecer e cooptar as lutas por meio de suas agências e agentes. Isso ocorreu diante do enfraquecimento do seu poder hegemônico no Brasil, que fora abalado, dentre outras questões, pelo fortalecimento dos movimentos so-

ciais populares, a partir da queda do governo militar-empresarial no ano de 1985. Esse aspecto nos leva a questionar: estaríamos diante de uma estratégia que intentou "abrir a brecha na defesa inimiga, depois de ter desbaratado o próprio inimigo e de levá-lo a perder a fé em si, em suas forças e em seu futuro" (Gramsci, 2017, p. 72)?[11]

Decerto não se trata de uma atuação desinteressada, principalmente no que diz respeito a agências que representam o poderio do capital, afinal:

> Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**, seria um milagre monumental (Mészáros, 2007, p. 207, grifo do autor).

De todo modo, importa destacar que tais análises não objetivam a negação das experiências históricas de construção da educação do campo, muito menos a negação do caráter popular desse projeto. Antes, propõe o desenvolvimento de uma reflexão profunda, orientada pelo

11. Essa tese contribui, em uma perspectiva de totalidade, com a análise do espectro político estabelecido a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar de terem assumido uma estratégia diferente daquela que apresentava violência explícita e repressão dos movimentos sociais camponeses, adotando a estratégia dialógica, não assumiram as pautas populares enquanto **estruturantes** do projeto político, uma vez que não romperam com a agenda do projeto político neoliberal capitalista. Ao lado das políticas sociais pontuais de caráter marcadamente assistencialista — muitas vezes aliadas ao interesse do capital, sem que se convertessem em **políticas estruturantes** de um projeto popular de governo —, os governos garantiram fôlego para as reformas do projeto político capitalista neoliberal no Brasil.
No que se refere ao aprofundamento da reforma empresarial da educação, Fontes (2016, p. 6) desvela: "o movimento Todos pela Educação, tornado política pública no governo Dilma, é um exemplo da expropriação da interferência popular na escola pública, assim como do uso direto dos recursos públicos em favor do comando empresarial."
Além da manutenção das condições estruturantes à política do capital no campo da educação, observa-se a definição de um cenário de profunda desmobilização das bases de resistência da classe trabalhadora, marcada pelo "recuo da formação da classe trabalhadora tanto pelas instâncias sindicais quanto partidárias, especialmente a Central Única dos Trabalhadores - CUT e o Partido dos Trabalhadores - PT. Ambos passaram formar para o enquadramento à sociedade capitalista" (Fontes, 2016, p. 8).
Tal análise não retira o reconhecimento do golpe político sofrido por esse partido no ano de 2006, mas inclui, em sua investigação, elementos que a tornam ainda mais complexa, na perspectiva da luta de classes.

compromisso de classe e pelo desafio de construção de conhecimento por meio do materialismo histórico-dialético, que nos impele a buscar as evidências do real por meio do reconhecimento das contradições e do desenvolvimento desses exames em uma perspectiva de totalidade.

Esse mesmo método nos impulsiona a considerar a análise da realidade sob uma perspectiva dialética, reconhecendo a história em contraditórios movimentos. Logo, no conjunto das reflexões, ressalta-se o seguinte: o caráter originalmente emancipatório impresso nos referenciais que orientam a educação do campo e o compromisso com a luta por políticas públicas de educação que respondam aos interesses populares em detrimento dos patronais não o constituem enquanto um projeto facilmente controlável — como veremos nas análises dos documentos finais dos principais eventos nos quais o referencial foi amplamente discutido e dos dados da pesquisa de campo.

A partir disso, as investigações são direcionadas para o reconhecimento da atuação dos movimentos sociais camponeses na construção das articulações contraditórias enquanto estratégia de ampliação da sua atuação. Assim, garante-se maior capilaridade ao projeto popular de desenvolvimento, campo e educação no cerne das estruturas hegemônicas de poder. A questão que emerge dessa análise e que orientará os desvelamentos que seguem é: essa estratégia e os processos que a permeiam nos permitem admitir a materialização institucional da educação do campo enquanto um projeto que se subscreve na contramão do conjunto de políticas capitalistas neoliberais? Para isso, considera-se que essa materialização é impressa em uma sociedade eminentemente capitalista, por meio de políticas públicas instituídas em governos que atuam como instrumentos de garantia de consecução dos interesses do capital empresarial.

Decerto, enquanto projeto de educação popular que nasce do questionamento das bases de exploração e expropriação do modo de produção capitalista nos territórios rurais brasileiros, a educação do campo representa um risco ao poder hegemônico. Nesse sentido, reconhece-se que o referencial da educação do campo emerge em um contexto de ampla crise política, econômica, social e educacional; não se trata da luta por um projeto de educação travada entre frações hegemônicas. Ao contrário, nasce da organização da luta popular e tem bases históricas que ultrapassam os limites dos anos 1990 — como vimos desde a atuação dos

trabalhadores rurais organizados nas Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Maranhão, que já reivindicavam educação aliada à formação política da classe trabalhadora nos anos de 1950 e na atuação dos movimentos de cultura popular dos anos 1960.

Na continuidade da análise de projeto, no que se refere às questões que constituem a materialidade de origem da educação do campo, Caldart (2008, p. 70) alerta que "esta precisa ser pensada/trabalhada sempre na tríade Campo - Política Pública - Educação". Ou seja, a educação do campo é pautada na tarefa de construção e luta por uma política pública de educação do campo, alinhada a um projeto popular de campo enquanto responsabilidade do Estado Político e das suas instâncias governamentais. Põe em pauta a estreita relação sociedade-educação e trabalho-educação, problematizando e questionando as estruturas que as constituem.

> A Educação do Campo tem o mérito de associar a formulação e sistematização orgânica das exigências de formação às reivindicações de que ela constitua a base da própria educação pública. Em outros termos, teve a ousadia de propor uma educação formulada e conduzida por trabalhadores, mas como dever do Estado. Conseguiu olhar de outra forma a Constituição, integrando-a e superando-a (mas a Constituição ainda existe?). Portanto, trata-se de impor desde a classe trabalhadora organizada exigências à formulação, configuração e práticas da educação pública. A experiência do processo (e da luta) mostrou que a Educação do Campo precisa estar permanentemente sob o controle da própria classe trabalhadora organizada, caso contrário a atuação das classes dominantes pode desvirtuá-la por dentro (através da própria burocracia pública) e por fora do Estado (pela intervenção direta empresarial, que planta apoios por dentro do próprio Estado) (Fontes, 2016, p. 9).

Tal análise reforça a nossa tese de reconhecimento da educação do campo enquanto um projeto popular tanto quanto um projeto em disputa — considerando o próprio terreno político, econômico e ideológico onde é gestada e desenvolvida.

Nesse enredo, identifica-se a atuação de aparelhos de hegemonia representantes da classe trabalhadora camponesa na disputa por espaço para um projeto popular de educação no cerne das políticas governamentais. Retoma-se aqui a lógica gramsciana do Estado em sua perspectiva integral ou ampliada, cuja noção aponta para a constituição do Es-

tado enquanto resultado dos movimentos de correlação de forças entre a sociedade política/Estado Político e a sociedade civil/aparelhos de hegemonia articulados às diferentes classes sociais — "Estado = sociedade política + sociedade civil" (Gramsci, 2017, p. 248).

No caso específico da disputa pela educação do campo, a pressão popular exercida pela sociedade civil, na figura dos movimentos camponeses, instituiria interferências ideológicas em políticas pontuais desenvolvidas pelo Estado Político. Desse modo, inaugura-se um período histórico de inserção do referencial da educação do campo nas estruturas governamentais.

Na continuidade dos eventos históricos constitutivos da educação do campo e em diálogo com a lógica gramsciana, observa-se que a conjugação dos fatores que caracterizam a conjuntura desfavorável à hegemonia do capital somada às estratégias que se revelam na guerra de posição entre as frações de classe (marcada pela presença de agências do capital nas estruturas de debates de um projeto popular que se apresenta contra-hegemônico) e aliadas à pressão social por um projeto popular de educação do campo e à atuação do Estado Político enquanto instância mediadora das contradições geradas pelo capitalismo acabam por influenciar diretamente a instituição do Pronera (1998) enquanto uma política pública de educação.

Nesse sentido, avança-se no entendimento dessa política enquanto expressão pura de uma conquista dos movimentos sociais camponeses em sua disputa por um projeto popular de educação para a compreensão dessa enquanto uma política que se materializa no terreno da mediação dos impactos da violenta atuação do capital nos territórios rurais, desempenhada pela máquina administrativa estatal.

Entretanto, a garantia da presença dos movimentos sociais e de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no processo de elaboração do referencial político-pedagógico do programa permite a inserção dos princípios defendidos pelos movimentos sociais para a educação do campo dentre aqueles orientadores da política, aproximando-a dos preceitos da luta popular.

Lócus central desta pesquisa, o Pronera já foi abordado neste trabalho sob diferentes aspectos, e sua análise será aprofundada, principalmente no que se refere à experiência maranhense, nos capítulos que seguem. Por ora, sobre esse programa, interessa ressaltar a sua contribuição para a aproximação entre a universidade pública e os movimentos

sociais camponeses, ampliando significativamente, por meio das articulações instituídas com os movimentos sociais populares, a escolarização de jovens e adultos, de educadores e diversos outros profissionais nas áreas de reforma agrária em todo o Brasil.

No estado do Maranhão, a articulação construída entre a UFMA, o MST e a Assema, para o desenvolvimento dos primeiros projetos do Pronera, caracterizou um importante e inédito espaço para os movimentos sociais na mencionada universidade maranhense. As ações foram iniciadas no ano de 1999 e ressoam conquistas que se revelam presentes até os dias atuais — temática central do próximo capítulo, no qual serão examinados a educação do campo e o **programa** no Maranhão.

Do mesmo modo, a ocupação da universidade pública por projetos educacionais interessados na promoção de estudos e pesquisas sobre o agronegócio encontra ressonâncias históricas, cujas origens também estão situadas nos anos 1990 — como mostrado nas reflexões sobre Pensa/Abag, comprometidos com o fortalecimento do respaldo científico do projeto agronegócio e amparados em interesses privados do empresariado agroindustrial.

Contrário a essa lógica, devido à orgânica e marcante presença dos movimentos sociais camponeses nos processos de elaboração e execução dos projetos do Pronera, esse programa foi se constituindo no decorrer da história enquanto um braço do projeto popular de educação da classe trabalhadora camponesa, representando interesses públicos nas universidades públicas[12].

Como toda política educacional desenvolvida em um tecido social permeado por contradições e movimentos de correlação de forças, o Pronera é, também, caracterizado como um projeto de educação em disputa e permeado por estratégias de controle. Logo, a abordagem desse programa não se limita a compreendê-lo sem que sejam considerados os movimentos contraditórios em sua constituição — um debate que será aprofundado na sequência.

Por ora, na continuidade do decurso histórico, interessa destacar outro importante evento para a ampliação da mobilização e dos debates

12. Guardadas as particularidades que cabem a cada articulação efetivada entre instituições de ensino e movimentos sociais, não se trata de um programa de traços emancipatórios homogêneos, coexistindo, também, experiências atravessadas por significativas contradições.

sobre a educação do campo, já apresentado neste trabalho: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998)[13], realizada no mesmo ano de implementação do Pronera. Essa conferência reuniu educadoras e educadores das áreas de reforma agrária, que socializaram os debates desenvolvidos em eventos locais e estaduais. Dentre os documentos finais da I CNEC, tem-se a Carta de Compromissos e Desafios, organizados em torno de dez temáticas centrais, a Carta de apresentação dos Desafios e Propostas de Ação para a materialização dos compromissos e o documento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Declaração 2002.

As temáticas centrais do primeiro documento, que orientam os compromissos e desafios para a construção da educação do campo, são:

> 1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional;
> 2. Propor e viver novos valores culturais;
> 3. Valorizar as culturas do campo;
> 4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo;
> 5. Lutar para que todo povo tenha acesso à alfabetização;
> 6. Formar educadoras e educadores do campo;
> 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo;
> 8. Envolver as comunidades neste processo;
> 9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
> 10. Implementar as propostas de ação desta Conferência.
> (I CNEC, 1998 I, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 161-164).

Para a consecução desses compromissos, foi elaborado, no evento, o documento que apresentou uma proposta de ação pautada, de maneira marcante, na defesa pela participação popular na construção do projeto da educação do campo, propondo o desenvolvimento de ações que possibilitem envolver no debate

> os movimentos sociais, os sindicatos, as universidades, as igrejas, as paróquias, as comunidades de base, os governos de gestão popular e de-

13. Sobre a **I CNEC**, rememora-se que esse evento também foi organizado e fomentado pela articulação MST/CNBB/Unicef/Unesco/UNB.

> mais entidades interessadas na construção de uma Educação Básica do Campo (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 165).

No esforço de distanciar-se dos referenciais patronais que orientam as políticas de educação rural ao longo da história e orientados pela temática "propor e viver novos valores culturais", o plano de ação inclui:

> - Realizar eventos que expressem e promovam as culturas camponesas, indígenas, quilombolas, **transformando as escolas em centros de cultura**;
> - Construir um trabalho pedagógico específico e articulado, com técnicos, pesquisadores e educadores para que busquem conhecer e respeitar os valores culturais dos povos do campo, de acordo com as suas regiões, tendo como eixo a construção do conhecimento e o processo participativo (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 166, grifo nosso).

Tal proposição representa a aproximação do referencial teórico-metodológico da educação do campo com a pedagogia da libertação — teoria freiriana que reúne a essência das orientações político-pedagógicas dos centros de cultura popular dos anos 1960. Essa fundamentação é reforçada também nas ações propostas para a formação de educadores e educadoras do campo, que deveriam "ter como referência, na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire" (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 171). Compondo o conjunto das referências da tradição pedagógica crítica que orientam o referencial da educação do campo, destaca-se a interlocução com:

> [...] a **Pedagogia do Oprimido** e toda tradição pedagógica das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo (Caldart, 2004b, p. 21, grifo nosso).

Essa orientação teórica ampara a determinação da Educação de Jovens e Adultos enquanto tarefa prioritária, apontada nos documentos

finais da II CNEC com a temática "lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização". Tal tarefa foi circunscrita pela diretriz geral de "demonstrar indignação diante do alto índice de analfabetismo e pressionar para que o governo brasileiro assuma a Década da Alfabetização[14], em homenagem a Paulo Freire" (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 169). Dentre as ações propostas para a EJA, destacam-se:

> - Lutar para que aconteçam programas continuados, amplos e massivos, de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos e financiados pelo MEC;
> - Participar e multiplicar iniciativas concretas na constituição de turmas de Educação de Jovens e Adultos na discussão de convênios, parcerias, etc.;
> - Escolarizar monitores e alfabetizadores;
> - Garantir que a alfabetização proporcione meios de escolarização, formação e capacitação dos trabalhadores/ das trabalhadoras rurais do campo;
> - Garantir financiamentos específicos para programas de Educação de Jovens e Adultos;
> - Incentivar a criação de escolas itinerantes para a formação de alfabetizadores (I CNEC, 1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 169).

Quanto à questão da EJA, propomos a ampliação da análise. Embora o plano de ações tenha sido construído a partir da mobilização das trabalhadoras e dos trabalhadores camponeses, que destacavam o analfabetismo como problema fulcral nas áreas de assentamento, sublinhamos que é sempre importante destacar que se trata de um dos problemas que constituem a realidade da EJA.

---

14. Ressalta-se que, no evento, a defesa pela definição da Década da Alfabetização em homenagem a Paulo Freire foi proposta pela Unesco. Trata-se de uma nomenclatura adotada em outras estratégias de avanços decenais da reforma empresarial, como o já citado documento brasileiro Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), no qual reside o gene do influente atual movimento empresarial "Todos Pela Educação". Esse dado nos remete, novamente, à condição de disputa política pela educação do campo, considerando a temporalidade que define o amplo movimento que, de década em década, a partir do ano de 1993, garante a inserção dos empresários brasileiros nas escolas públicas de educação básica. Isso ocorre desde a atuação direta nos fóruns de decisão dos rumos da educação nacional, cuja movimentação influencia diretamente tanto o enfraquecimento da educação pública e de sua oferta em consonância com os interesses populares quanto o fortalecimento dos interesses privados nas políticas públicas educacionais. Seria mera coincidência de termos semelhantes? O referencial materialista histórico-dialético nos orienta para outro caminho interpretativo: movimento de correlação de forças.

A gravidade da negação de políticas educacionais de qualidade à classe trabalhadora camponesa traz à tona o analfabetismo como um problema grave. Por isso, a garantia de políticas de educação básica que possibilitem aos camponeses a continuidade dos estudos nos territórios rurais integradas aos sistemas educacionais — como prioritárias e efetivas, não limitadas a projetos e campanhas pontuais — é uma pauta fundamental.

A realidade aponta para esta necessidade: desde os índices de analfabetismo até a inexistência de educadores residentes das áreas de reforma agrária, com formação necessária para assumir a tarefa educativa dos jovens e adultos analfabetos à época da implementação dos primeiros projetos de EJA sob orientação do referencial da educação do campo. Como desvelado anteriormente, a materialidade que circunscrevia a condição educacional nas áreas de assentamento maranhenses, nas quais seriam organizadas as turmas de EJA do Projeto Continuidade, por exemplo, impeliu a articulação a ofertar o I Projeto de Magistério, integrado ao ensino médio profissional.

Nesse ínterim, revelou-se que, ao mobilizar as comunidades e compor a equipe que assumiria a tarefa de alfabetização dos trabalhadores rurais assentados no Projeto Continuidade, um dos principais desafios que se apresentou foi: a identificação de educadores com formação que garantisse assumir o trabalho docente nas turmas de EJA. A partir disso, constatou-se a urgente necessidade de oferta de projeto voltado para a conclusão do ensino fundamental — e posterior ingresso no Projeto Magistério I, para a conclusão do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade normal.

Ou seja, enquanto os educadores estavam em formação em projetos do Pronera voltados para conclusão do ensino fundamental na modalidade EJA ou para a conclusão do ensino médio no Projeto Magistério I, assumiam o cargo de educadores alfabetizadores nas áreas de assentamento. Assim, observa-se o tamanho da carência formativa dos trabalhadores camponeses, que ilustra a complexidade que envolve o problema da EJA nos territórios rurais.

Vale lembrar que as experiências maranhenses em questão foram desenvolvidas a partir do ano de 1999 e já contemplavam as ações propostas para a "formação de educadores e educadoras do campo" nos do-

cumentos finais da I CNEC (1998, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 170), a saber:

> - Construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização de docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para a atuação no meio rural;
> - Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras/, para que atendam à Educação Básica, tendo como referência a realidade do campo.

Identifica-se, portanto, a EJA e a formação docente circunscritas no projeto originário da educação do campo em sua estreita articulação às demandas populares concretas. Tais questões foram abordadas no conjunto das proposições sistematizadas na **I CNEC**, que contribuíram para a elaboração das bases de orientação do referencial da educação do campo, cuja sistematização coletiva e a intensificação das ações de mobilização em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação foram fundamentais para a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, abril de 2002).

A instituição das **Diretrizes Operacionais** demarca a abertura do relevante período histórico para a institucionalização do referencial da educação do campo, atravessado por significativos movimentos de correlação de forças, que permeiam os processos de disputa do projeto originalmente popular.

2.2.2 Educação do campo: da institucionalização aos movimentos de correlação de forças

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 é um importante marco normativo da educação do campo, pois instituiu as diretrizes que objetivam orientar a oferta da educação básica nas escolas do campo, "a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino" (Brasil, 2002). O referencial popular em disputa alcançou, portanto, a primeira lei que trata da educação da classe trabalhadora rural em sua especificidade sociocultural e articulada ao seu projeto de

desenvolvimento social territorial camponês. Representa uma conquista histórica, mas também reconhece os desafios à sua materialização, nem uma estrutura social, política e econômica marcada pelo domínio da hegemonia do capital em todas as suas dimensões. Como demarca a análise de Mészáros (2007, p. 207):

> As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade.

A reflexão de Mészáros aponta para a importância de processos de disputa que garantam, cada vez mais, a solidez de projetos populares de educação em inalienável articulação a projetos revolucionários de sociedade. Além disso, o autor mostra a disputa franca e direta pela hegemonia socialista, com o sinal de alerta acionado diante das estratégias reformistas camaleônicas do capital, cuja atuação intenta desvirtuar e controlar as lutas populares, enfraquecendo-as, como adverte a professora Virgínia Fontes (2016, p. 9), "por dentro da burocracia estatal e por fora, pela intervenção direta das agências empresariais".

Importa destacar que se reconhecem as políticas públicas enquanto materialização dos direitos sociais da classe trabalhadora em uma sociedade instituída e orientada pelo modo de produção e reprodução capitalista e como uma valiosa tarefa política. Da mesma maneira, demarca-se a responsabilidade do Estado Político, por meio de suas instâncias governamentais, em garantir a oferta de políticas que atendam às demandas históricas da classe trabalhadora, em conformidade com os problemas sociais apresentados pela realidade — carências, ausências, contradições e precariedades sociais e educacionais.

Daí a importância da permanente atuação dos movimentos sociais populares na luta pela materialização dos direitos da classe, como sujeitos da história e como fração social constitutiva do Estado, enquanto aparelhos de hegemonia da sociedade civil e, portanto, sujeitos, também, da construção das políticas públicas não só na conquista de direitos, mas na manutenção da inalienável subsunção das garantias aos interesses e projetos populares[15].

15. Com adverte Fontes (2016, p. 9), "não basta assegurar um direito: ele tem de ser exercido permanente e diretamente pelos próprios trabalhadores e jamais delegado a burocratas

Sobre as diretrizes operacionais — que instituem o direito à educação do campo enquanto referencial educacional da e para classe trabalhadora —, interessa reconhecer a relevância histórica da atuação do Movimento Por Uma Educação do campo na conquista de veredas para a inserção do projeto popular de educação no terreno de luta ideológica que permeia a constituição do Estado Político, das ações de governo. Nesse sentido, reconhece-se que as diretrizes são perpassadas por algumas das principais questões reivindicadas pelo movimento até o momento da sua aprovação, dentre elas, a universalização do acesso da classe trabalhadora camponesa à educação, o que se apresenta como um problema fundamental na realidade educacional campesina. O documento determina que o poder público deverá garantir "a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico" (Brasil, 2002) — defesa ampla, já definida no artigo 205 da fragilizada Constituição de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado".

Observando o compromisso com a análise estratégica, fundamental para a continuidade da construção das lutas por projetos populares de educação, Fontes (2016, p. 3) afirma:

> [...] a universalização e seu aparente caráter público somente se mantém onde, quando e enquanto as tensões e lutas sociais sejam incorporadas nas escolas, nos programas, nos currículos e prosseguem, fora da escola, como espaço de luta constante. Se as classes dominadas não se organizam, se suas lutas não avançam substantivamente, a tendência é que as escolas se convertam em espaço de sua domesticação.

Dessa forma, para a manutenção do caráter popular das políticas públicas que preveem a universalização da educação de modo que sejam atendidos os interesses da classe trabalhadora camponesa, é imperativo o entendimento do Estado Político e suas estruturas administrativas enquanto aparelhos representativos do poder hegemônico e mediadores das contradições geradas pelo modo de produção, exploração e acumulação do capital. Para tanto, demarca-se a importância da disputa pela participação popular na construção das políticas públicas de educação do campo, de tal maneira que não sejam cerceadas aos traços identitários dessas políticas e, assim, evitando que sejam limitadas às pautas da

'peritos' ou convertido em processo rotineiro, banalizado".

diversidade. Sublinha-se o mérito dessa tarefa desde que a diversidade cultural não seja recortada dos movimentos contraditórios que definem a materialidade de vida e trabalho dos sujeitos sociais.

Do mesmo modo, ressalta-se a importância de garantir a participação dos movimentos sociais populares na definição das demandas e na gestão das experiências. Para isso, precisa estar pautada, essencialmente, na resistência aos estratagemas políticos, que tendem a desvirtuar os projetos populares, adequando-os aos interesses hegemônicos.

Ainda sobre a universalização da educação básica, vale observar que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma necessidade fundamental da realidade camponesa, é apontada nas diretrizes, quando essas preveem o seguinte:

> O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Médio (Brasil, 2002).

Pelo exposto no documento, como defendido pelos movimentos sociais populares, para alcançar a classe trabalhadora camponesa, as escolas rurais e as experiências de escolarização básica e de educação profissional — incluindo a modalidade EJA — deverão observar, nas estratégias de construção das escolas do campo, sob a orientação do referencial em construção: a flexibilização do calendário escolar, em respeito ao tempo produtivo da agricultura familiar e do trabalho camponês nos diversos espaços e tempos de aprendizagem; a constituição da escola como "espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o trabalho e para o desenvolvimento social economicamente justo"; bem como "contemplar a diversidade do campo em todos os aspectos — sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (Brasil, 2002). Tais orientações são sustentadas na compreensão da identidade da escola do campo,

> [...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade dos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

A identidade da escola é relacionada, portanto, aos sujeitos da formação — incluindo sua história e suas demandas —, à garantia de acesso ao conhecimento universalmente produzido — rede de ciência e tecnologia — e à direta participação popular enquanto elemento estrutural no desenvolvimento do projeto institucional escolar. Esse último aspecto é abordado nas diretrizes operacionais, na orientação para "as parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional" que deverão observar os seguintes aspectos (Brasil, 2002):

> - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade do campo;
> - As demandas provenientes dos movimentos sociais **poderão**[16] subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (grifo nosso).

Para tanto, a gestão escolar democrática é apontada como viés fundamental para o desenvolvimento das experiências formativas, "construindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade" (Brasil, 2002).

Nota-se, nos termos das diretrizes, que a classe trabalhadora camponesa — desde sua identidade, seus modos e tempos de vida e trabalho, suas representações sociais até seu projeto de desenvolvimento e sociedade — alcançou um lugar legal enquanto sujeito da escola rural. Isso aconteceu pela via da mobilização popular e da concessão desses lugares pelos poderes instituídos no Estado Político para a denominada escola

16. Esse termo aciona o alerta: poderão ou não. Caso não, que demandas fundamentarão a oferta de políticas de educação do campo, sob orientação de um referencial de educação elaborado pelos movimentos sociais camponeses, "a não ser a própria gente"? (alusão ao poema "Oração Latina", de César Teixeira).

do campo[17]. A contenda que se faz, a partir de então, seria pela materialização desse lugar, em uma realidade hegemonicamente talhada pelos interesses da burguesia agroindustrial brasileira e suas alianças internacionais, que intentam manter o controle dos territórios camponeses, da educação e das escolas rurais, tarefa problematizada, na continuidade da organização de eventos nacionais que objetivavam fortalecer a mobilização e ampliar as bases de apoio, os debates sobre os fundamentos e as pautas da educação do campo, como a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004b) ocorrida em Luziânia/GO, que reuniu:

> Movimentos Sociais; Movimento Sindical e Organizações de Trabalhadoras e Trabalhadores do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação do campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas (II CNEC, 2004b, p. 1).

A ampliação das entidades de classe, de representantes do poder público e outras organizações é um traço marcante da II CNEC. A declaração final do evento foi assinada por quarenta entidades[18], que, dentre ou-

17. O destaque se refere à utilização do termo **escola do campo** a partir da experiência brasileira. Considera-se que, no conjunto dos demais países da América Latina, os movimentos sociais camponeses estabelecem a sua organização em torno da conquista da **escola rural**, da **educação rural.** Não há um recorte conceitual específico na denominação dos projetos em disputa, como ocorre no Brasil com a definição da educação do campo enquanto um projeto contrário ao da educação rural. Ainda que ambas as abordagens considerem a perspectiva de classe e das especificidades na elaboração de políticas públicas de educação, a validade das estratégias é "una discusión aún abierta y sobre la cual los estudios muestran avances parciales en algunos países, pero pocas decisiones definitivas y menos consensos respecto del tema" (Corvalán, 2006, p. 7).

18. Trata-se de uma composição ampla, permeada por representatividades distintas. As seguintes entidades assinaram a Declaração: CNBB, MST, Unicef, Unesco, UnB, Contag, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), MDA/Incra/Pronera, MEC, Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato

tras questões, em meio à heterogênea formação do conjunto de entidades que assinaram o documento, apontam para a relação entre o projeto de educação do campo e a disputa por um projeto popular de desenvolvimento para os territórios camponeses que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

> - a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
> - o reconhecimento e a titulação coletiva das terras quilombolas;
> - a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
> - o fortalecimento e expansão da agricultura familiar camponesa;
> - as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais;
> - a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
> - o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
> - a articulação campo – cidade, o local – global.
> (II CNEC, 2004b, p. 2).

Nota-se que, em meio a contradições expressas no processo de organização do referencial da educação do campo, os princípios, os fundamentos e as reivindicações apresentadas até o presente momento do decurso histórico de construção e luta pela educação do campo — ano de 2004 — demarcam o caráter popular desse amplo movimento e a dispo-

---

Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (Ceffa), Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Paraná (SEAP-PR), Ministério da Economia (MTE), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Cultura (MinC), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Movimento de Educação de Base (MEB), Cáritas, Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa), Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não-governamentais Alternativas (Caatinga), Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar Sul/Norte), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar), Fórum Quilombola e Ceris.

sição, na arena de luta de classes, das pautas de um projeto de desenvolvimento e de educação a ele alinhado.

Nesse sentido, demarca-se que a educação do campo é um projeto alcunhado pela classe trabalhadora, que partiu da experiência formativa da classe no cerne dos movimentos sociais camponeses, buscou ampliação das bases e alcançou o apoio de diversas entidades representativas de distintas frações de classe, denotando contradições internas ao próprio referencial. Além disso, traçou articulações entre os movimentos sociais e intelectuais da esquerda que atuam nas instituições públicas de ensino superior, ocupou as universidades e outras instituições de ensino superior com experiências de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as demandas educacionais populares e estendeu seu espectro de influência e atuação para dentro das estruturas governamentais.

Em um curto espaço de tempo — entre os anos de 1997 e 2004 —, o referencial da educação do campo já se encontrava fortalecido, com significativo apoio popular, importante capilaridade nas áreas de assentamento, e já contava com a Coordenação Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação (2004). Essa coordenação foi criada no mesmo ano da II CNEC, como órgão formulador e coordenador da Política Pública Nacional de Educação do Campo, incluindo o Pronera, compondo a equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)[19].

---

19. Criada em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, responsável por encaminhar políticas públicas especializadas às modalidades de Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação Escolar Indígena, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2011, passou a denominar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), sendo extinta no governo de Jair Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465/2019.

Como órgão que compõe a estrutura governamental de um país cujo desenvolvimento é historicamente dependente dos interesses do grande capital, a SECAD é atravessada por contradições. Sobre as quais importa demarcar que a presença da Coordenação Geral da Educação do Campo nessa secretaria se deu ao mesmo tempo em que a SECAD "apostava muito no trabalho desenvolvido pelo Programa Escola Ativa, através do treinamento de professores para atuarem em escolas unidocentes com classes multisseriadas. Este programa não tem o apoio dos movimentos sociais do campo, que o combatem, devido a sua origem no seio de governos reacionários, bem como a forma como ela chegou ao Brasil, com apoio de organismos multilaterais como o Banco Mundial" (Bezerra Neto; Bezerra, 2012, p. 7).

Admite-se, portanto, a potência desse movimento popular, levando-se em consideração suas contradições. Para isso, a rigorosidade do compromisso teórico e político nos leva a reconhecer a educação do campo enquanto um referencial em disputa não só pela atuação direta das agências representativas dos interesses reformistas empresariais neoliberais. Internamente ao seu processo de construção, é possível identificar distintas concepções marcantes, a saber:

- Uma relacionada à luta por um projeto popular socialista de educação do campo, que tem o trabalho como base fundante — a materialidade, as condições de produção da vida no campo. Questiona o argumento da especificidade e defende o caráter popular desse, em sua articulação com um projeto revolucionário da classe trabalhadora em uma perspectiva de ampla luta popular de classe. Para essa corrente, é fundamental que a educação do campo seja constituída em absoluta discordância aos referenciais patronais, sem que os referenciais críticos que fundamentam o projeto popular em sua origem sejam subsumidos aos interesses burgueses quando da implantação das políticas públicas de educação do campo[20];
- A outra concepção orienta a construção da educação do campo por uma perspectiva identitária, que nega a centralidade do trabalho e afirma a cultura no seu sentido estreito e deslocado da produção da vida, em uma perspectiva pós-moderna, centrada nas especificidades culturais e na construção de experiências educacionais que prevejam ações de "solidariedade" mais amplas e flexíveis. Para essa corrente, é tarefa fundamental a conquista de espaço nas estruturas governamentais, por meio de políticas de educação, centradas na pauta da diversidade — podendo ser constituídas em aliança com entidades representativas das distintas frações sociais[21];

20. O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) é um espaço alinhado a essa corrente, bem como os estudos de Vendramini e D'agostini (2014), de Bezerra Neto e Bezerra (2012) e Junqueira e Bezerra (2015) citados neste estudo.

21. Durante o trabalho de análise documental que fundamentou este capítulo, identificou-se, na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, a marcante defesa pelo projeto identitário, principalmente na Declaração de 2002 (disponível em: Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 207). Nesse documento são apresentados os desafios e compromissos para a construção da educação básica do campo, os quais são pautados nos argumentos das especificidades e da diversidade, sem que haja a circunscrição das contradições que se fazem notáveis no contexto sociopolítico.

- Uma terceira corrente demarca a apropriação do referencial da educação do campo pelo capital, significativamente fortalecida com a ampliação do processo de institucionalização do referencial, abordado em políticas educacionais definidas sob os limites dos interesses do empresariado agroexportador. Nesse cenário, a inserção das agências representativas do capital no âmago das relações que permeiam a construção das experiências educativas de educação do campo é aprofundada. Os preceitos do identitarismos e da diversidade constituem as linhas centrais das políticas instituídas. Destacam-se, também, nessa corrente as iniciativas sociais e ambientais de responsabilidade social do setor empresarial, por meio de institutos e fundações de empresas nacionais e multinacionais que atuam no setor agrícola que se apropriam da educação do campo[22].

Sobre essas concepções, destaca-se, nos discursos que as amparam, o seguinte: **a.** as duas primeiras afirmam o caráter contra-hegemônico da educação do campo, e a participação dos movimentos camponeses na definição e na gestão das políticas de educação do campo é primordial (embora a primeira questione a conceituação e a atuação dos movimentos sociais em sua proximidade com referenciais e projetos patronais, conforme as análises de Bezerra Neto e Bezerra (2012); **b.** apenas na primeira corrente é possível identificar a defesa por um projeto socialista de sociedade; **c.** a segunda e a última correntes limitam as abordagens educacionais aos limites do identitarismo e da diversidade; **d.** a última corrente nega efetivamente a inscrição do referencial da educação do campo do processo de luta de classes.

Sob esse caminho analítico, reconhece-se que:

Reconhece-se a Articulação Nacional como uma importante instância de mobilização e orientação dos primeiros debates sobre educação do campo – que contou com as contribuições da UNESCO e do UNICEF enquanto aparelhos de hegemonia burgueses que a compõe e cuja atuação, enquanto braço do capital internacional na mobilização e formulação das reformas educacionais na América Latina – é baseada prioritariamente na pauta da diversidade vazia de contradições e problematizações concretas.

22. A exemplo do Instituto Souza Cruz, que defende a educação do campo enquanto referencial que pode ser articulado ao seu projeto produtivo, como destacado na revista **Marco Social**, edição de 2010. Além dessa, existem as diversas ações educativas e escolares da Monsanto (hoje Bayer), bem como ações vinculadas a bancos públicos e privados (Banco do Brasil, Itaú, Santander, Bradesco).

> 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. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claros quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente (Caldart, 2008, p. 69).

Tais reflexões nos remetem a questionamentos centrais dessa pesquisa, agora situados no quadro das diferentes concepções de educação do campo, em sua relação com o movimento do real: Quais os limites dos recortes identitários do culturalismo e da diversidade, sem que a historicidade e os movimentos contraditórios que constituem a realidade sejam problematizados? Além disso, tomando como referência as análises de Frigotto (2011, p. 20) sobre os limites do referencial pós-moderno: A perspectiva identitária tenderia a "mascarar o antagonismo de classe, reduzindo-os à questão de disparidades e diferenças"? Essas questões se tornam fundamentais para a compreensão do processo de institucionalização do referencial da educação do campo.

Reconhecida a disputa interna ao processo de construção da educação do campo, ao passo que esse projeto ganha terreno institucional enquanto referencial incorporado às políticas públicas de educação, outra frente de disputa é estabelecida dentro da própria burocracia pública.

Nessa frente de disputa burocrática, não tarda o tempo em que mecanismos legais são utilizados para controlar as experiências de educação do campo. A exemplo disso, há as ações desenvolvidas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), no ano de 2008, com o teor explícito de controle da participação dos movimentos sociais no conjunto das atividades de organização, oferta e gestão de projetos do Pronera. Nesse contexto, exigiu-se o seguinte das entidades que compunham os convênios responsáveis pela oferta dos cursos — Incra, universidades e fundações:

> Caso pretenda oferecer cursos a público específico, afeto a sua área de atuação [...] iniba, por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à reforma agrária participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outra fase do curso promovido (Brasil, 2008).

De sujeitos responsáveis pela construção do referencial político-pedagógico da educação do campo, com participação na oferta das políticas de educação do campo respaldada por instrumentos formais e legais — Manual de Operação do Pronera (1998) e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) —, os movimentos sociais passam a ser legalmente reconhecidos, por meio desse mecanismo de controle, como "entes estranhos". Esse argumento tende a ser fortalecido com a continuidade do decurso histórico de institucionalização do referencial.

As políticas públicas de formação de educadores do campo são terrenos valiosos para a análise do movimento de controle do referencial popular insurgente e dos fundamentos emancipatórios da educação do campo. Dentre elas, destaca-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo, 2007), criado pelo Ministério da Educação, por iniciativa da Secad.

Trata-se de uma importante política pública voltada para a ampliação dos processos de formação de educadores das escolas rurais. Uma necessidade real, expressa na condição educacional camponesa brasileira e apontada pelos movimentos sociais integrantes da II CNEC como uma relevante pauta, a ser aprofundada no projeto da educação do campo em construção. Nesse cenário, foi instituído o grupo de trabalho — que gerou a Coordenação Geral de Educação do Campo/Secad/MEC —, que, dentre outras questões, assumiu a tarefa de elaboração de uma proposta para a formação de educadores do campo que, de acordo com Molina (2015, p. 5-7),

> [...] deveria subsidiar a SECADI, na proposição ao MEC, de uma proposta de formação de educadores campo. [...] Os movimentos demandam e logram nesse período a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específicos do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizadas também com suas representações alguns encontros em que submeteu-se ao debate a proposta elaborada, para chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

O Procampo nasce, portanto, das demandas apresentadas pela realidade e postas em pauta pelos movimentos sociais camponeses e pelas demais entidades. Desde o começo, esteve intrinsecamente relacionado à seguinte necessidade:

> Formar educadores para a atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano (CGEC/Secad/MEC, 2006).

Observando a fundamentação originária do projeto da educação do campo de garantia da participação popular na oferta das políticas de educação[23], a CGEC/Secad (2006) propõe como objetivo específico dos cursos de licenciatura do programa "construir coletivamente, e com os próprios sujeitos do campo, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de educação do campo". Para tanto, sugere a implementação dos cursos a partir de

> [...] parcerias das IES com o MEC, com as secretarias municipais e estaduais de educação, com os movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não governamentais e com outras entidades educacionais de reconhecida atuação na formação de educadores e junto às populações do campo (CGEC/Secad/MEC, 2006).

Outro aspecto significativo, presente nas diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura do Procampo, é a estreita relação trabalho-educação, estabelecida desde a realidade de vida e trabalho camponesa por meio de uma organização curricular em regime de alternância. Um dos elementos basilares do referencial da educação do campo, a **pedagogia da alternância**[24], visa "articular prática

23. Molina (2015, p. 5) afirma que "uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação Campo pautadas pelos movimentos sociais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas".

24. Orientação pedagógica, oriunda das experiências europeias, enquanto alternativas metodológicas adotadas a partir de 1935 com a criação da primeira **Maison Familiale Rurale** na França, tendo fundamentado a organização das Casas Familiares Rurais (CEFAs) e Escolas Familiares Rurais (EFAs) em diversos territórios rurais brasileiros — ver Ribeiro (2010).

e teoria em uma **práxis**, alternando situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo" (Ribeiro, 2010, p. 292).

Ribeiro (2010, p. 293) declara que a "pedagogia da alternância tem o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal". Assim sendo, a organização das experiências pedagógicas "em alternância" consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) — fundamentação presente no texto propositivo tanto do Pronera (como será analisado no próximo capítulo) quanto do Procampo, que aponta para o seguinte:

> Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (CGEC/Secad/MEC, 2006).

A observância a esse princípio teórico-metodológico é um dos desafios enfrentados no processo de institucionalização da educação do campo, por meio dos cursos de licenciatura plena em Educação do Campo desse programa. Soma-se a esse desafio a garantia de construção de experiências formativas sustentadas em uma concepção de relação trabalho-educação. O intuito é possibilitar o desenvolvimento da formação e a ocupação dos tempos pedagógicos dessas experiências, levando em consideração os desafios e as contradições impressas nas escolas e nos territórios rurais que circunscrevem o universo de vida e trabalho dos educadores em formação.

O abandono da pedagogia da alternância na oferta dos cursos de licenciatura do Procampo — que objetivam a formação de educadores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas áreas de conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias — é analisado

por Molina (2015) em trabalho de pesquisa sobre os desafios da expansão das licenciaturas em educação do campo. A autora então desvela:

> Os riscos que se têm podido perceber em alguns cursos de Educação Superior ofertados em Alternância para os sujeitos do campo têm se referido ao tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado nessas graduações. Este tipo de prática tem reduzido os cursos em Alternância aos processos formativos que ocorrem somente no Tempo Escola, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade, não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos.
> Consequentemente, as tensões e as contradições da produção material da vida que neles ocorrem acabam não sendo incorporadas à dinâmica do currículo das Licenciaturas, ficando estas questões ausentes dos Tempos Escola subsequentes (Molina, 2005, p. 14).

A institucionalização do referencial da educação do campo e a expansão das licenciaturas em educação do campo apontam para um caminho generalista de análise das políticas. A partir disso, pode-se refletir sobre os limites do desenvolvimento de experiências formativas emancipatórias no cerne de instituições de ensino constituídas sob referenciais e projetos educacionais distintos daqueles alcunhados pelos movimentos sociais populares, que possibilitem contribuir com a materialização da "escola do trabalho, uma ferramenta de transformação da sociedade moderna" (Krupskaya, 2017, p. 39) — em diálogo com o referencial pedagógico socialista, indicado como uma das referências pedagógicas críticas da educação do campo.

Tal reflexão viabiliza o deslocamento das análises de uma perspectiva ideal para as condições concretas de materialização das políticas de educação do campo, atravessadas por contradições que se fazem presentes na relação entre o referencial popular e as bases político-pedagógicas que fundamentam as instituições de ensino superior que desenvolvem as políticas.

Trata-se de uma realidade marcante no processo de institucionalização da educação do campo, por meio do Procampo, a exemplo da expansão do programa no estado do Maranhão, onde recentemente fomos questionados pelo coordenador do curso de licenciatura em Educação

do Campo em Ciências Agrárias sobre o porquê da insistência em falar em alternância dos tempos pedagógicos, visto que são considerados pelo coordenador "um elemento que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem e que precisa ser superado".

Tais análises não superam a importância da expansão de políticas públicas em educação do campo, tampouco o valor da contribuição que a ampliação de espaços formativos para trabalhadores da educação dos territórios rurais promove no que se refere à garantia de acesso ao ensino superior e de melhoria das condições das escolas do campo nos diferentes sistemas de educação. Entretanto, não se pode negar que "em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica" (Pistrak, 2011, p. 18).

Após 23 anos de experiência (1997-2020), construída a partir das bases da classe trabalhadora camponesa, a complexidade impressa no processo de constituição do referencial popular em disputa nos remete à necessidade de desenvolvimento de análises sobre a educação do campo que busquem, na materialidade, as justificativas para as reais contradições que se fizeram presentes ao longo do seu processo de construção e nos recentes movimentos de institucionalização.

Trata-se do compromisso político e pedagógico de não ignorar o contraditório; antes, reconhecê-lo imerso em uma totalidade política e social essencialmente capitalista e retomar o debate sobre os fundamentos emancipatórios que constituíram o projeto da educação do campo em sua origem de classe. Em outros termos, trata-se de admitir que a realidade é essencialmente contraditória e está em movimento, e que esse movimento também é permeado de contradições — um esforço que intenta ultrapassar o nível da aparência imediata dos problemas que emergem à superfície ao longo da história de constituição da educação do campo e aproximar-se da essência que os constitui.

É nesse sentido que as reflexões sobre as situações pontuais aqui apresentadas precisam ser investigadas sob perspectiva mais ampla de análise de projeto. Por meio dessa perspectiva, assume-se, dentre outras questões, o reflexo do controle ideológico dessas políticas, com a superação do vínculo das experiências formativas com tradições pedagógicas críticas, que originalmente compuseram o referencial da educação do campo. Da mesma forma, admite-se o controle da presença dos movi-

mentos sociais nas estruturas de planejamento e de gestão das políticas públicas de educação do campo. Tais controles são exercidos pelo Estado Político e suas instituições, dentre elas o TCU e as próprias instituições de ensino superior — instâncias profundamente ocupadas pelos interesses do empresariado brasileiro e das suas articulações internacionais.

Tais constatações nos levam a rememorar que, no veio teórico-metodológico de constituição da educação do campo, além das duas referências já citadas — **Pedagogia do movimento** e **Pedagogia do oprimido** —, destaca-se, novamente, a vinculação originária do projeto da educação do campo à tradição pedagógica socialista. Segundo Caldart (2004b, p. 21)[25], isso "ajuda a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva".

Esse reconhecimento aponta, como desafio para a construção das análises de políticas e experiências em educação do campo sob o viés do materialismo histórico-dialético, a importância da recuperação dos referenciais prioritários o seu projeto, quando da sua construção em orgânica relação com a classe trabalhadora camponesa em movimento. Assim, interessa reforçar, coadunando com Krupskaya (2017, p. 35), "a necessidade de união entre o trabalho produtivo e o desenvolvimento intelectual na atividade da educação pública da classe operária", articulados a um projeto político, social e educacional da classe trabalhadora, em oposição aos projetos instituídos sob a égide dos planos de exploração e expropriação do trabalho pelo capital — cujo referencial pós-moderno que recorta a realidade, encaixando-a nos limites das pautas da diversidade sem contradições, se justapõe facilmente.

Nesse sentido, admite-se o seguinte:

> Sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das aspirações do momento caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (Pistrak, 2011, p. 19).

25. Trecho do Caderno nº 5 da Coleção Por Uma educação do campo. Esse material integra o conjunto de textos que orientam a construção de um projeto popular de educação do campo e a formação dos educadores camponeses.

Soma-se a essa análise a admissão dos limites reais à implantação de um projeto educacional emancipatório em uma sociedade hegemonicamente capitalista. Daí a importância da definição clara da filiação dos projetos populares e da luta pela hegemonia em sua totalidade. Dessa maneira, é estabelecida a contraposição essencial desses projetos em relação àqueles instituídos e orientados sob os interesses da burguesia empresarial.

Krupskaya (2017, p. 35), em suas análises sobre a construção da pedagogia na experiência socialista russa, aponta para a construção da **escola do trabalho** por meio da ampla participação popular, que "supõe uma estreita ligação do ensino com a produção, e isso não é viável sem o envolvimento da população trabalhadora nesta tarefa, representada pelas suas organizações". Tal princípio é marcante ao longo dos eventos e documentos da história da educação do campo em disputa no Brasil.

No entanto, ao se considerar os desdobramentos históricos do processo de institucionalização desse referencial, diversos questionamentos emergem diante dos caminhos adotados na construção das políticas de educação do campo, sua proximidade com o referencial de caráter socialista emancipatório e/ou sua subsunção aos projetos hegemônicos do capital para a formação dos trabalhadores camponeses, a saber:

> **a.** A institucionalização do projeto da educação do campo por meio de políticas públicas instituídas a partir da ampliação das articulações com entidades marcadamente empresariais garantem a manutenção do caráter contra-hegemônico desse referencial?
> **b.** A definição das políticas públicas de educação do campo a partir da disputa pela especificidade, centrada na valorização cultural e na perspectiva identitária das políticas, relativizando os debates sobre as contradições políticas e sociais que se materializam no real enquanto resultado do histórico projeto de exploração e expropriação do capital nos territórios rurais alcançam as demandas populares por transformação social?
> **c.** Ainda há, no processo de institucionalização da educação do campo, o claro recorte entre agricultura camponesa/educação do campo, em contraposição à agricultura capitalista/agronegócio/educação rural?

Tais questões somente podem ser abordadas por meio da análise do real, da materialidade, do concreto pensado, refletido. Para tanto, demar-

cam-se três importantes eventos que ocorreram entre os anos de 2010 e 2011, que contribuem para a investigação de tais questionamentos. Dentre eles, destaca-se a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec, agosto de 2010) [26].

> O objetivo precípuo do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca das políticas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (Fonec, 2010).

Na continuidade do decurso histórico de construção da educação do campo, cria-se um fórum que reúne entidades diversas e que aponta para a continuidade da tarefa de "desenvolver, a partir das especificidades, das diversidades e das questões da educação do campo, políticas de educação que sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo" (Fonec, 2020, p. 269). Trata-se de uma frente de resistência centralmente pautada na defesa da diversidade campesina no cerne das políticas públicas de educação do campo. Anuncia-se o caráter contra-hegemônico ao reconhecer que a "educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre capital e trabalho" (Fonec, 2010).

Na carta de criação do Fonec, é recuperada a defesa pela orientação da educação do campo a partir das três referências pedagógicas críticas definidas quando da sua elaboração. Ademais, demarca-se que tais re-

26. Dentre as entidades presentes na reunião de debate e criação do Fonec, que aprovaram sua criação, estavam: Contag, MST, Resab, Unefab, CPT, MAB, MMC, MPA, Serta, MOC, Fórum Estadual de Educação do Campo de Santa Catrina (Focec-SC), Federações dos Trabalhadores na Agricultura (Fetags), UnB, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Cátedra UNESCO da Educação do Campo /Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal de Brasília (IFB), MDA/Incra/Pronera, MEC/SECAD, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Unesco.

ferências precisam ser consideradas na oferta das políticas públicas — "aquelas consignadas nas matrizes históricas da Educação Popular, da Educação Socialista e da Pedagogia dos Movimentos" (Fonec, 2010).

No mesmo ano de criação do Fonec, é instituído o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera (novembro de 2010) e aponta para a institucionalização do programa — até então desenvolvido por meio de projetos pontuais, firmados em convênios entre Incra, instituições de ensino superior e movimentos sociais camponeses. Além disso, define a necessidade de ampliação das políticas públicas de educação específicas para a realidade camponesa, apresentando a seguinte compreensão da educação do campo para a consecução das políticas:

> A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Fórum, 2010).

Com o amparo da orientação prevista no Decreto nº 7.352/2010, para a elaboração de um programa nacional pautado no referencial da educação do campo, a fim de dar materialidade às ações, é instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo, lançado em 2012), evento fundamental para a reflexão sobre uma nova etapa da educação do campo. Trata-se de um amplo programa, que prevê:

> Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010 (Pronacampo/MEC, 2020).

O projeto do programa nacional foi elaborado em articulação com a Coordenação Geral da Educação do Campo/Secadi/MEC, em estratégia semelhante à adotada na elaboração do projeto do Procampo — por meio da constituição de GT responsável pela elaboração de proposta inicial, que atuou na estrutura da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC)/Secadi/MEC. Na pesquisa sobre a expansão das licenciaturas

em Educação do Campo, Molina (2015, p. 8-9) analisa o processo de elaboração do segundo projeto e afirma:

> Com a assinatura do Decreto 7.352, de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo para dar materialidade às ações nele previstas, e instituiu-se, em 2012, outro GT, que também contou com a participação de membros dos movimentos sociais, para conceber as ações que integrariam o referido Programa. É preciso registrar que este contexto já é bastante diferenciado daquele vivenciado pelo GT de 2005-2006, que elaborou as diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo, com espaço muito menor para um efetivo protagonismo dos movimentos sociais.

Sobre o Pronacampo, um primeiro dado importante é revelado já na elaboração do projeto inicial: a presença menos significativa dos movimentos sociais representativos da classe trabalhadora camponesa na etapa de elaboração do projeto. A estrutura do projeto teve como base quatro eixos centrais: I Eixo – Gestão e Práticas Pedagógicas, que inclui, dentre as ações, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Mais Educação; II Eixo – Formação Inicial e Continuada de Professores, no qual foram incluídas as ações das licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), inserido no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e as formações da Universidade Aberta do Brasil (UAB); III Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, composto pelo Programa EJA Saberes da Terra e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; IV Eixo – Infraestrutura Física e Tecnológica.

A cerimônia de lançamento do programa aconteceu em Brasília, em evento realizado no dia 20 de março de 2012[27], e contou com os discursos do então ministro da Educação, Aluísio Mercadante (PT); do representante dos movimentos sociais camponeses, que compunha a Comissão

27. Disponível no Canal TVBRASILGOV: https://www.youtube.com/watch?v=hPtcdDSqcgk. Acesso em: 12 ago. 2021. Além disso, foi analisado, dentre outras fontes, o artigo **A quem interessa a educação dos trabalhadores do Campo?**: uma análise do Pronacampo (Junqueira; Bezerra, 2015).

Nacional de Educação do Campo, José Wilson Sousa Gonçalves (vinculado à Contag); dos empresários da agricultura brasileira, no evento representado pela presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Kátia Abreu (Partido Progressista – PP)[28], e da então Presidenta da República, Dilma Rousseff (PT).

Essa heterogênea composição de representatividades que se colocaram ao lado na instituição do Pronacampo reflete o cenário político e ideológico que se faz presente na etapa mais recente de construção da educação do campo no Brasil. E, considerando a riqueza de dados apresentados durante os discursos, interessa-nos analisá-los, a fim de aprofundar a compreensão das disputas por esse referencial educacional na materialidade. Iniciamos pelo discurso do ministro Aluísio Mercadante, que inaugura sua fala apresentando os eixos centrais do programa e demarcando o seguinte:

> O Brasil tem a segunda maior agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares, exporta quase 95 bilhões de dólares e, no entanto, nós não temos uma política específica de educação para a população, para os jovens, para os estudantes que vivem no campo brasileiro. Então o PRONACAMPO tenta reverter essa situação (Mercadante, 2020).

Pelo discurso do ministro, a realidade educacional do campo aparece recortada das contradições que constituem a questão agrária brasileira. Essas contradições estão intimamente relacionadas ao modelo de produção que gera 300 bilhões de dólares, sem que a riqueza produzida seja revertida em políticas públicas que garantam condições dignas de vida, trabalho e educação para a população camponesa. Em sentido contrário ao da classe trabalhadora, o destaque do Brasil na produção agrária garante o fortalecimento do empresariado agroexportador. Esse grupo, por sua vez, com o apoio do Estado Político, avança na implementação

28. Empresária, pecuarista do estado do Tocantins, atualmente filiada ao PP, embora no ano da cerimônia de abertura do Pronacampo estivesse filiada ao Partido Social Democrático (PSD). Integrante da bancada ruralista no Senado, ocupou o cargo de ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento no Governo de Dilma Rousseff entre os anos de 2012 e 2016, quando foi exonerada com a instituição do golpe político, que retirou o PT do poder governamental com o impeachment da então presidenta. Kátia Abreu compõe a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, grande defensora do projeto do agronegócio no Brasil.

de projetos agrícolas que impactam diretamente a classe trabalhadora camponesa, gerando expropriação e exploração.

Pelo viés de análise do ministro, as contradições não são postas em pauta, apenas a frágil e recortada situação educacional dos territórios rurais, que serão remediadas por meio do:

> [...] fortalecimento da escola do campo e quilombola. A primeira diretriz é que, já o ano que vem todo livro didático, todo material pedagógico terá as especificidades da vida do campo, buscando resgatar as origens, as raízes e a relação do homem com a terra. Porque o jovem hoje vê a televisão que é um universo predominantemente urbano e quando vai na escola o material didático é o mesmo usado na cidade e no campo. Não pode mais ser assim. Nós temos que valorizar a cultura, as raízes, as tradições do campo e o material pedagógico vai ser todo voltado para a população do campo (Mercadante, 2020).

O recorte identitário também está presente no discurso do ministro, que apresenta o Pronacampo enquanto um projeto que pretende remediar os problemas sociais e educacionais dos territórios rurais, por meio de políticas específicas para os camponeses. Assim, busca-se garantir a adaptação do material pedagógico, que deverá ser perpassado pela valorização cultural, sem que o projeto cultural, social, econômico e produtivo que impacta diretamente sobre a cultura camponesa seja posto em debate.

O evento contou com a presença dos movimentos sociais camponeses e teve garantida a fala de um dos seus representantes, que expressou, dentre outras questões, que "a educação possa ver o desenvolvimento a partir da diversidade, a partir da cultura, dos saberes, dos costumes, das realidades regionais e a educação precisa reconhecer neste país essa realidade que existe no campo brasileiro" (CANALGOV, 2020).

O representante dos movimentos sociais reconheceu o apoio dos movimentos camponeses ao nascente programa, destacando:

> O PRONACAMPO tem a cara, tem o coração e tem a alma das organizações sociais que 'a dezenas' se esforçam nesse Brasil com o objetivo de construir referências, entre essas referências quero citar a do PRONERA, a referência de regime de alternância das escolas famílias agrícolas, das escolas famílias rurais e de tantas outras organizações que construíram referências e que foram base para que um conjunto de pessoas, um con-

> junto de organizações, pudessem contribuir com o seu governo e com o ministério da educação, na formulação do programa ora apresentado pelo nosso ministro Aluísio (CANALGOV, 2020).

Em seu discurso, o representante dos movimentos sociais camponeses recupera alguns dos eventos históricos que marcaram o processo de construção da educação do campo; admite a importância da criação da Secad e do Decreto nº 7.352/2010, que criou as bases para a construção do programa nacional; reforça a importância da pedagogia da alternância enquanto elemento central do projeto e reconhece o Pronacampo enquanto um programa que dará continuidade a esse processo histórico, em proximidade com o projeto de educação do campo das organizações sociais camponesas. Ao mesmo tempo, defende o seguinte:

> **O papel da educação nesse país precisa contribuir com o desenvolvimento no campo brasileiro que nós temos.** O desenvolvimento que nós queremos construir precisa ser visto de uma outra lógica também. O desenvolvimento não pode ser visto somente a partir da tecnologia e das máquinas, que é verdade que contribuem com os resultados que destacam e colocam o país, o nosso Brasil, no ranking mundial de desenvolvimento e de superação da crise que o mundo vive, **o nosso país tem se destacado a partir das políticas e desse desenvolvimento no campo, também, há esse nosso reconhecimento** (Gonçalves, 2020, grifo nosso)

Apesar de afirmar a necessidade de incluir **outra lógica** de desenvolvimento, o representante dos movimentos sociais camponeses apela para a indispensabilidade de reconhecer o modelo de desenvolvimento vigente e estabelece a educação do campo enquanto um instrumento a ser inserido na lógica "desse desenvolvimento no campo". Observa-se, a partir dessa argumentação, a abertura para o diálogo com o projeto de desenvolvimento oposto àquele defendido enquanto lugar da educação do campo — a agricultura camponesa.

A demarcação que diferencia o campo do agronegócio/terra de negócios do campo da agricultura camponesa/terra de trabalho é enfraquecida quando ocorre a implantação do programa nacional em questão, inclusive com a abertura de espaço para a atuação de entidades representativas do agronegócio brasileiro na execução do programa, como a pungente participação da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil

(CNA), que assume ações amplas e importantes no projeto de formação da classe trabalhadora camponesa.

Na execução das ações do Pronacampo, a CNA assumiu, em parceria com o Ministério da Educação, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que inclui, dentre o público-alvo: os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores; os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e os estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública.

Ou seja, o programa nacional define, dentre as ações que alcançam ampla camada da classe trabalhadora camponesa, a responsabilidade de oferta da educação técnica para a CNA — importante entidade representativa dos interesses do empresariado do agronegócio brasileiro. Assim, foram disponibilizadas, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), 50 mil vagas para a formação de jovens e adultos. Tal participação foi mencionada pela presidenta Dilma Rousseff em seu discurso:

> Ao sermos capazes de articular uma formação diferenciada, nós estamos reconhecendo uma realidade 'multidiversa', esta realidade extremamente rica, que nós temos a obrigação, ao dar todos os elementos para suportar, para incentivar, para acolher e para ampliar, nós temos de ser capazes de respeitá-la e de refleti-la melhorando-a.
> E isso só se faz, não com o Governo Federal sozinho. Com a participação dos senhores governadores, dos senhores prefeitos, dos movimentos sociais e das entidades representativas do campo brasileiro, da CNA, à FETRAF, à CONTAG, ao Movimento Sem Terra, enfim, a todos (CANALGOV, 2020).

Divide-se, portanto, a responsabilidade pela oferta de políticas públicas de educação do campo entre as diversas entidades representativas do campo brasileiro, sejam elas instituições que compõem a estrutura administrativa do Estado Político, aparelhos de hegemonia patronais representantes do agronegócio na esfera da sociedade civil ou aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora, movimentos sociais camponeses de tradição socialista. A partir da criação do Pronacampo, todos estão oficialmente envolvidos com a tarefa de ofertar a educação do campo, por meio das políticas públicas institucionais.

Novamente, é possível identificar a atuação do Estado Político enquanto instância fundamental de mediação dos interesses do capital e da manutenção dos poderes hegemônicos, por meio da utilização de estratégias políticas que intentam ampliar a esfera de atuação das agências capitalistas, inclusive nos projetos populares que se originam da luta política por outra hegemonia. A garantia da hegemonia do projeto do agronegócio é acolhida pelo governo vigente à época, que, embora não tenha utilizado as estratégias violentas de coerção direta, adotou o caminho dialógico da negociação direta com as resistências populares, a fim de garantir caminhos para a construção do consenso.

Para além da aparência popular, em sua essência, o Pronacampo é apresentado enquanto uma política de educação, que garante a ocupação direta da escola pública pelo empresariado, assegurando a oferta de educação "subalternizada à formação direta para o mercado" (Fontes, 2016, p. 7)[29]. Isso revela, dentre outras questões, os limites da inserção das políticas de educação do campo, em seu teor contra-hegemônico, nas estruturas governamentais hegemônicas, alinhadas aos interesses das instâncias representativas do capital. Ademais, aponta para a importância da clareza de projeto e da baliza necessária às articulações possíveis diante da coerência política de um projeto popular de educação.

Em seu discurso, na Cerimônia de Lançamento do Pronacampo, Kátia Abreu — presidente da CNA — reconhece que o programa representa os interesses dos empresários da agricultura e parabeniza a Presidência da República e o MEC pela iniciativa. Ela revela que, "enquanto representante dos produtores rurais do país, faz coro com os representantes dos trabalhadores, ao dizer o quanto é bem-vindo este programa e suas ações" (Abreu, 2020). No bojo do discurso, destaca a importância da educação para o projeto do agronegócio e vincula a educação do campo a esse projeto:

29. Fontes (2016, p. 5) expõe que, "nos últimos anos, cresceu a dualização da educação, subalternizada à formação direta para o mercado: PRONATEC, PRONACAMPO, FIES (PROUNI) massificam a formação para o capital e se perfilam ao lado do sistema S, que se ampliou brutalmente. Esse tipo de formação, aliás, associa para o empresariado o útil (formar mão de obra) ao agradável, pois recebem polpudos recursos públicos sob as mais diversas formas e rubricas, diretos ou indiretos, através de 'bolsas' ou vouchers".

> Hoje nós temos, ainda, uma grande população no campo, enquanto a Europa tem 5% da população no campo, os Estados Unidos 2% da população no campo, nós brasileiros ainda tempo um grande percentual, mais de 16 milhões de pessoas habitam no campo brasileiro. Sem considerar as comunidades mais distantes, as pequenas cidades, que também, são encaradas e consideradas o campo brasileiro. E eu gosto muito de repetir uma frase, que infelizmente, nós ainda temos um Brasil, que o Brasil desconhece. Um Brasil que produz, um Brasil que tem produzido superávits, que tem exportado e garantido a balança comercial nos últimos 15 anos, que emprega 16% da mão de obra – 16 não, desculpa, 36% da mão de obra deste país – e precisa, também, da educação. A educação no campo é da maior importância para fazer com que o agronegócio seja cada vez mais pujante (Abreu, 2020).

A presidente da CNA segue a mesma linha de argumentação do ministro da Educação. Apresenta os dados grandiosos da produção agrícola brasileira; mascara as contradições reais, em números de geração de empregos que não coincidem com os dados mais recentes das análises sobre os limites do agronegócio na geração de postos de trabalho; demarca o problema da educação rural, denunciando a ausência de bibliotecas, internet e materiais didáticos adequados à cultura do campo nas escolas e a condição precária de remuneração dos professores; e aponta para a importância da educação na superação dos problemas dos territórios rurais brasileiros, obviamente sem mostrar uma articulação lógica desses problemas com as contradições geradas pelo modelo de produção agrária do qual é uma das principais representantes.

Os discursos proferidos no evento em questão remontam ao fenômeno da educação brasileira caracterizado como "entusiasmo pela educação" — assim denominado por Paiva (2015, p. 36) —, cujas análises da realidade denotavam à educação responsabilidade pelos problemas sociais e pela superação desses por meio de uma clara compreensão salvacionista. Dentre as demandas reais pela universalização da educação, parece permear a necessidade de "mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes" (Paiva, 2015, p. 36).

Além da tarefa de escamoteamento da realidade, por meio de análises fragmentadas, recortadas dos problemas que constituem a realidade

educacional rural, outra missão se faz fundamental: a garantia do aumento da influência do empresariado agrário nas políticas públicas de educação, de maneira que seja mantida a permanência da hegemonia do projeto do agronegócio, por meio da construção do consenso. Não à toa, a presidente da CNA profere a seguinte "contribuição" no seu discurso:

> E encerro deixando aqui uma sugestão, senhora presidente. A CNA, criou um modelo de escola viva, um modelo que está funcionando no Tocantins, na cidade de Monte do Carmo, a escola como nome Che Guevara que também é no sistema de alternância, onde as crianças ficam uma semana na escola, uma semana em casa, e a nossa sugestão é de que nós possamos criar o professor da família, como essa escola hoje pratica. Que naquela semana em que as crianças ficam em casa, que os professores possam ir até as suas residências e minimizar essa ausência da nossa escola (Abreu/CNA, 2010).

Em seu discurso final, a representante da CNA consegue reunir, em poucas linhas, símbolos da resistência popular e referência pedagógica basilar dos projetos populares de educação rural, adequando-os às necessidades de inserção do projeto do agronegócio para além das escolas, nas casas dos trabalhadores rurais. A educação é instrumento focal desse plano de difusão do ideário do capital em sua versão agrária neoliberal, em quantos territórios seja possível alcançar — sendo incluída, nessa demanda, a ocupação da educação do campo.

Nesse cenário, no qual enfim houve a criação de uma política pública de educação do campo institucionalmente efetivada, observa-se a aproximação do referencial da educação do campo às concepções que limitam a relação trabalho-educação às flutuantes demandas mercadológicas, e justificam a oferta de políticas educacionais no cerne das estruturas historicamente dominadas pelos modos de produção capitalistas.

Tal discurso e estratégia estão presentes em diversos projetos de educação voltados para a classe trabalhadora camponesa, instituídos sob os interesses patronais, por meio dos quais educação e trabalho somente se relacionam de maneira submissa aos ditames do mercado. No **détour** histórico pelas diferentes políticas de educação rural e EJA desenvolvido neste capítulo, desvelou-se uma diversidade de campanhas, planos, programas e projetos educacionais pautados sob os limites dos interesses

hegemônicos mercadológicos, definidos em conformidade com a tarefa de construção do **controle** e do **consenso**.

Entre os anos de 1940 e 1968, tem-se a CEAA, a CNER e o Mobral; no ano de 1993, ocorreu a implantação do Plano Decenal de Educação Para Todos; em meados dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, destacam-se o Planfor, o PBA e o Programa Educacional Agronegócio na Escola.

A questão agrária, as contradições que a permeiam e o cenário de violência institucionalizada a favor dos interesses empresariais não entram em pauta nas análises que justificam tais políticas. As precariedades sociais, econômicas e educacionais, que constituem a realidade agrária no Brasil, em sua inalienável relação com as consequências do domínio do modo de produção capitalista nos territórios rurais brasileiros, são consideradas lapsos históricos, recortados e abordados à parte do problema central: a exploração e a expropriação da classe trabalhadora pelo histórico poder hegemônico burguês latifundiário.

Nesse ínterim, a centralidade do viés culturalista e identitário na defesa das políticas públicas de educação aparece nos mais diversos discursos, desde a luta dos movimentos sociais camponeses, ao ponto fulcral da justificativa do Estado Político e suas representações governamentais para a oferta de políticas específicas de educação — como estratégia de "reparação" da dívida histórica, sem que a condição da questão agrária brasileira seja problematizada —, até os discursos da elite empresarial brasileira. A defesa pela especificidade parece caber em todos os projetos políticos.

Daí a importância, apontada por vários autores que desenvolvem estudos à luz do método materialista histórico-dialético[30], de constituição de projetos de educação em profunda e coerente articulação com os interesses da classe trabalhadora e em demarcada oposição aos ditames do capital, entretanto sem que as especificidades culturais sejam constituídas em projetos de frágil definição de classe ou apreendidas por aqueles comprometidos com os interesses hegemônicos.

Leher (2015, p. 3), em suas análises sobre o lugar dos movimentos sociais no debate universitário, avalia que a educação do campo, "inscrita na estratégia política contra a ordem capitalista e, em particular, no enfrentamento ao agronegócio", possibilitou, com a oferta de cursos

30. Gramsci (2004), Mészáros (2007), Krupskaya (2017), Pistrak (2011), Rummert (2017), Fontes (2016), Ciavatta (2009), Frigotto (2010), Leher (2018), para citar alguns.

apoiados pelo Pronera, a ocupação das universidades com experiências críticas de formação da classe trabalhadora camponesa. O autor também reconhece que "o Estado, confrontado pelo caráter crítico de tais iniciativas, busca subordiná-las a uma racionalidade técnica para eclipsar as dimensões ético-políticas, epistemológicas e teóricas desses cursos" (Leher 2015, p. 3). Esse sentido orientou a regulamentação do:

> [...] Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo, Lei 12.513/2011) liderado pelas confederações patronais, por meio de editais. Elaborados como concessões ao agronegócio, os editais não requerem a apresentação de projetos que tenham resultado do diálogo prévio entre a universidade e os movimentos, conformando as arraigadas relações unidimensionais (Leher, 2015, p. 3).

Tais processos não se dão sem resistência e, considerando que a educação do campo é um projeto educacional historicamente em disputa e a história é a manifestação de contínuo movimento, interessa demarcar as notas para análise atual da educação do campo, elaboradas a partir do Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec, 2012). Esse evento foi motivado pelo lançamento do Pronacampo, sobre o qual o Fórum declara:

> O formato do programa, a lógica da sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo próximo a uma política de "educação rural", no que esse nome encarna, historicamente, na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações dos sujeitos que, historicamente, constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (Fonec, 2012).

Ao permitir a representação dos setores mais conservadores do agronegócio como sujeitos responsáveis pela oferta de políticas de educação do campo, o Estado Político introduz "uma intervenção antagônica, em um campo conflagrado de disputas; no aspecto econômico, social e cultural" (Fonec, 2012). Nesse cenário, a posição dos movimentos sociais camponeses emerge em resistência e discordância:

> É preciso potencializar o confronto pelo polo do trabalho, identificando as necessidades formativas da classe portadora de futuro. Do contrário, a Educação do Campo será apenas um outro nome concedido para um novo capítulo da educação rural no Brasil (Fonec, 2012).

Observa-se, portanto, a constância do movimento de correlação de forças entre as distintas classes sociais — de luta de classes —, bem como a retomada dos debates sobre a educação do campo em sua perspectiva classista e aliada ao projeto educacional popular, em um cenário de violento avanço do poderio do agronegócio nas instâncias da administração do Estado político, avanço radicalizado com a instituição do governo da extrema direita no ano de 2019, que extinguiu todos os espaços políticos ocupados pelas demandas populares nas esferas governamentais.

Depois de vinte anos de atuação, a Coordenação Geral da Educação do Campo — reconhecida por Freitas (2020) como "o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação no Brasil" — foi extinta. Isso aconteceu em meio às recentes reformas políticas do Governo Bolsonaro, por meio do Decreto nº 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra e exclui políticas públicas coordenadas por esse órgão.

Logo no início do Governo Bolsonaro, o decreto de 2020 extinguiu todos os cargos, funções, comissões, conselhos e diversas estruturas da administração que garantiam a participação social no governo, na condução das políticas públicas, incluindo a extinção da Secadi e da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. Estabeleceu-se que "os órgãos descentralizados ficam sujeitos à orientação técnica e normativa das Diretorias, da Procuradoria Federal Especializada, da Câmara de Conciliação Agrária, da Ouvidoria, da Corregedoria-Geral e da Auditoria Interna" (Brasil, 2020a).

Perigoso para os poderes hegemônicos e oneroso para a lógica produtiva do grande capital — para o qual a oferta de educação de qualidade não se adéqua à relação custo-benefício que permeia as estratégias de superexploração da agroindústria brasileira —, o Pronera

> [...] é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territó-

> rios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades (Freitas, 2020).

O governo da extrema direita chega ao extremo da extinção. Ainda assim, como pôde ser observado ao longo dos processos de constituição da educação do campo, não foi a única estratégia de controle adotada ao longo da sua recente história — na qual o Pronera emerge ao longo dos anos enquanto uma política de significativo poder popular, sob a qual movimentos de correlação de forças também são instituídos.

Diante disso, o capítulo que segue versará sobre esse programa de maneira mais aprofundada, buscando investigar os fundamentos e as disputas que se materializam em sua constituição. Os exames serão feitos em articulação com a análise sobre educação do campo no Maranhão, desde sua história até os princípios que orientam os dois dos primeiros projetos de educação do campo desenvolvidos por meio dessa política no estado. Sublinha-se que isso será feito já em aproximação com a empiria, trazendo à tona os discursos e as análises dos sujeitos envolvidos nas experiências formativas.

CAPÍTULO 3

O Pronera no Maranhão e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do Campo

Conforme as análises desenvolvidas nos capítulos anteriores, o Pronera (1998), programa pioneiro articulado ao Movimento Por Uma Educação do Campo, apresenta-se enquanto uma importante política educacional. Foi implementado em um período histórico marcado pelo avanço do projeto do agronegócio nos territórios brasileiros e pelo arrefecimento das lutas populares diante dos impactos violentos desse modelo de exploração e produção fundamental para a reprodução do capital em sua orientação neoliberal.

O aprofundamento das considerações desenvolvidas durante esta pesquisa constitui uma premissa como elemento central do estudo: o reconhecimento da educação do campo enquanto um projeto historicamente em disputa. Esse entendimento nos desafia a analisar o Pronera em sua orgânica relação com as lutas dos movimentos sociais camponeses, mas também em sua contraditória relação com as estratégias circunscritas no processo de disputa do capital — situando-o no movimento de correlação de forças que se faz marcante no período histórico em questão.

Neste capítulo, o programa é examinado tanto sob a perspectiva popular, circunscrita na orgânica relação com as experiências de resistência da classe trabalhadora camponesa, quanto em sua condição material de inserção em um conjunto de políticas que viriam sanar as condições conflituosas que se estabeleciam à época do avanço das reformas neoliberais. Iniciaremos pela análise do decurso histórico da educação do campo no estado do Maranhão, buscando identificar eventos, movimentos e arti-

culações que possibilitaram a materialização de políticas educacionais amparadas nesse novo referencial de educação popular em disputa.

Para tanto, são apresentados dados coletados por meio da análise de documentos escritos e sonoros (entrevistas), que possibilitaram um mapeamento dos principais movimentos e de instituições a eles relacionadas, que povoaram o processo de construção de uma política de educação do campo no estado, em diálogo com as demandas educacionais históricas no Maranhão — unidade federativa frequentemente inserida nas pesquisas dentre as que apresentam os piores índices de educação. Trata-se, portanto, de uma aproximação com a empiria, dada por meio da investigação da história da educação do campo nesse estado, relatada e analisada pelos sujeitos que dela fizeram parte.

O mapeamento dos eventos e movimentos que permearam a recente história da educação do campo no Maranhão, investigados à luz do real e da totalidade que define a questão agrária no estado, desvela os desafios que envolvem o processo de construção de uma política pública de educação do campo maranhense. Além disso, aponta para significativas contribuições e para limites que importam ser perscrutados, para que seja possível uma análise rigorosa das experiências, a fim de apontar veredas para a continuidade da luta pelo referencial popular da educação do campo, essencialmente articulado aos interesses da classe trabalhadora camponesa.

Diante dos dados referentes ao processo histórico de desenvolvimento da educação do campo no estado e das investigações sobre as contribuições e as contradições que envolvem a elaboração das políticas orientadas por esse referencial no Maranhão, desenvolve-se, em um segundo momento, a análise dos documentos que amparam o Pronera enquanto política educacional.

Nessa etapa do estudo, tecem-se reflexões que contribuem para a compreensão da amplitude de atuação dos aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora (movimentos sociais camponeses) na disputa por políticas educacionais organicamente relacionadas aos interesses dos camponeses em movimento. Tal processo não se dá sem contradições. Essas também pautam as discussões deste capítulo, buscando-se compreender a constituição do Pronera no interior da relação Estado-poder e as faces de um projeto em disputa.

Por fim, são desenvolvidas as observações a respeito do projeto aprovado na instância do Incra/Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) para o desenvolvimento do Projeto EJA Continuidade e dos seus documentos finais, bem como a análise dos dados coletados por meio de entrevistas feitas com as coordenadoras dos projetos e os representantes dos movimentos sociais neles envolvidos — MST e Assema —, a fim de garantir solidez para as ponderações específicas sobre as experiências centrais deste trabalho de pesquisa.

As reflexões sobre o decurso histórico da educação do campo no Maranhão, a constituição do Pronera no cerne da relação Estado-poder e os princípios que fundamentaram a experiência de Educação de Jovens e Adultos do Projeto Continuidade são atravessadas pela retomada de algumas das principais categorias teóricas de análise do materialismo histórico-dialético adotadas neste estudo. O intento é garantir substância teórica às análises empíricas empreendidas.

Nesse sentido, interessa desvelar o processo histórico que constitui o problema da educação rural e da questão agrária no estado, reconhecendo a constante presença de movimentos de correlação de forças e a luta de classes como elementos centrais da realidade analisada. Assim, a história é abordada como expressão de contradições que estabelecem a totalidade social, política, econômica e cultural que permeia a realidade da educação dos jovens e adultos trabalhadores camponeses.

3.1 O decurso histórico da educação do campo no Maranhão

Nas análises desenvolvidas nos capítulos anteriores, viu-se que a questão agrária no Maranhão é atravessada por um contínuo cenário de violência, acentuado nas décadas de 1980 e 1990 diante dos impactos do Projeto Grande Carajás e outras frentes produtivas vinculadas à expansão do agronegócio nos territórios rurais do estado.

A grilagem, o uso privado das terras devolutas, a crescente desapropriação dos trabalhadores camponeses e o controle das áreas de extrativismo — a exemplo dos babaçuais, que afetam as condições de vida e trabalho das quebradeiras de coco babaçu — são condições materiais que

fazem do Maranhão um território cuja reprodução dos trabalhadores camponeses e a garantia de condições para o desenvolvimento da agricultura familiar são violentamente impactadas ao longo da história.

Trata-se de uma condição marcante no recente cenário de expansão da produção agrícola, atravessada pelas estratégias multiempresariais e multinacionais. Essas estratégias dão sustentação à era neoliberal de exploração capitalista no campo brasileiro, em consonância com as táticas de desenvolvimento dependente dos países latino-americanos em relação aos ditames e interesses do capital internacional.

Esse processo histórico, que atravessa a realidade maranhense, é amparado pela expropriação da classe trabalhadora. Isso ocorre tanto na esfera da produção, com a retirada das condições materiais para a sua reprodução nos territórios rurais (terra e trabalho), quanto pela expropriação cultural, por meio da negação do acesso a políticas educacionais construídas para além dos interesses mercadológicos flutuantes de cada etapa do desenvolvimento capitalista no campo.

Ao longo desse processo, identificou-se, nas análises sobre a EJA — reconhecida enquanto uma questão de classe — e sobre os projetos de educação para o campo maranhense em disputa no contexto da reestruturação neoliberal do capital, que o projeto produtivo agrominerador avança nos territórios rurais brasileiros. Ademais, observou-se que isso acontece de maneira articulada ao progresso de projetos de educação rural alinhados aos interesses desse modelo de produção.

Esse movimento define a importância da educação como instrumento adequado à (con)formação político-ideológica das populações camponesas, por meio da oferta de políticas educacionais compensatórias. Essas preveem o acesso a conhecimentos mínimos, que garantam a permanência das condições de exploração dos territórios e do trabalho — dois elementos essenciais para a sustentação do capitalismo nas áreas rurais.

Além disso, no que se refere ao trabalho, a consequência histórica mais danosa desse modelo de produção e exploração é vista pela "destruição, precarização e eliminação" das condições necessárias para a reprodução da classe trabalhadora camponesa, "resultando em um desemprego estrutural explosivo" (Antunes, 2005, p. 5) — situação para a qual políticas educacionais pontuais e esparsas pouco têm a contribuir.

No mesmo contexto de avanço de projetos de educação rural condicionados à lógica empresarial de caráter compensatório, no cerne do movimento de luta de classes e de correlação de forças, observou-se nacionalmente a emergência do referencial político-pedagógico da educação do campo e a instituição de políticas públicas de educação sob sua orientação. Sabe-se que, em sua origem, trata-se de um movimento popular que se dispõe a encarar a disputa pela hegemonia na oferta das políticas educacionais voltadas à classe trabalhadora camponesa, que teve ressonância significativa na realidade maranhense. Nesse cenário histórico, foram iniciados os diálogos sobre a educação do campo no estado.

> No Maranhão, os movimentos em prol da garantia do direito à educação para as pessoas que vivem no e do campo estão presentes desde a década de 1960, no contexto do Movimento de Educação de Base, passando pelo movimento da pedagogia da alternância, que se expandiu a partir da década de 1980 em diversos municípios maranhenses. No entanto, é no final dos anos de 1990 que este movimento se estrutura em torno da bandeira da Educação do Campo, mais precisamente em 1999, quando entidades e movimentos de camponeses, como o MST, a Fetaema e a Assema, se organizam em torno da implantação do Pronera no Maranhão, em ação articulada com a UFMA e o Incra (Brasil, 2016, p. 17).

Essa movimentação encontra amparo no questionamento das precárias condições educacionais que se apresentam no Maranhão, sobre as quais movimentos sociais populares, professores e militantes da educação passam a discutir, problematizando e vislumbrando alternativas coletivas de enfrentamento. Conforme estudos sobre o perfil da educação rural no Maranhão na década de 1990, o terreno histórico no qual são desenvolvidos os primeiros debates sobre a possibilidade de articulação do estado ao movimento nacional Por Uma Educação do Campo são atravessados por graves problemas educacionais.

> De acordo com a análise da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, baseada nos dados da PNAD de 1998, no Maranhão o analfabetismo continua apresentando taxas significativas, que giram ao redor de 30%. Na zona rural, esse índice é ainda mais significativo, saltando para quase 40% da população de 15 anos ou mais de idade. Se considerarmos as pessoas adultas com menos de quatro anos de estudo ou a taxa de anal-

> fabetismo funcional, esse índice se eleva para 53% do total, sendo que, na zona rural, esse indicador sobe para 62%. É ainda mais complexa a realidade dos trabalhadores rurais assentados. Para ilustrar, basta citar os indicadores relativos à instrução escolar dos beneficiários
> das áreas de assentamento, aferidos a partir do I Censo da Reforma Agrária no Brasil, que mostram o Maranhão como um dos estados brasileiros com os mais altos índices de analfabetismo nas diversas faixas de idade dessa população.
> Esses números indicam que cerca de 45% dos assentados nos projetos de regulamentação fundiária desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) são analfabetos, ao passo que o nível de escolarização de aproximadamente 13% corresponde à alfabetização incompleta. Se considerarmos ainda a categoria dos analfabetos funcionais, esse número se eleva para o total de 58% dos trabalhadores assentados, de modo que tais registros denotam o descaso com que as áreas de assentamento são tratadas pelo poder público, tanto federal quanto estadual (Sales, 2017, p. 5).

A condição de analfabetismo no estado do Maranhão não se materializa em abstrato. Ao contrário, caracteriza um dos resultados da hegemônica atuação do capital nos territórios rurais desse estado e da sua restrita demanda por trabalho complexo (Marx, 2017). Para o projeto produtivo agrário capitalista, a classe trabalhadora camponesa tem a sua existência limitada ao "dispêndio de força de trabalho simples" (Marx, 2017, p. 120), que não requer processos mais amplos de formação.

Diante dessa lógica, o Estado, em suas estruturas de governo organicamente alinhadas ao projeto agrícola capitalista, nega o empreendimento de gastos com políticas educacionais de qualidade que possibilitem à classe trabalhadora rural o acesso ao conhecimento socialmente produzido. O controle do acesso ao conhecimento é tão imperativo para esse projeto quanto o controle dos gastos com políticas que não se relacionem ao intento de produzir e explorar os territórios rurais sob o manto dos interesses do capital. Reconhece-se, portanto, que a gravidade do problema do analfabetismo no Maranhão é circunscrita no cerne da questão de classe — uma adversidade que não se materializa sem resistência ao longo da história.

Nesse cenário, emergem elementos que confirmam a permanência do processo de luta de classes, igualmente marcante na realidade mara-

nhense, quando a análise da precária realidade educacional rural esteve em pauta em eventos estaduais organizados pelo MST, com a participação da Fetaema, da Assema, de professores da UFMA e de educadores militantes. A partir desses eventos, nascem as primeiras articulações para o desenvolvimento de projetos do Pronera no estado voltados para a educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses assentados da reforma agrária.

Para compreender o decurso histórico da educação do campo no Maranhão, foram entrevistadas as coordenadoras dos projetos EJA Continuidade e Projeto Magistério I. Elas analisaram a questão histórica e política na construção dos projetos e mostraram a importância do Encontro de Educadores da Reforma Agrária do Estado do Maranhão, desenvolvido no ano de 1998.

A professora Adelaide Coutinho, docente da UFMA que atuou na articulação política, na elaboração e na coordenação dos projetos do Pronera/UFMA/MST/Assema durante os anos de 1998 a 2015, relata que o programa chegou ao Maranhão pela via do MST e da Fetaema:

> [...] nós participamos deste encontro estadual de educadores da reforma agrária e de lá veio a informação sobre a pesquisa que fizeram nos assentamentos e descobriram que no Maranhão existiam assentamentos com até 93% de analfabetismo e a necessidade de intervir nessa realidade. Fomos convidados a participar de um Seminário voltado para a Região Norte e o Maranhão foi integrado à Região Norte. Esse Seminário foi feito no Oásis na casa das freiras em São Luís. Então durante três dias o projeto do PRONERA nos foi apresentado, inclusive com a participação do professor Todorov que era reitor da UNB e que foi um dos idealizadores do programa. De lá já saiu a articulação entre a UFMA através do Departamento de Educação e do Departamento de Sociologia com o professor Marcelo Carneiro, que ficou articulado à parceria com a FETAEMA e nós com o MST e a ASSEMA, que já participou desse seminário. Então assim é que se deu essa relação entre movimento social e universidade no início da construção do PRONERA no Maranhão. Era um projeto que começou mesmo como militância, não tinha qualquer indicativo de bolsa, era o compromisso político da gente como educador (Coutinho, 2021).

A história da educação do campo no Maranhão nasce, portanto, da militância social, por meio da atuação dos movimentos sociais camponeses na mobilização popular e na organização de eventos que problematizariam e proporiam alternativas à precária realidade da educação rural maranhense. Esse movimento inicial encontrou ressonância no engajamento de professores das universidades e outras instituições educacionais que atuavam em diálogo com os movimentos populares — sujeitos fundamentais durante todo o processo de construção das políticas de educação do campo no estado.

No final dos anos 1990, havia uma intensa mobilização de entidades e educadores no estado, os quais estavam engajados com a luta pela educação pública, aliada às causas populares. A professora Cacilda Cavalcanti (2021), que atuou como coordenadora do Projeto EJA Continuidade, lembra que "nesse período de 1997 até 1998 existia um conjunto de articulações aqui no Maranhão em torno da defesa da educação pública, da educação de base, de articulação com os movimentos sociais".

O cenário contava com a atuação dos movimentos de base da Igreja Católica em diálogo com o MST, que, junto à Associação Comunitária de Educação em Saúde e Agricultura (Acesa), já vinham desenvolvendo debates sobre a educação rural. Tais debates seriam precedidos pelos eventos de mobilização em torno da nascente referencial político-pedagógica da educação do campo e de apresentação do Pronera enquanto proposta a ser desenvolvida pelos movimentos sociais em articulação com as instituições públicas de educação do estado do Maranhão.

Sobre esse panorama, Coutinho (2021) declara:

> O PRONERA no Maranhão não foi uma iniciativa da Universidade. Foram os movimentos sociais que buscaram a Universidade. E inicialmente o projeto não se tornou institucional, ele era mais um projeto de professores e de militantes da área da educação.
> E eu até avalio ao final que assim ele permaneceu. Tanto que ele não foi institucionalizado, ele foi apenas formalizado, que não tem continuidade.

As primeiras articulações para o desenvolvimento de projetos do programa no estado foram feitas pelo MST, em diálogo com Assema, Fetaema e UFMA. No mesmo ano de instituição do Pronera (1998), após os primeiros encontros estaduais de educadores, deu-se, no Maranhão, a

organização de grupos de trabalho, nos quais foram elaborados projetos e planos de trabalho, que culminaram com a aprovação dos primeiros cursos. Na ocasião, foram assinados convênios com o Incra e o MDA para a oferta de EJA a 80 turmas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais assentados da reforma agrária, através da parceria MST/Assema, e 80 turmas, por meio da parceria da UFMA com a Fetaema. Esses primeiros cursos do programa foram iniciados no Maranhão, no ano de 1999, alcançando 1.600 jovens e adultos trabalhadores rurais.

No que se refere à articulação Pronera/UFMA/MST/Assema, importa demarcar que esse primeiro projeto de alfabetização de jovens e adultos[1] representa a base sob a qual seriam desenvolvidas as atividades do Projeto Continuidade[2], dado que o trabalho docente nas turmas de EJA nas áreas de assentamento foi assumido pelos seus monitores concluintes — que, por sua vez, deram continuidade à sua formação simultaneamente no Projeto Magistério I[3] entre os anos de 2002 e 2006.

Para a elaboração dos primeiros projetos da parceria com a UFMA, o MST e a Assema fizeram um amplo levamento nas comunidades, a fim de detectar as principais carências que se apresentavam nas diferentes áreas de assentamento do estado. Esse processo foi ressaltado pela coordenação dos projetos:

> Já sabíamos dos índices de analfabetismo e a gente também percebia, à época, que tinha um grande contingente de mulheres analfabetas principalmente nas áreas extrativistas.
> Então os movimentos partiram para campo para fazer o levantamento em áreas extrativistas, áreas de assentamento e de acampamentos. Porque nós abraçamos acampamentos, assentamentos da reforma agrária e as áreas de extrativismo tradicionais. Só mais tarde, já no processo da perseguição política, que veio a proibição de acampamentos integrarem os projetos formalmente.
> Então a partir do levantamento feito pelos movimentos sociais, nós fomos organizando as turmas. Nós não tivemos um polo, uma área experi-

1. Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão (EJA — da alfabetização à 2ª série do ensino fundamental e, simultaneamente, ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e formação pedagógica).

2. Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão: versão continuidade (3ª e 4ª séries na modalidade EJA).

3. I Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Versão).

> mental. Nós atendemos as demandas que os movimentos sociais trouxeram e da forma como eles organizaram essas turmas. Então a gente estava espalhado no Maranhão inteiro. Ficou muito pulverizado e era muito difícil o acompanhamento. A situação era muito precária. Como no caso da alfabetização, era EJA e era ensino noturno, não tinha energia, não tinha escola, não tinha sala de aula, não tinha! Então a gente teve que construir tudo, para que aqueles projetos acontecessem (Coutinho, 2021).

A partir do levantamento desenvolvido pelos movimentos sociais, aceitou-se o desafio de organizar turmas EJA nos territórios rurais de abrangência do MST e da Assema que apresentavam as condições educacionais mais precárias. Além da definição dos territórios, o levantamento dos dados feito pelos movimentos sociais camponeses possibilitou a definição dos cursos que deveriam ser desenvolvidos em atenção às carências formativas que se apresentavam nos territórios. Daí a oferta da EJA, com atenção à alfabetização e à formação docente.

> No caso da articulação para o Magistério I, primeiramente se deu no ensino fundamental. Porque nós detectamos que os alfabetizadores não tinham sequer o ensino fundamental completo. Alguns professores tinham, os outros estavam quase que no nível dos alunos. Então como alfabetizar? E aí veio o casamento no projeto de alfabetização, ao mesmo tempo, 80 turmas de alfabetização e 80 professores em formação de ensino fundamental com formação pedagógica. Tanto que o currículo foi bastante diferente, pois eles tinham o básico do ensino fundamental, mas entravam as disciplinas e conteúdos ligados à formação do educador. Então esses professores, que eram alunos, também, eram professores de EJA e alunos do ensino fundamental. Eles estudavam educação do campo, didática, sociologia, filosofia, artes, planejamento educacional, tudo isso integrava o currículo formal desses professores (Coutinho, 2021).

A necessidade de atender às carências forjadas pela histórica negação do direito à educação aos trabalhadores rurais maranhenses foi uma tarefa assumida pelos movimentos sociais camponeses em diálogo com educadores maranhenses aliados às causas populares. Isso ocorreu por meio da oferta de projetos pontuais, ainda não articulados a uma política nacional que estivesse incorporada aos sistemas educacionais.

Trata-se de uma tarefa árdua, cuja intenção era alcançar tantas demandas quanto fosse possível, garantindo, dentro dos limites expressos no programa, a continuidade do processo formativo aos sujeitos envolvidos, desde as primeiras experiências de alfabetização até o ensino superior e a pós-graduação.

Sobre o início da experiência com a formação docente, a coordenação dos primeiros projetos expõe o seguinte:

> Na verdade, o que a gente fez foi um curso de magistério de nível fundamental, dos anos finais. Vale lembrar que, nesse período, nós fizemos um levantamento pela secretaria estadual de educação (bem depois até, em 2002) e identificamos que só 11 municípios maranhenses tinham os anos finais do ensino fundamental na zona rural. Quer dizer, o ensino fundamental completo no campo no Maranhão era restrito a 11 municípios, dos 217. Então, essa era uma situação real. Os projetos vão se estruturando conforme a situação de oferta pelo poder público no campo maranhense.
> Então, no primeiro momento a gente tem um projeto que combina EJA e um de curso de ensino fundamental dos anos finais comungado com formação para ser professor.
> Em um segundo momento, esse público que fez o ensino fundamental precisava continuar, então a gente ofertou o curso de magistério. E aquele que se alfabetizou pôde continuar o ensino fundamental. Então os projetos Continuidade e Magistério são a segunda geração do PRONERA no estado (Cavalcanti, 2021).

Os dados levantados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) revelam a extensão do problema educacional e apontam para a urgência da oferta de EJA para as áreas rurais no Maranhão. Desvelam também a relação orgânica das primeiras experiências de educação do campo no estado, com a materialidade que constitui o problema educacional nos territórios rurais. Ademais, impelem o reconhecimento dos limites da estratégia de adoção de políticas provisórias para atender às precariedades educacionais históricas e profundamente enraizadas nesses territórios.

Entretanto, importa demarcar a relevância do desenvolvimento de processos de escolarização em EJA, pautados em referenciais e movimentos distintos aos projetos de educação rural hegemonicamente articulados ao modelo de exploração e desenvolvimento do capital. Havia um caminho diferente, em construção desde a definição dos territórios e

dos cursos que seriam atendidos pelos projetos e em estreito diálogo com as entidades representativas da classe trabalhadora camponesa.

Identificadas as demandas pelos movimentos sociais, definiu-se a abrangência do Projeto EJA Continuidade, englobando 18 municípios, nos quais foram implantadas 46 turmas, localizadas em projetos de assentamento do MST e Assema. Em continuidade à formação iniciada pelo projeto de alfabetização anterior, essa nova oferta objetivou garantir condições para a escolarização dos educandos, por meio da abertura de turmas que alcançariam da 3ª à 4ª série do ensino fundamental.

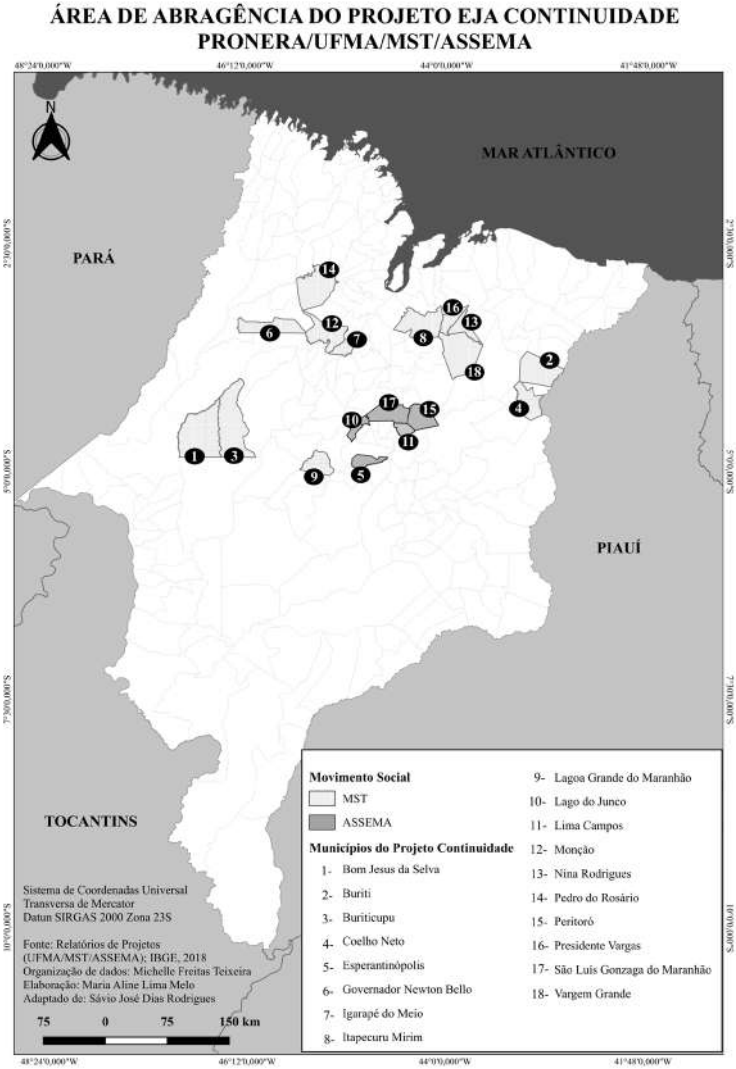
Sublinha-se que o trabalho docente nessa experiência foi assumido pelos educandos egressos do projeto de EJA, e isso garantiu a conclusão do ensino fundamental aliada à formação docente na oferta anterior — docentes que estariam em formação simultânea no Projeto Magistério I.

As regiões do estado alcançadas pelo Continuidade foram as ilustradas a seguir:

Destaca-se que todas as regiões nas quais foram implantadas turmas de EJA pela articulação estiveram atravessadas por graves conflitos agrários. Observa-se esse aspecto desde as perseguições às atividades extrativistas desenvolvidas pelos trabalhadores camponeses localizados nas áreas de assentamento da Assema até os históricos conflitos que envolviam latifundiários e trabalhadores articulados aos MST. Os diversos territórios contavam com históricos de violência e perseguição, empreendidos pelos poderes articulados aos interesses dos latifúndios locais e dos grandes empreendimentos agrários.

No que se refere ao Projeto Magistério I, reconhece-se que é ofertado como resposta às demandas históricas que se apresentavam na realidade educacional camponesa e como estratégia para garantir a continuidade da formação docente aos concluintes da última etapa do projeto de alfabetização, já tendo assumido as tarefas de educadores de EJA no início da experiência da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema.

Figura 1: Mapa da abrangência do Projeto EJA Continuidade – Pronera/UFMA/MST/Assema



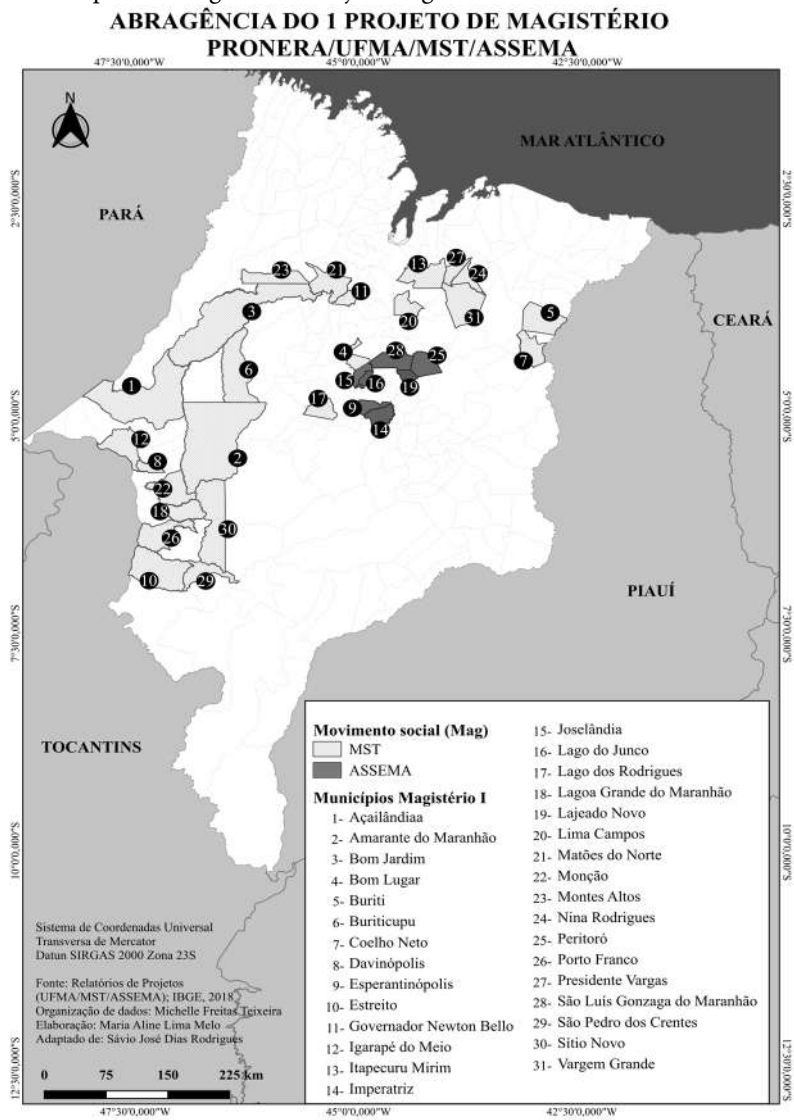
Fonte: Rodrigues (2021a)[4].

Na ocasião, o alcance dos projetos desenvolvidos por essa articulação foi ampliado, envolvendo uma das regiões de maior impacto do

4. Os mapas apresentados neste capítulo foram elaborados pela professora Maria Aline Lima Melo, especificamente para ilustrar o alcance dos projetos do Pronera nos territórios maranhenses.

agronegócio no estado, ladeada pelas regiões nas quais ocorreram os dois grandes massacres de trabalhadores rurais dos anos de 1990 — o Massacre de Eldorado de Carajás e o de Corumbiara. Trata-se da regional tocantina, que faz fronteira com o estado do Pará e do Tocantins, conforme ilustra o mapa de abrangência do I Projeto Magistério:

Figura 2: Mapa da abrangência do Projeto Magistério I – Pronera/UFMA/MST/Assema



Fonte: Melo (2026b).

Importa destacar que a definição pelas localidades nas quais foram implantadas as turmas de EJA e formação docente refere-se à identificação dos municípios nos quais encontravam-se projetos de assentamento que apresentavam as condições sociais e educacionais mais precárias. São as mesmas regiões onde o empresariado agrário capitalista, com o apoio do Estado Político e suas instâncias de governo, justifica a expansão dos grandes projetos agroexportadores com argumentos que apontam para a melhoria das condições gerais da população rural. Ao contrário desses argumentos, o que os mapeamentos revelam é o aprofundamento da negação de direitos e de condições que garantam a reprodução da classe trabalhadora camponesa.

Definidas as regiões e implementadas as turmas, com significativa capilaridade nas áreas de assentamento da reforma agrária maranhense do MST e da Assema, as articulações são ampliadas e novas instituições de ensino superior passam a desenvolver projetos por meio de convênios com o Incra e o MDA. Dentre elas, destaca-se a Uema, que, atendendo à demanda apresentada pela Fetaema, contribuiu para a expansão da educação do campo no estado, passando a integrar o conjunto das instituições envolvidas com a oferta de cursos de EJA e com a formação docente por meio do Pronera entre os anos de 2001 e 2009.

Em entrevista concedida à equipe que elaborou o relatório de pesquisa que avalia as ações de educação do campo desenvolvidas no Maranhão entre os anos de 1999 e 2013 – e que compõe o conjunto de documentos do II PNERA (Brasil, 2016) –, a professora Heloísa Varão, docente da UEMA que integrou a equipe do Pronera/UEMA/Fetaema, relembra:

> A Fetaema solicitou ao Incra que inserisse um projeto de alfabetização e escolarização em áreas de assentamentos da Reforma Agrária em Barra do Corda, São Mateus, Monção e Bacabal, contemplando as ações de escolarização dos lavradores, escolarização dos educadores em ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e do magistério de nível médio (primeiro ao terceiro ano). O projeto de escolarização de lavradores das áreas de assentamentos da Reforma Agrária atendeu a um universo de 1.200 alunos, e o de escolarização no ensino fundamental atendeu a dezessete educadores que concluíram as disciplinas pertinentes aos anos finais do ensino fundamental, sendo a expedição de certificados feita pela Unidade Integrada João Pereira Martins Neto, localizada na unidade 103, na Cidade Operária,

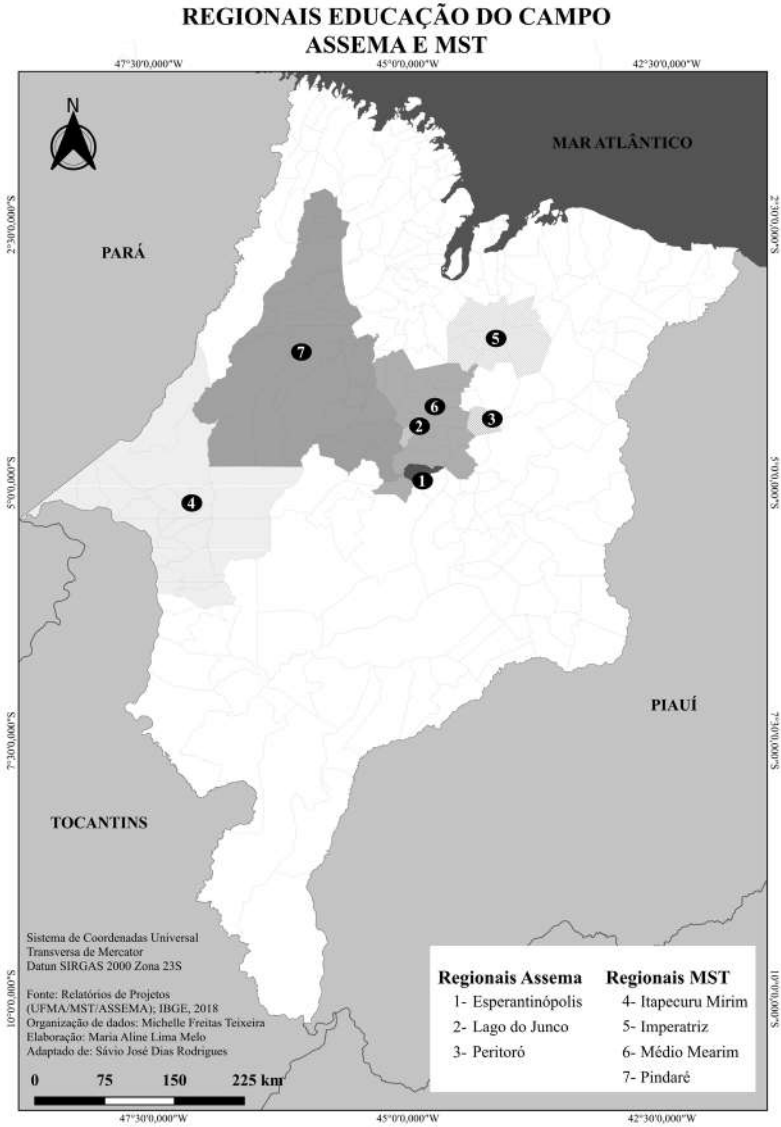
> em São Luís, por ser uma escola estadual autorizada e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação. O projeto magistério das séries iniciais de nível médio: outro projeto foi implantado a fim de garantir a continuidade do atendimento aos jovens e adultos nas áreas de assentamento da Reforma Agrária nos municípios de Pio XII, Pindaré-Mirim, Turilândia e Zé Doca no Maranhão, onde foram selecionados monitores, levando-se em consideração os pré-requisitos: residir no assentamento rural, ter maior nível de escolarização na comunidade e ter disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolarização (Brasil, 2016, p. 28).

A expansão garantida pela integração da UEMA possibilitou o alcance do Pronera em outras regiões do território maranhense que envolvem uma grande diversidade cultural e de produção agrícola popular, nas quais se encontra significativa atividade extrativista e de produção agrícola camponesa, territórios indígenas e terras remanescentes de quilombos, territórios com realidade profundamente impactada, ao longo da história, pela grilagem, expropriação, ocupação empresarial de terras devolutas, empreendidas pela "frente pioneira que exprime um movimento social cujo resultado imediato é a incorporação de novas regiões à economia de mercado, apresentando-se enquanto fronteira econômica", conforme a análise de Luna (1984, p. 12) sobre a Região Pindaré, que envolve os municípios de Pindaré-Mirim e adjacências.

As áreas de abrangência dos primeiros projetos desenvolvidos por meio da articulação Pronera/UEMA/Fetaema incluem novas regiões, dentre elas a baixada maranhense, representada no mapa a seguir pela inclusão do município de Turilândia. Outra inclusão importante foi o município de Barra do Corda, fortemente ocupado por comunidades indígenas, que foram atravessadas por revoltas populares e violentos confrontos entre os povos indígenas e os poderes locais instituídos[5].

5. Dentre os históricos conflitos que envolvem a região, vale destacar a Revolta de Alto Alegre (1901) — antiga aldeia indígena situada no município de Barra do Corda —, que resultou na morte de indígenas, dentre os quais diversas meninas levadas para o internato em centro educacional pelo poder clerical em aliança com as elites locais, como parte da missão dos capuchinhos que objetivava "disseminar o cristianismo entre a população sertaneja" (Cruz, 1982, p. 20). Resultado da reação indígena, encontram-se também, dentre os mortos, frades capuchinhos e freiras franciscanas envolvidos na missão. No contexto da revolta, Cruz (1982, p. 22) defende que "[...] o índio era mão de obra barata, disputada por agricultores, fazendeiros, comerciantes [...] de sorte aproveitava-se deles o produto de uma força de trabalho sombria e alvitada". Segundo o autor, os missionários também exploravam o trabalho indígena,

Figura 3: Mapa da abrangência dos primeiros projetos de educação do campo desenvolvidos pela articulação – Pronera/UEMA/Fetaema



Fonte: Melo (2026c).

"principalmente para o corte da cana, cambitagem e moagem", ao passo que "tentavam impor as obrigações de uma vida religiosa oposta à sua cultura". Compreendendo a história como processo, reconhece-se, nessa revolta popular, os traços de uma trama que se desenrola ao longo dos tempos, na qual os métodos de exploração são alterados, mas os sentidos e os lugares de poder desse processo permanecem nas mãos das elites latifundiárias e suas entidades de apoio.

A insuficiente oferta de políticas educacionais nessa região historicamente conflituosa garantia, no contexto de implantação dos projetos na Uema, o contínuo cenário de graves índices de analfabetismo e carência de educadores com formação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente em EJA, à semelhança das regionais alcançadas pelos projetos desenvolvidos em articulação com a UFMA. Tal realidade foi confirmada nos dados do II PNERA, que revelam, além da precariedade que caracteriza a formação docente no estado à época, as contradições interinstitucionais que imprimiram ao programa um caráter descontínuo na mencionada instituição de ensino superior:

> [...] no universo de 23 monitores e três coordenadores, somente 4% cursaram o magistério de nível médio, 7% não concluíram o magistério, 31% têm o curso fundamental e 58% têm o curso fundamental incompleto. Mesmo com este perfil de escolarização, os monitores demonstram expectativas em relação à escola como espaço de construção de conhecimento, e veem a educação como instrumento de mudança. Destes, 58% não possuíam experiência em EJA, por isso manifestaram dificuldades em compreender a metodologia do programa, deixando de considerar e respeitar a identidade desse jovem ou adulto trabalhador do campo, não valorizando suas experiências para tornar os conteúdos significativos para os mesmos. Mesmo havendo necessidade de dar continuidade ao curso de magistério das séries iniciais, com a mudança de gestores na IES e no Incra, não foi possível prosseguir (Brasil, 2016, p. 29).

Amplia-se, portanto, a oferta dos primeiros projetos de EJA e formação docente de educação do campo no Maranhão, em estreita articulação com as demandas apresentadas pelas condições materiais da realidade educacional camponesa. As prioridades para a oferta dos primeiros projetos foram ajustadas às necessidades da realidade apontadas pelos próprios trabalhadores camponeses em movimento.

Outro dado importante, que se revela a partir das análises das coordenadoras do programa nas duas universidades, é a limitação do envolvimento das instituições de ensino superior na oferta dos projetos de educação do campo. A coordenação da articulação do Pronera com a Uema mostra que, apesar da permanente necessidade de políticas que atendessem à formação docente nos territórios rurais, a continuidade da oferta

de cursos de magistério foi limitada por entraves gerados pela gestão da Instituição de Ensino Superior (IES) e do Incra. Por isso, a instituição ofertou apenas uma turma de magistério integrado ao ensino médio entre os anos de 2004 e 2007.

As dificuldades referentes ao parco envolvimento das universidades na oferta do programa marcaram o desenvolvimento dos projetos construídos por meio da articulação com a UFMA. Os limites referentes à não institucionalização do programa, bem como as dificuldades quanto à garantia de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades da gestão e de execução dos cursos revelam que os projetos existiram, e resistiram, devido à atividade militante dos movimentos sociais camponeses, de entidades e dos educadores engajados com as causas populares.

No âmbito da referida universidade, o programa foi apenas formalizado, como cabia à estratégia de oferta de projetos do Pronera à época — limitada pela celebração de convênios a cada curso desenvolvido. Tal condição foi analisada pela coordenação que mostra, dentre outras questões, que a continuidade do programa foi limitada pela não organicidade com a IES: "se ele fosse orgânico à instituição UFMA, ele teria continuado" (Coutinho, 2021).

Como saída para as dificuldades práticas que se apresentavam, a coordenação revela que contou com o apoio da Igreja Católica e dos sindicatos no que se refere às condições infraestruturais no início das experiências: "a Igreja Católica nos ajudava muito, porque nós não tínhamos nenhuma estrutura, então toda a estrutura que utilizávamos era da igreja" (Cavalcanti, 2021). Outra entidade importante foi

> o sindicato de professores da rede privada, que cedia os espaços, reproduzia materiais para os projetos, nós íamos para o sindicado nos finais de semana fazer as reuniões, sessões de estudo de planejamento (Coutinho, 2021).

No que se refere à formação pedagógica, uma parceria fundamental foi o Colégio Universitário (Colun)/UFMA, sobre a qual importa demarcar, inicialmente, o papel central na certificação dos estudantes egressos dos cursos ofertados pela articulação com a UFMA:

> O COLUN tornou a nossa instituição certificadora. Porque a universidade colocava alguns empecilhos: como é que a universidade iria certificar alunos de ensino médio? Então nós apresentamos o COLUN como proposta. E, na oficialização dos projetos junto à universidade esse papel ficou posto (Cavalcanti, 2021).

"A escola reconhecia a importância dessa função, e o colégio veio entendendo o Pronera enquanto cumprimento de uma função social do colégio de aplicação", relembra a professora Conceição Lobato Muniz (2021) , pedagoga, docente do Colun, que assumiu a coordenação do Projeto Magistério I. Dentre as contribuições fundamentais dessa instituição de ensino às primeiras experiências de educação do campo no Maranhão, destaca-se a atividade dos professores do Colun na formação docente dos educadores do campo:

> Quando a gente chega nas metodologias importantes no processo de formação dos professores nas práticas educativas, são envolvidos os professores do colégio universitário que tiveram uma importância fundamental na contribuição para essa formação. Então essa relação foi se solidificando (Muniz, 2021).

Como o Colun ofertava o Curso de Magistério em nível médio, a experiência com formação de professores foi basilar para o desenvolvimento dos cursos. Importa demarcar que os projetos não contaram com o envolvimento significativo dos professores da universidade: "tanto que predominantemente a formação de magistério se deu através do trabalho dos professores do colégio universitário e de professores da rede básica pública e privada de ensino" (Coutinho, 2021).

Para além do envolvimento dos movimentos sociais camponeses, da Igreja Católica, dos sindicatos e das universidades, o referencial da educação do campo contava com a aproximação da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Além disso, a partir do ano de 2003, passou a ocupar espaços na estrutura estadual de governo, com a criação do Grupo de Trabalho de Educação do campo, que deu origem à Coordenação de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação (Seduc) do Maranhão. Sobre esse novo espaço institucional, importa destacar o empenho das

educadoras que estiveram envolvidas com a implementação das políticas de educação do campo desde o início das mobilizações e que passaram a assumir cargos na estrutura de governo e deram continuidade à expansão desse referencial no estado do Maranhão.

Com o respaldo dessa estrutura, foi organizado, no ano de 2004, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, que culminou com a instituição do Comitê Estadual de Educação do Campo, que "constitui uma estratégia de mobilização das organizações para defender, propor, avaliar e implementar políticas públicas de educação que atendam, de forma adequada e com qualidade, os povos do campo" (Brasil, 2016, p. 18).

Na sequência, a incorporação do projeto da educação do campo no sistema estadual de educação conta, no ano de 2005, com a criação, na Seduc, da Supervisão de Educação do Campo:

> órgão formulador e coordenador de políticas públicas de educação do campo, tendo o Comitê Estadual de Educação do Campo como instância consultiva, propositiva e deliberativa de suas ações. [...]
> Assim, a partir de 2005, tem-se um cenário de debate e embate na construção de uma política pública de educação do campo, dentro e fora do aparelho de Estado, sendo o Comitê Estadual de Educação do Campo a instância articuladora do debate e da organização de ações para a educação do campo, no interior dos órgãos governamentais, principalmente na Secretaria da Educação (Cavalcanti, 2009, p. 4).

Esse cenário de ampliação das articulações em torno do projeto de educação do campo se expande para as instituições de ensino superior com a oferta do Projeto Centro de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado do Maranhão e do Curso Técnico em Agropecuária para Jovens e Adultos de Áreas de Reforma Agrária do Estado do Maranhão. Isso ocorre por meio de convênio com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA), firmado no ano de 2005, instituindo o Pronera/Funcema/Cefet-MA.

No mesmo ano de ampliação dos projetos de educação do campo no Cefet, deu-se a continuidade do processo de formação de professores das áreas de assentamento do MST e da Assema em nível médio com a oferta do II Projeto Magistério (Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária II), desenvolvido na UFMA entre os

anos de 2005 e 2009. Nesse período, houve "a organização de 06 turmas de Magistério na Modalidade Normal, totalizando a matrícula inicial de 276 alunos/as, residentes em 64 assentamentos, de 27 municípios maranhenses" (Teixeira, 2011, p. 134).

No contexto dos anos de 2005 a 2011, diversos foram os eventos que marcaram a expansão da educação do campo nas instituições de ensino superior, na estrutura governamental estadual e nas áreas de reforma agrária do estado do Maranhão.

Nesse período, a ampliação do cenário da educação do campo desperta a necessidade de desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuíssem com o fortalecimento do referencial e com o desvelamento das condições históricas e materiais que constituem a questão agrária e a realidade educacional camponesa maranhense. Diante da demanda, foi criado, no mesmo ano de abertura das turmas do II Projeto Magistério, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Política, Cultura e Educação do Campo (NEPHECC, 2005), vinculado ao Pronera/UFMA e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA.

No mesmo ano de criação do NEPHECC, foi concluído o último projeto de EJA. Desenvolvido pela articulação entre MST, Assema e UFMA, alcançou "59 Projetos de Assentamento, localizados em 37 municípios maranhenses, concluindo a escolarização de mais de 3.200 alunos" (Coutinho, 2008, p. 12). Nesse contexto, a oferta de projetos de EJA passou a ser fortalecida no âmbito da articulação Pronera/UEMA/Fetaema, com o desenvolvimento de quatro projetos de alfabetização durante os anos de 2005 e 2009, escolarizando 3.384 jovens e adultos trabalhadores rurais residentes em áreas de assentamento[6].

Nesse decurso histórico, a atuação do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo do Maranhão era ampliada em articulação com os movimentos sociais camponeses, por meio do desenvolvimento de debates sobre a construção de políticas de educação do campo no estado e de mobilização de aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora, que viriam contribuir com o movimento em defesa do referencial popular. Em 2007, o comitê realizou, em articulação com as IES e os movimentos sociais camponeses, o II Seminário Estadual da Educação do Campo,

6. Conforme dados do Incra levantados por Pinheiro (2017, p. 49).

"com o objetivo de ampliar o debate e a mobilização para a definição de políticas públicas de educação básica para o campo" (Brasil, 2016, p. 18).

Ainda no ano de 2007, é instituída a primeira experiência de formação docente de educadores do campo em nível superior, com a criação, junto ao conselho Universitário da UFMA, do curso especial de licenciatura em Pedagogia da Terra Pronera/UFMA, cuja execução seria iniciada no ano de 2008.

A expansão das IES envolvidas com políticas de educação do campo também é um traço marcante desse período. A partir da reorganização da rede de escolas técnicas federais — que no ano de 2008 passaram a integrar a estrutura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia —, os projetos do Cefet são assumidos pelo IFMA campus Monte Castelo e IFMA campus São Luís/Maracanã. Nesse contexto, o referencial da educação do campo já estava presente nas três instituições públicas de ensino superior do estado do Maranhão — UFMA, Uema e IFMA —, com projetos desenvolvidos por meio da extensão universitária.

Por meio da articulação constituída entre tais IES, o Comitê Executivo Estadual e os movimentos sociais, foi realizado, no ano de 2009, o I Encontro Estadual de Educação do Campo, cujos debates giravam em torno das temáticas "gestão da educação do campo; currículo; formação de profissionais da educação do campo; condições de oferta e infraestrutura das escolas do campo e organização do trabalho pedagógico" (Brasil, 2016, p. 18). O evento representa o aprofundamento das reflexões coletivas sobre a realidade da educação rural no Maranhão e sobre as perspectivas de fortalecimento do referencial dentre os fundamentos basilares das políticas públicas de educação voltadas para os territórios rurais.

No mesmo ano de realização desse I Encontro, a expansão política de educação do campo no Maranhão contou com a aprovação do curso de licenciatura em Educação do Campo (LedoC)/Procampo UFMA, fruto da mobilização nacional pela ampliação da oferta de projetos voltados para a formação de educadores do campo em nível superior. Essa política foi implementada também no IFMA campus São Luís/Maracanã, que, após a reestruturação do Cefet, aprovou o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática (LEdoC/Procampo IFMA) no ano de 2010.

No âmbito estadual, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo do sistema estadual de ensino no Maranhão em 2011. Isso ocorreu como resultado dos trabalhos articulados entre a Secretaria de Estado da Educação — por meio do Comitê Executivo de Educação do Campo —, os movimentos sociais camponeses e as IES envolvidas na oferta de projetos do Pronera e Procampo.

Até esse momento, a construção de uma política pública de educação do campo no Maranhão esteve profundamente relacionada à atuação dos movimentos sociais camponeses em articulação com educadores envolvidos com as causas populares, que ocupavam os espaços de gestão educacional tanto nas instituições de ensino superior quanto nas instâncias da Seduc/MA e da Coordenação Nacional do Pronera. Esse aspecto nos leva a reconhecer, à época, o seguinte:

> O movimento pela Educação do Campo vem se ampliando e ganhando espaço no cenário educacional maranhense, não somente no seio dos movimentos sociais, mas também no interior dos sistemas de ensino e das universidades. Aos poucos vai se configurando um cenário que de um lado expressa a força dos movimentos organizados em defesa da educação do campo, pautando suas demandas no âmbito do Estado e, de outro, expressa a força de uma realidade histórica (objetiva e subjetiva) de descaso para com a educação dos que vivem no e do campo (Cavalcanti, 2009, p. 9).

A partir desse processo, desvelam-se alguns elementos fundamentais dessa etapa da construção das políticas de educação do campo no estado do Maranhão antes da abertura do processo de institucionalização do referencial, dentre eles: a garantia da integração dos movimentos sociais camponeses enquanto elementos centrais na construção e na gestão das experiências formativas; a atuação engajada de professores das diversas instituições de ensino envolvidas e de gestores estaduais na construção coletiva de alternativas para a garantia do avanço das políticas de educação do campo no estado; a importância do apoio de entidades alinhadas à luta popular para a oferta dos projetos; e a oferta dos primeiros projetos de educação do campo no estado em orgânica relação com as demandas apresentadas pelas condições materiais das áreas de assentamento maranhenses.

3.1.1 Sobre os desafios para a construção de políticas de educação do campo

As articulações que se fazem presentes no processo de construção de políticas de educação do campo no Maranhão, empreendidas no cerne da relação entre sociedade política e sociedade civil, nos remetem ao reconhecimento de um bloco histórico, de um conjunto de articulações em movimento, que influenciam diretamente na constituição de políticas de educação dos territórios rurais do estado. Trata-se de um processo expresso no movimento de correlação de forças, que marca a questão agrária maranhense e que envolve questões ligadas à exploração da terra e do trabalho e à educação. Admite-se, portanto, o seguinte:

> Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o "bloco histórico" (Gramsci, 2017, p. 222).

A relação entre governantes e governados em um bloco histórico não se dá sem desafios. Portanto, o processo de construção de uma política pública de educação do campo no cerne da estrutura estatal dominada pelos interesses hegemônicos do capital não está livre de contradições. A primeira delas se refere à amplitude dos problemas educacionais que se revelam no campo maranhense e os limites de alcance das políticas empreendidas.

Sobre essa questão, embora se reconheça a importância do alcance dos projetos de educação do campo em territórios nos quais as condições de vida, trabalho e educação são historicamente negligenciadas, bem como se admita a relevância das ações desenvolvidas junto à Secretaria de Estado da Educação e as IES em orgânica articulação com os movimento sociais camponeses, não se pode falar em efetivação de uma política de educação do campo no Maranhão. Isso se deve ao fato de as ações de formação não alcançarem os sistemas municipais e o estadual

de educação a ponto de possibilitar mudanças amplas na totalidade das redes públicas de educação nas áreas rurais.

A experiência histórica de oferta precária das políticas de educação rural, reforçada a cada projeto educacional pontual, transitório e limitado aos preceitos do capital ofertado aos territórios rurais, resulta em um desafio real, considerando que:

> [...] na grande maioria das secretarias municipais de educação as ideias e, consequentemente, as práticas educacionais desenvolvidas nas áreas rurais assentam-se nas mesmas bases da educação rural, apesar de algumas já terem "aprendido" o discurso da educação do campo (Cavalcanti, 2009, p. 6).

A novidade é que, mesmo permeado de contradições, à medida que um referencial educacional fundamentado na possibilidade de construção de caminhos para a emancipação política popular avança para as estruturas dos sistemas de ensino, elementos para a formação de uma nova consciência são postos em pauta. E, partindo da compreensão da consciência de classe como um processo, "sabemos que ela só pode se formar, em um primeiro momento, como formação dos indivíduos a uma determinada ordem societária" (Iasi, 2007, p. 8).

Desse modo, a extensão do referencial da educação do campo, em sua perspectiva emancipatória para o cerne das estruturas formais de ensino nos sistemas municipais, estaduais e federais de educação do estado do Maranhão, possibilita que os valores anteriormente interiorizados sejam confrontados, mesmo dentro dos limites das escolas e demais instituições hegemonicamente conformadas pela ordem do capital. Algo de novo é posto em pauta na formação das consciências, como analisa Iasi (2007, p. 7):

> Temos afirmado que o movimento da consciência da classe trabalhadora não é um processo linear, mas antes constituído por formas que se superam dialeticamente, de maneira que o velho já traz elementos do novo que ainda carrega resquícios das formas superadas. Esse movimento das formas de consciência encontra sua determinação material no movimento próprio do ser da classe trabalhadora, ora amoldada à ordem do capital, ora em luta por seus interesses imediatos, ou, em circunstâncias

> especiais, se conformando como uma classe que aponta para além da ordem do capital.

A despeito da importância do confronto entre referenciais na formação da consciência de classe, importa compreender que a extensão dos problemas educacionais torna árdua a tarefa de construir uma política educacional do campo que possibilite a formação de "uma classe contra o capital que seja capaz de anunciar um novo tipo de sociabilidade humana finalmente emancipada" (Iasi, 2007, p. 8). Trata-se da tarefa de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em um terreno social depreciado historicamente pela violenta política agrária capitalista brasileira.

Além disso, requer o confronto com o real, a localização dos problemas educacionais na materialidade que os cria, evitando recortar os problemas das contradições que os conformam. É nesse sentido que se reforça a compreensão da precariedade que envolve o problema da EJA no estado do Maranhão como expressão do abismo social que circunscreve toda a história dos territórios rurais desse estado, profundamente impactado pela hegemônica atuação do capital na exploração da terra e do trabalho.

Logo, o problema da educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses está relacionado aos impactos do projeto de desenvolvimento, para o qual o campo, enquanto terra de trabalho, deve ser superado pela centralidade do projeto agroexportador que limita os territórios à terra de negócios sob a hegemonia do capital.

> Desse projeto, resultou um modelo educacional pautado na oferta de uma educação mínima, restrita às primeiras séries do Ensino Fundamental; escolas precárias; professores com pouca formação e baixos salários; incorporação de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida no campo (Cavalcanti, 2009, p. 8).

Diante desse cenário, a precariedade que envolve EJA e formação docente nos territórios rurais maranhenses caracteriza um problema histórico, que não será resolvido por meio de abordagens pontuais e recordadas da totalidade dos problemas que envolvem a questão agrária no estado. A partir disso é que surge uma das limitações dos projetos como Planfor e PBA, bem como da construção de políticas de educação do campo, por meio de convênios não efetivamente incorporados aos siste-

mas educacionais de maneira mais ampla e profunda. Sob esse prisma, reconhece-se que:

> O primeiro desafio na construção de uma política pública de Educação do Campo se refere à própria compreensão da educação como política pública em substituição à educação como projetos e programas pontuais voltados para problemáticas e realidades específicas (Cavalcanti, 2009, p. 5).

Tal desafio se faz marcante no processo de construção da política de educação do campo no Maranhão até o ano de 2010. Ofertada por meio de programas de educação, volta-se para problemas específicos, sem que a totalidade histórica, que cria as condições para a permanência do estado entre aqueles que apresentam os maiores índices de violência e conflitos agrários e os menores índices educacionais seja abordada em sua raiz pela sociedade política e suas estruturas de governo.

No entanto, a atuação coletiva dos movimentos sociais camponeses, das entidades e dos profissionais da educação engajados com as causas populares na oferta de projetos de educação do campo com forte caráter popular nos leva a reconhecer importantes contribuições desses atores sociais para a formação e a organização da classe trabalhadora camponesa — como aquelas desenvolvidas por meio do Pronera enquanto um projeto que colocou em questão a formação da consciência humana em uma perspectiva emancipatória.

Por outro lado, a partir da institucionalização das políticas de educação do campo — iniciada com a aprovação do Decreto nº 73.352, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera em novembro de 2010 —, emergem outros problemas fulcrais, que podem ser identificados no processo de expansão das licenciaturas em educação do campo para o âmbito do ensino superior no estado do Maranhão.

Anterior à aprovação desse decreto, ressalta-se, no ano de 2006, a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que tem sua origem relacionada à II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), quando o conjunto das entidades participantes apontou para a necessidade de avanço na elaboração e na construção de uma política de formação de educadores do campo. Essa tarefa foi assumida pela Secadi e contou

com a participação dos movimentos sociais camponeses na elaboração do projeto-piloto do programa.

Após as experiências iniciais, desenvolvidas na UnB, UFBA, UFMG e Universidade Federal de Sergipe (UFS), e diante da expressiva demanda pela formação de professores nos territórios rurais brasileiros, o MEC lançou, nos anos de 2008 e 2009, a chamada pública para a seleção de projetos. Na ocasião, a Seduc-MA, o Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo e a UFMA submeteram o projeto do Procampo/UFMA, que foi aprovado em 2009. Na sequência, o IFMA também submeteu o projeto Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, que alcançou aprovação em 2010.

A instituição do Procampo é uma expressão do movimento de correlação de forças que permeia o terreno da questão agrária e da educação rural e, assim como o Pronera, pode ser reconhecido enquanto conquista importante **para o** projeto político da classe trabalhadora camponesa em movimento. Do mesmo modo, interessa reconhecer os espaços políticos ocupados pelo referencial da educação do campo no cerne da estrutura do governo do estado do Maranhão enquanto resultados das disputas e das articulações políticas em prol de um projeto popular de educação.

Como expressão desse movimento, compreende-se que a oferta do Curso Licenciatura em Pedagogia da Terra/UFMA — que ampliou a articulação com os movimentos sociais, incluindo a parceria com o movimento quilombola ACONERUQ e o CCN, permanecendo com a presença do MST e da Assema — e a criação do Procampo UFMA e IFMA favoreceram a ampliação do referencial da educação do campo e das políticas educacionais a ele relacionados para o âmbito do ensino superior.

O estado do Maranhão vivia, então, o movimento de expansão das políticas de formação de educadores do campo para o ensino superior, tanto por meio do desenvolvimento de projetos do Pronera, com a oferta de quatro turmas de Licenciatura em Pedagogia da Terra, quanto da implantação de uma política institucional de formação de educadores do campo, por meio da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/Procampo).

Ambas as experiências — situadas no bloco histórico que traduz o conjunto de articulações em movimento para a construção de políticas de educação do campo nos territórios rurais maranhenses — vivencia-

ram desafios próprios no seu processo de materialização. À semelhança das análises sobre o processo nacional de institucionalização das políticas de educação do campo, desenvolvidas no capítulo anterior, as condições de oferta do Procampo no Maranhão foram marcadas por dois momentos distintos. A primeira fase caracterizou-se pela oferta das turmas de licenciatura contarem com a presença significativa dos movimentos sociais camponeses, desde o planejamento e a elaboração de projetos até a gestão desses. O segundo momento foi marcado pelo distanciamento da participação das instituições representativas da classe trabalhadora do campo do conjunto das atividades dos cursos.

Com certa autonomia, a primeira fase de implementação das turmas de Licenciatura em Educação do Campo do Procampo no estado contou com a integração dos movimentos sociais camponeses tanto para a organização dos processos seletivos quanto para a execução dos projetos. A presença das organizações dos trabalhadores possibilitou uma aproximação com as condições materiais da realidade educacional camponesa e com sujeitos que possibilitavam o acesso ao conjunto dos conhecimentos produzidos em torno do referencial político-pedagógico da educação do campo.

A partir do ano de 2012, com a inserção do programa dentre os eixos centrais de construção da política nacional de educação do campo como o Pronacampo, observou-se, particularmente na experiência do Procampo IFMA, a diminuição progressiva da integração dos trabalhadores camponeses em movimento nos processos que envolvem a oferta das turmas de Licenciatura em Educação do Campo. Sublinha-se que tal condição não reflete uma realidade específica, isolada do conjunto dos movimentos que ocorrem em âmbito nacional.

A integração do programa ao segundo eixo do Pronacampo, que faz referência à formação inicial e continuada dos educadores em exercício na educação do campo e quilombola, acarretou amplas consequências à construção das políticas de formação de educadores do campo. Obviamente, a articulação a uma política atravessada pela atuação do empresariado agrário brasileiro impactaria no caráter emancipatório do projeto e em sua relação com as entidades representativas da classe trabalhadora camponesa. Nesse sentido, observa-se, nacionalmente, o seguinte:

> A restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. Neste contexto, identificamos ações que envolvem, por exemplo, o agronegócio na disputa por recursos públicos. A evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Pronatec Campo (Santos; Silva, 2016, p. 8).

Como analisado anteriormente, o impacto do ingresso do empresariado no conjunto das políticas nacionais voltadas para a educação do campo se estendeu para a formação docente e para a educação de jovens e adultos trabalhadores rurais. O Pronatec Campo é atravessado pela presença marcante da CNA, que caracteriza um claro distanciamento da política de educação do campo do referencial emancipatório que deu origem ao movimento por uma educação do campo.

Somam-se aos impactos desse processo de institucionalização a formação de educadores camponeses e o ingresso de sujeitos alheios à realidade camponesa e ao referencial da educação do campo nos cursos de formação. Os estudos de Rolim e Nascimento (2017) e Rolim e Sousa (2018) sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo Procampo IFMA revelam significativo ingresso de alunos que não atendem ao perfil previsto pela política, a saber:

> [...] educadores que atuam no meio rural como profissionais da educação básica do campo, ou em escolas situadas nas áreas rurais, jovens e adultos residentes em comunidades rurais (quilombolas, ribeirinhos, assentamentos rurais, indígenas), que não possuem qualquer formação inicial (IFMA, 2021).

Os dados desvelam que, já no começo da execução da política na instituição, observou-se que "25% desse alunado declarou-se proveniente da zona urbana" e, dentre os estudantes selecionados, "apenas 26,32% dos educandos exercem algum tipo de atividade docente, enquanto os 73,68% declaram não exercer a docência" (Rolim; Nascimento, 2017, p. 7). Esse desafio foi apontado por Molina (2015, p. 10), que, em suas análises sobre a expansão das licenciaturas em educação do campo, tece a seguinte reflexão:

> [...] um dos desafios enfrentados por várias instituições que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo é resistir às exigências feitas por parte das universidades, de fazer com que o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, nestas Licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo.

As preocupações com as exigências para a formalização e a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo passam, também, pela seleção dos docentes que atuarão na formação dos educadores camponeses nesses cursos. Sobre essa questão, observa-se o massivo ingresso de docentes efetivos que desconhecem os fundamentos políticos, teóricos e metodológicos que fundamentam o referencial da educação do campo. Esse aspecto torna ainda mais desafiadora a tarefa de executar uma política educacional pautada por princípios emancipatórios diante das divergências internas que se revelam ao longo das experiências — em alguns casos, com a defesa de referenciais alinhados a projetos politicamente opostos ao projeto popular.

À semelhança das contradições que atravessam os processos seletivos para o ingresso de educandos nos cursos superiores do Procampo, os critérios de seleção e concursos públicos para os cargos de docência nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo não garantem o ingresso de professores com formação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente alinhado ao projeto político-pedagógico do referencial em questão.

Tal realidade é socializada nos estudos de Diniz e Ghedin (2020), quando apresentam as dificuldades enfrentadas na construção do Projeto Político-Pedagógico da LEdoC/Procampo UFMA, selecionado para institucionalização definitiva no ano de 2012.

> É importante destacar que embora o PPP [Projeto Político-Pedagógico] vigente não revele os conflitos decorrentes do processo de reformulação em decorrência da institucionalização, não podemos afirmar que a intenção exposta nesta proposta curricular seja uma unânime e repre-

> sente a posição dos docentes efetivos que ingressaram a partir de 2014, visto que não participaram da elaboração sobre a formação a ser ofertada. Logo o percurso formativo em andamento é resultado do consenso que se foi possível chegar, mas, a partir de 2017 está em andamento discussões sobre a reformulação do PPP. [...] Neste sentido, é necessário aprofundamento dos estudos na educação do campo como forma de aperfeiçoamento da prática profissional e o fortalecimento das práticas pedagógicas nos contextos da educação do campo, dando voz aos sujeitos e suas práticas camponesas (Diniz; Ghedin, 2020, p. 19).

Sem que se intencione unanimidade nos processos, mas reconhecendo a importância de garantir que as LEdoCs sejam articuladas aos fundamentos que pautam o referencial popular da educação do campo, reconhece-se que, ao longo do processo de construção das políticas de educação do campo no Maranhão, diversos são os desafios que se apresentam, assim como diversas são as estratégias de enfrentamento. Na experiência citada, aponta-se para a relevância da capacitação continuada dos docentes que atuam na formação de educadores do campo no âmbito do Procampo — uma estratégia apontada e adotada pelo coletivo de coordenação da LEdoC UFMA, que não reflete a realidade da experiência do IFMA no desenvolvimento da mesma política de educação.

A importância da formação continuada de educadores do campo é expressa, também, no decurso histórico do referencial por meio do conjunto das ações desenvolvidas no estado do Maranhão. Essas iniciativas influenciaram o processo de ampliação do referencial da educação do campo para o âmbito da pós-graduação, inicialmente com a oferta do curso de especialização em Educação do Campo UFMA/NEAD/UAB, desenvolvido na UFMA entre os anos de 2010 e 2011, junto ao Núcleo de Educação à Distância (Nead), articulado ao conjunto das ações do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB)[7], coordenado pela professora Cacilda Cavalcanti,

7. Apesar das profundas e coerentes críticas feitas sobre as contradições da expansão da oferta de políticas de formação de educadores por meio da educação à distância e das dificuldades reais para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino com a formação de educadores residentes em comunidades rurais, as avaliações dos sujeitos da formação desenvolvida pela experiência do curso de especialização em Educação do Campo UFMA/Nead/UAB apontam resultados positivos. A experiência é, obviamente, atravessada por profundas limitações e, no que se refere à contribuições, desvela-se que o curso possibilitou: a formação continuada de diversos educadores egressos dos projetos do Pronera em atividade nas escolas rurais

que compôs a equipe de coordenação dos projetos do Pronera/UFMA e atuou como Supervisora de Educação do Campo na Seduc-MA.

Na UFMA, a temática da educação do campo foi abordada, também, no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, através da linha de pesquisa em Educação do Campo, a partir da qual foram desenvolvidos inúmeros trabalhos de pesquisa abordando questões relativas ao referencial popular. A linha de pesquisa foi coordenada pela professora Adelaide Coutinho, uma das principais mobilizadoras do Pronera no Maranhão.

No âmbito do IFMA, entre os anos de 2013 e 2017, foram desenvolvidos dois cursos de pós-graduação em educação do campo, o curso de especialização em Educação do Campo e Questão Agrária — Residência Agrária Pronera/IFMA e o curso de especialização em Educação do Campo IFMA/MEC/Secadi. Ambos os cursos são voltados para a formação continuada de educadores em atividades nas escolas rurais e coordenados pelas professoras do IFMA Rita de Cássia Nascimento e a pesquisadora que vos escreve, que atuaram como bolsistas universitárias nos projetos de EJA e formação docente desenvolvidos pela UFMA, pelo MST e pela Assema.

Nesse **détour** pela história da educação do campo no Maranhão, reconhece-se o valor e a amplitude do trabalho desenvolvido pelo coletivo que compôs a articulação Pronera/UFMA/MST/Assema, considerado fundamental para a formação de educadores populares nesse estado. Sua contribuição inclui a ampliação das políticas de formação de professores residentes nos territórios rurais, com viés crítico e emancipador, a formação política de educadores-militantes dos movimentos sociais camponeses e o "enriquecimento do processo de formação dos estudantes universitários favorecendo o contato com a realidade do campo" (Fonec, 2020, p. 242)[8].

---

e nos movimentos sociais camponeses; a elaboração de um rico material didático sobre educação do campo que sistematiza a essência do referencial educacional popular, com a participação de diversos educadores que ajudaram a construir a luta por políticas de educação do campo no estado do Maranhão; o desenvolvimento de pesquisas científicas que culminaram na defesa dos trabalhos de conclusão de curso dos educandos em formação — possibilitando a análise, o registro e a divulgação de dados referentes à questão agrária e à realidade educacional rural de diversos territórios camponeses do estado.

8. Sobre essa última contribuição, importa destacar que uma significativa parcela dos estudantes universitários egressos dos projetos de extensão do Pronera/UFMA continuou

Considerando os diferentes sujeitos alcançados, essa articulação possibilitou a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e o incentivo à produção de ciência por meio do apoio à pesquisa, ao registro e à difusão de estudos e pesquisas sobre uma realidade antes silenciada, expressando, assim, as contribuições do movimento de correlação de forças entre o projeto popular e o projeto empresarial agrário sustentado pela sociedade política no Maranhão.

Enfim, 21 anos após as primeiras ações de articulação pela construção de uma política de educação do campo no estado do Maranhão, dentre avanços e desafios, algumas considerações podem ser tecidas neste trabalho de pesquisa, que refletem, também, o nosso envolvimento em diversos momentos desse decurso histórico — desde as primeiras experiências até o desenvolvimento do presente estudo.

Inicialmente, há que se considerar que o problema da educação rural não se restringe às condições da precariedade que envolve a oferta da EJA e aos dilemas que abrangem a formação de educadores dos territórios rurais. O problema é mais amplo e somente pode ser encarado a partir de políticas públicas que redefinam o lugar do campo brasileiro no processo produtivo global, visto que estão cercadas pela oferta de políticas educacionais que redefinam o lugar da classe trabalhadora camponesa desde a sua consciência de classe até o seu lugar na esfera da produção agrícola.

Entretanto, interessa demarcar a importância das ações específicas desenvolvidas sob a égide do referencial da educação do campo no estado do Maranhão, especialmente dos projetos do Pronera em orgânica articulação com as pautas da luta popular, articuladas aos aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora camponesa em movimento.

Quanto ao Procampo, embora se reconheça a profundidade das suas limitações — principalmente quando da sua institucionalização no conjunto das ações do Pronacampo —, importa reconhecer a contribuição desse programa para a ampliação das políticas de formação de educado-

---

atuando em diversas frentes de educação popular do estado. Dentre elas, identifica-se a atuação nas Coordenações de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação, na Coordenação da LEdoC/Procampo UFMA, na coordenação dos cursos de especialização em Educação do Campo da UFMA e do IFMA. Muitos atuaram também enquanto docentes dos cursos de formação de educadores do campo, no desenvolvimento e na orientação de pesquisas no âmbito da graduação e da pós-graduação.

res para regiões nas quais a oferta de formação docente em ensino superior era praticamente inexistente.

Diante das contradições e contribuições apontadas, em diálogo com Iasi (2007), compreende-se a formação da consciência de classe como um processo que se dá com avanços e recuos. Além disso, alinhados ao intento de seguir na tarefa da conquista de espaços que permitam o avanço do projeto revolucionário e da construção coletiva de caminhos possíveis, esses movimentos podem ser entendidos da seguinte maneira:

> [...] momentos dentro de um movimento maior que, por compreendê-los dialeticamente, não nos surpreendemos com o balanço do barco que nos leva através dos mares tumultuados desses tempos mais próximos da farsa do que da tragédia (Iasi, 2007, p. 8).

Compreender que as contradições que se apresentam são elementos de uma farsa histórica e que o fim da luta de classes — tragédia anunciada pelo poderio capitalista — não reflete a realidade é uma reflexão necessária em tempos de desmonte das conquistas populares garantidas ao longo dos tempos, incluindo o controle das veredas para a construção popular da educação do campo — como a inserção do empresariado agrário no Pronacampo e a recente extinção da Coordenação Geral de Educação do Campo/MEC/Secadi.

Nesse sentido, reconhece-se que a história da educação do campo no Maranhão é atravessada por avanços coletivos significativos, que têm deixado contribuições importantes nos territórios alcançados pelos projetos de formação emancipatórios. Entretanto, precisamos estar atentos aos movimentos contrários, que, embora já não nos surpreendam, tendem a nos direcionar para longe do objetivo primordial: a formação da consciência de classe feita de maneira ampla e profunda no cerne da classe trabalhadora camponesa e alcançada por meio da capacitação de intelectuais orgânicos, compreendendo, na construção da resistência popular, que "para alguns grupos sociais, o partido político é nada mais do que o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos" (Gramsci, 2004, p. 22).

Entretanto, em uma análise rigorosa do movimento real que constitui o decurso histórico da educação do campo no Maranhão, interessa reconhecer a atual fragilidade do projeto político da educação do campo

no estado, demarcado por duas questões que se fizeram centrais ao longo do processo de construção das políticas. Por um lado, nota-se a vulnerabilidade da política de projetos pontuais e efêmeros, ofertados à mercê dos interesses flutuantes das esferas governamentais que garantem a oferta, mas atuam marcadamente no controle das políticas — como será analisado no item que segue na investigação sobre o Pronera no cerne da relação Estado-poder.

Por outro lado, observa-se na realidade maranhense a árdua tarefa da institucionalização do referencial da educação do campo, em estruturas educacionais profundamente inseridas em uma lógica distinta à do referencial em disputa. Os avanços conquistados — ou cedidos pelo Estado Político e os interesses que o coordenam — chegam às bases sobrecarregados de desafios, como ocorre com a política de expansão do Procampo, como analisam Diniz e Ghedin (2020, p. 19):

> Percebe-se que ao mesmo tempo em que foram anunciadas ações de ampliação da oferta de cursos em contraposição tem-se o corte no orçamento global nas universidades, gerando impasses com relação à consolidação das experiências que se institucionalizaram.

Reconhece-se, portanto, que as contradições são constantes na história recente de institucionalização da educação do campo e tendem a controlar o desenvolvimento das políticas da educação do campo. Ademais, o controle financeiro é um aspecto frequente ao longo das experiências maranhenses.

Dos desafios postos à construção de políticas públicas de educação do campo no estado, coaduna-se com Cavalcanti (2009, p. 6) quando afirma:

> [...] não foram construídos mecanismos suficientes para a institucionalização da Educação do Campo no aparato estatal. Faltam dispositivos legais e, em especial, mecanismos administrativos que possibilitem o desenvolvimento de ações educativas sob a ótica do conceito de educação do campo. Essa situação se expressa claramente no contexto das instituições educacionais do Estado, como ministério (MEC), secretarias estaduais de educação e universidades. Nesses órgãos, propostas como o Programa Saberes da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia da Terra e Comitês de Educação do Campo, formuladas com ampla participação dos movimentos sociais do campo, incorporando

> componentes de suas experiências e aspirações, vêm sendo desconfiguradas à medida que vão sendo implementadas e ou expandidas para ajustarem-se às estruturas vigentes (legislação, estrutura administrativa, realidades locais) e aos interesses políticos locais e nacionais.

Essa análise encontra materialidade, também, no processo de expansão do Pronera: uma política permeada de contradições e desafios que, desde sua origem, encontra-se em disputa em um constante movimento de correlação de forças. Uma análise mais detida sobre o assunto será desenvolvida no item que segue.

Antes disso, a respeito do decurso histórico aqui apresentado, ressalta-se que esse não reflete a totalidade dos projetos e das políticas de educação do campo desenvolvidas no estado do Maranhão. Apenas alguns dos principais eventos foram demarcados, considerando a pouca produção teórica sobre o tema e as dificuldades impostas, no contexto da pandemia, ao desenvolvimento de pesquisas de campo junto às IES, ao Incra e às demais instituições às quais poderíamos recorrer para a coleta dos dados.

3.2 Pronera: fundamentos e disputas

A maior parte dos estudos sobre o Pronera o apresenta enquanto resultado exclusivo do processo de luta da classe trabalhadora camponesa. Objetivando ampliar o escopo de compreensão dessa política, o presente estudo busca situá-la em um complexo processo de disputa por hegemonia política nos territórios rurais, permeado por elementos históricos e movimentos diversos, que nos remetem à necessidade de aprofundamento de sua análise.

Nesse sentido, interessa reforçar que, além da orgânica relação com o processo de elaboração e disputa por um projeto popular de educação do campo, o programa apresenta-se "como uma ação no contexto das mediações do Estado, nas contradições das ações do capital no campo" (Cavalcanti, 2021). Trata-se, portanto, de uma política circunscrita no terreno da mediação da sociedade política, no exercício de controle do cenário de precariedades e violência gerado pelo processo de exploração

do campo pelo capital, bem como dos intensos conflitos que se materializavam à época.

Sob essa perspectiva, coaduna-se com Cavalcanti (2021) quando afirma que o Estado Político:

> [...] não faz uma concessão à toa. O PRONERA não surge como uma política que ameaça o Estado capitalista. Ele surge como um programa de alfabetização. Não era uma política ameaçadora, porque a tradição que se tem de política de EJA na máquina pública, é de política compensatória. Eles não tinham a ideia do potencial do PRONERA. O caráter ameaçador do PRONERA, vai se dando é com o tempo. É quando o material didático começa a circular, é quando de um programa de alfabetização, as pessoas já começam a pensar em um curso superior. Aí sim, o PRONERA começa a ameaçar. Mas, nos primeiros anos não é um programa ameaçador.

Ao perscrutar o contexto histórico de sua instituição, reconhece-se que esse programa nasce em território fecundo, atravessado por episódios de massacres violentos contra a classe trabalhadora camponesa e marcado tanto pela intensa mobilização popular pela reforma agrária e em prol da conquista de um projeto de educação que estivesse diretamente articulado à luta camponesa quanto pelas tramas que povoaram as definições da política hegemônica do capital nos territórios rurais e das concessões necessárias para o controle social à época.

Nesse cenário de luta de classes, reconhece-se que, no ano de 1998, a instituição do Pronera garantiu a abertura de espaço nas estruturas governamentais para a consecução de uma das experiências de educação popular camponesa de amplo alcance mais ricas da história da educação no Brasil. A classe trabalhadora demarca um lugar histórico na disputa pela hegemonia do projeto educacional voltado para os territórios rurais.

Obviamente, essa política implementada em uma sociedade hegemonicamente constituída sob os ditames do capital — cuja relação trabalho-educação que interessa é aquela definida pelos limites dos interesses do empresariado e as oscilações do mercado por ele regido — não se desenvolve ao longo da história sem contradições e disputas marcantes.

Considerando os números que revelam a abrangência do programa — segundo dados da II PNERA —, observa-se, entre os anos de 1998 e

2011, a oferta de 320 cursos, envolvendo projetos de EJA/ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, desenvolvidos em 880 municípios, alcançando todos os estados brasileiros. Tendo em conta a precariedade que caracteriza a educação rural brasileira ao longo da história, coaduna-se com Fernandes e Tarlau (2017, p. 557), quando esses pesquisadores reconhecem que

> nenhuma outra política educacional criou tantos cursos como o PRONERA para a população camponesa em áreas de reforma agrária. Chegou no que outras políticas não chegaram, levando condições de acesso à educação em diferentes níveis.

Desse modo:

> Convém ressaltar que o PRONERA foi motivado pelos altos índices de analfabetismo nas áreas e assentamentos de reforma agrária. O I Censo da Reforma Agrária que em 1996 indicou áreas no Norte e Nordeste com mais de 60% de analfabetos, reafirmando que a educação no campo nunca foi prioridade (Coutinho; Muniz, 2012, p. 167).

O estado do Maranhão, que historicamente está entre as unidades federativas com os menores índices educacionais, desponta nas pesquisas sobre a educação em áreas de reforma agrária dentre os estados que mais ofertaram projetos por meio do programa. Os dados da II PNERA revelam que, até o ano de 2011, 24.946 trabalhadores camponeses foram matriculados em cursos de EJA/ensino fundamental nesse estado.

Uma das principais articulações que garantiu o avanço da educação do campo no Maranhão foi aquela consolidada entre UFMA, MST, Assema e Colun. Esse coletivo partia do entendimento de que a escola do Pronera por eles executada deveria

> contribuir para que seus sujeitos sociais pudessem aprender o verdadeiro sentido de luta, de companheirismo, de convivência com diferentes visões de mundo e referenciais de educação do campo emancipador (Coutinho; Muniz, 2012, p. 171).

Nesse cenário, importa demarcar que, no movimento de correlação de forças que se instaura em torno da educação rural à época, importan-

tes contribuições dos movimentos sociais camponeses são identificadas desde o início da implementação do programa. Ressalta-se a presença significativa desses movimentos no processo de elaboração dos dispositivos legais que orientariam a implantação dessa política, nos quais é possível identificar princípios políticos e pedagógicos alinhados com teorias educacionais de caráter histórico-crítico e emancipatório.

Tomando como referência os parâmetros orientadores das principais políticas educacionais pautadas no ideário mercadológico, implementadas nos territórios rurais no mesmo período histórico de execução dos primeiros projetos de educação do campo — analisadas no capítulo anterior —, verificou-se a dissonância entre os fundamentos políticos, teóricos e metodológicos desses critérios e os princípios basilares presentes nos documentos de orientação do Pronera e nas experiências empíricas.

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos trabalhadores camponeses, a articulação maranhense destacada revela:

> A proposta de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pela parceria UFMA/MST/ASSEMA buscou adotar uma perspectiva dialética da construção do conhecimento, indo para além da decodificação, isto é, da associação entre símbolos e sons no ato de ler. Assim no processo de apreensão da linguagem escrita e da leitura, procedeu-se um trabalho de alfabetização que englobava o acesso ao conhecimento sistematizado (historicamente produzido), a formação política, além do trabalho durante o tempo-comunidade, este dedicado à participação na comunidade, à organização do trabalho e à aquisição de outros saberes (Coutinho; Muniz, 2012, p. 168).

Essas análises, somadas àquelas que apontam que o programa contribuiu com "o favorecimento da organização dos trabalhadores para demandar do Estado a formulação de políticas públicas e ações efetivas que respondam às demandas do campo" (Fonec, 2020, p. 243) e que ajudaram a "fortalecer a luta por escola pública no campo, contribuindo para que se consolide outra forma de pensar a educação do camponês" (Coutinho; Muniz, 2012, p. 163), permitem o reconhecimento dessa política enquanto uma importante vereda aberta no curso da história para o avanço de um projeto popular de educação.

Os exames dos documentos escritos e sonoros sobre o Pronera revelam o desenvolvimento de uma política que, embora não nasça inspirando perigo aos poderes hegemônicos instituídos ao longo da história, possibilita a ampliação de espaço no cerne das estruturas de governo, para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Isso é possível através da presença dos movimentos sociais camponeses na elaboração dos dispositivos legais e na gestão colegiada dos projetos, aliada ao trabalho engajado de educadores comprometidos com a educação popular.

Trata-se de uma política ampla, que alcança territórios em geral atravessados pela absoluta negação de acesso à educação, articulada a uma das principais pautas populares em disputa no terreno da luta de classes e da questão agrária ao longo da história brasileira: a reforma agrária. Diante das condições educacionais desses territórios, esse programa, em sua instituição, é definido pelos seguintes objetivos:

> • Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos campados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
> • Garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
> • Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
> • Garantir aos assentados(as) escolarização/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
> • Organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
> • Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (Brasil, 2004a, p. 17).

Dois dos principais problemas que afetam a realidade educacional nas áreas de assentamento, circunscritos em histórica condição de precariedade, são centrais nesses objetivos: a EJA e a formação docente. Envoltos em problemas fulcrais, essas duas questões educacionais, já abordadas neste trabalho, orientaram a consecução dos projetos empíricos em análise — cuja investigação detida será desenvolvida no item que segue.

No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos que deveriam orientar as experiências do Pronera, o Manual de Operações (Brasil, 2004a, p. 29) define que

> as propostas pedagógicas 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.

O citado manual, lançado no ano de 2004, foi o principal documento de orientação para a elaboração de projetos voltados para a EJA, a formação de professores e a formação profissional para jovens e adultos de áreas de reforma agrária, e desenvolvidos por meio do programa até o ano de 2012. Sobre o processo de elaboração dessa versão do documento, destaca-se a relevante contribuição dos movimentos sociais camponeses — o que garantiu a expressão do conjunto das reflexões e dos fundamentos que permeavam o início do processo de construção do novo referencial de educação popular[9].

Dentre os princípios orientadores gerais das práticas pedagógicas que fundamentam o documento em questão, é possível identificar a influência das principais teorias que dão sustentação ao referencial da educação do campo. A teoria freiriana, a pedagogia socialista e a pedagogia do movimento estão presentes nos três pressupostos pedagógicos previstos para a elaboração dos projetos.

> Princípio do Diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.
> Princípio da Práxis: é preciso construir 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

9. Após a aprovação do Decreto nº 73.35/2010, que altera a regulamentação do Pronera, o manual de operações é atualizado. Diferentemente da experiência de elaboração da primeira versão, o novo documento, lançado em 2012, não contou com a presença tão significativa dos movimentos sociais camponeses no processo de construção. Sobre esses dois documentos, destaca-se que as análises desenvolvidas nesse item dizem respeito à versão de 2004, considerando que os projetos EJA Continuidade e Magistério I foram orientados por ela.

> tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.
> Princípio da Transdisciplinaridade: é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. 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: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2004a, p. 29).

O projeto originário dessa política define a necessidade de se "fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa" (Brasil, 2004a, p. 29), defendendo três etapas básicas para a construção do processo de ensino-aprendizagem que nos remetem à presença marcante do referencial pedagógico freiriano:

> - 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, 2004a, p. 29).

Destaca-se a centralidade do princípio da práxis na definição dos fundamentos gerais do programa, que apresenta, no bojo do seu aporte político-pedagógico, fundamentos que se alinham ao referencial materialista histórico-dialético. Entretanto, reconhece-se que essa orientação não é uníssona na materialização da política, que sofre influência, também, de correntes pós-modernas de forte caráter identitário e culturalista, marcantes em diversas universidades e IES que constituíram articulações para a oferta de projetos.

Entretanto, considerando as orientações do manual, identifica-se a significativa presença do princípio da práxis. Trata-se de uma categoria teórica que, em sua perspectiva materialista histórico-dialética, defende

que "a produção de uma nova realidade não existe por si, à margem da atividade transformadora do homem" (Vázquez, 2011, p. 60). Sob essa perspectiva, entende-se o homem enquanto um ser coletivo, criador, capaz de compreender, criticar e transformar a realidade, sendo, para tanto, necessário o desenvolvimento de processos educacionais comprometidos com a interpretação crítica da realidade e com a construção de projetos coletivos de transformação das contradições enfrentadas.

A referência ao princípio da práxis, presente no material de orientação do Pronera, que prevê processos de ensino-aprendizagem que privilegiem contextualização crítica dos conteúdos de ensino, situando-os no movimento da história, relacionando-os aos problemas que permeiam o real, a fim de garantir uma interpretação crítica da realidade que contribua com a organização popular, indica uma aproximação desse programa ao seguinte entendimento:

> Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também — hoje mais do que nunca — de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (Vázquez, 2011, p. 60).

Conforme identificado nas análises anteriores, a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e atuar na transformação da realidade se refere a uma concepção emancipadora de educação que se apresenta como eixo central do referencial político-pedagógico do projeto da educação do campo, uma abordagem problematizadora, cuja orientação para a construção de processos de ensino-aprendizagem prevê que as políticas de formação possibilitem o aprofundamento teórico em inalienável relação com a interpretação crítica da realidade e a intervenção prática transformadora e coletiva.

Trata-se, portanto, das relações teoria-prática e trabalho-educação constituídas sob uma perspectiva oposta à lógica do mercado, pautada na maioria das políticas de EJA e formação docente ofertadas nos territórios rurais brasileiros. Nesse sentido, pode-se dizer que, no processo de materialização do Pronera, as experiências assumem caminhos que o aproximam de uma concepção popular de educação, inclusive com a previsão,

nos primeiros documentos basilares, da atuação direta dos movimentos sociais camponeses desde a elaboração dos projetos até a sua gestão.

Essa participação é apresentada no manual de 2004, quando é definido espaço para os aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora na Comissão Pedagógica Nacional, nas instâncias estaduais de gestão do programa e nas articulações locais junto às IES responsáveis pela execução dos projetos. Diante desses dados e do conjunto dos princípios analisados, concorda-se com o seguinte:

> [...] o Pronera é uma política pública construída em torno do princípio da universalização da educação pública, cuja gestão é compartilhada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. Afirma o princípio da participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos (Freitas, 2020).

Entretanto, interessa reafirmar que essa política não se dá livre de contradições, muitas delas já abordadas ao longo deste trabalho, dentre as quais rememoram-se: os limites de uma política educacional ofertada por meio de projetos temporários entre os anos de 1998 e 2010, cujo suporte financeiro se deu à revelia dos interesses oscilantes das estruturas de governo; o caráter fragmentário e provisório da abordagem de problemas graves e históricos como os que circunscrevem a realidade da EJA e a formação docente nos territórios rurais; e os limites no que se refere ao envolvimento das IES na oferta de projetos educacionais efetivamente comprometidos com os princípios político-pedagógicos emancipatórios previstos.

Conforme análise anterior, o Pronera, antes desenvolvido por meio de convênios, é institucionalizado com a aprovação do Decreto nº 73.35/2010, que "dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária" (Brasil, 2010) e regulamenta a oferta de políticas de educação. Além disso, prevê:

> § 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Esse decreto mantém a execução do programa no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e objetiva "oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino" (Brasil, 2010).

Como analisado, no período anterior à aprovação desse documento — no qual foram desenvolvidos os projetos EJA Continuidade e Magistério —, os cursos do Pronera eram ofertados por meio de projetos cuja elaboração das propostas deveria observar as orientações previstas no Manual Operacional de 2004, bem como atender à "legislação federal que rege a celebração de convênios e a alocação e desembolso de recursos – a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Responsabilidade Fiscal em vigor" (Brasil, 2004b p. 53).

Reconhece-se, portanto, a constituição de um aparato legal, que deveria garantir as condições para a oferta significativa de políticas de educação do campo. Entretanto, considerando o caráter popular do referencial da educação do campo, articulado aos interesses da classe trabalhadora camponesa e à luta pela reforma agrária, e tendo em conta os fundamentos político-pedagógicos de caráter emancipatório que dão sustentação à proposta teórico-metodológica desse referencial, diversos são os mecanismos utilizados pelo Estado Político e empresariado agrário para controlar e enfraquecer as políticas desenvolvidas.

Sobre o contexto de desenvolvimento dos primeiros projetos de educação do campo no Maranhão, os dados das entrevistas revelam a permanente condição de controle das experiências tanto sob a perspectiva político-ideológica quanto financeira. Tal condição é apresentada no seguinte relato da coordenadora geral do Pronera/UFMA/MST/Assema:

> Eu lembro que foi publicado um artigo no jornal Folha de São Paulo. Na época a UDR [União Democrática Ruralista] denunciava que a gente estava fazendo revolução no campo e que a gente estava usando dinheiro público para fazer doutrinação. E que, nesses assentamentos e nas escolas, não se cantava mais o hino nacional. Essa mesma coisa que hoje a direita fascista está colocando: que a gente não cantava o hino nacional, que a gente não colocava a bandeira do Brasil, que os conteúdos tralhados nos nossos módulos [material didático voltado para o ensino nos projetos de EJA elaborado pela articulação UFMA/MST/ASSEMA] não

> eram os conteúdos didáticos, eram doutrinamentos. Tanto que a gente foi processado, e recebeu inclusive auditoria do nosso material didático (Coutinho, 2021).

Nessa análise, identifica-se a atuação do Estado Político — por meio das instituições de governo — e do empresariado agrário, exercendo a fiscalização e o controle das políticas de educação do campo. Trata-se do movimento de correlação de forças que, como analisado anteriormente, se fez presente desde o início da elaboração do referencial político-pedagógico da educação do campo, permeado por diversas estratégias de vigilância instituídas pelas estruturas governamentais. Reconhece-se, portanto, que o mesmo Estado que cede espaço para a implementação de políticas de educação do campo cria mecanismos para o controle delas.

Na atuação controladora da sociedade política em aliança com o empresariado agrário, encontram-se entrelaçadas estratégias de fiscalização de caráter ideológico e financeiro, que estiveram presentes ao longo de todos os projetos desenvolvidos pela articulação Pronera/UFMA/MST/Assema. Desde os projetos de EJA até as últimas turmas do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, desvela-se o seguinte:

> [...] o tempo todo esses projetos foram fiscalizados. Inclusive no âmbito do INCRA, porque demorou muito para que a procuradoria jurídica do INCRA e os próprios asseguradores, fossem reeducados e passassem a se considerar parceiros da gente. No começo eles eram fiscais. Eles iam até os assentamentos, levavam um livro para anotar, faziam reunião com os coordenadores dos movimentos, com os assentados, fotografavam as coisas. Havia uma correlação de forças. E nesse processo todo, tem a questão do corte de recursos, da não aprovação e não liberação dos recursos, saíam como recursos de orçamento, mas não saíam como recurso financeiro. Eu acho que o primeiro golpe que eles dão no PRONERA é do ponto de vista financeiro. Depois, paralelo com esse, começa a questão político-ideológica. Os nossos projetos sofreram grande interferência, o projeto do Pedagogia da Terra chegou a receber acusação do TCU, de que aquilo não era um projeto pedagógico de um curso de graduação, mas, que eles eram uma apologia aos movimentos sociais do campo (Coutinho, 2021).

A atuação do Incra como agência de fiscalização nos primeiros projetos de EJA e formação docente desenvolvidos no estado do Maranhão por meio do programa foi destacada, também, nas entrevistas com os educadores egressos dos projetos EJA Continuidade e Magistério I. Em suas análises sobre as experiências formativas, ressaltam:

> [...] tinha muita fiscalização. O INCRA ia, a gente estava lá e eles chegavam sem avisar. Era como se fosse um fiscal da universidade. Como se a universidade tivesse jogando dinheiro fora junto com o movimento. Então era um tempo muito difícil.
> Lembro que um dia eu estava lá, era de noite e a mulher do INCRA foi lá e fez um auê porque a turma tinha parado, sem luz. Porque era no lampião e a camisa do lampião bendita às vezes caia e a gente tinha que voltar no município para comprar, era uma dificuldade. Aí ela chegou e foi falar. Às vezes acabava o gás e a gente tinha que comprar com o dinheiro da gente, com a bolsa de R$ 300,00 (Santos, Roseane/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Observa-se, portanto, que, à revelia das garantias previstas nas legislações que amparam a construção das políticas de educação do campo, os problemas infraestruturais eram marcantes no contexto de oferta das primeiras turmas de EJA nas áreas de assentamento do MST e da Assema do estado do Maranhão.

Diante da precariedade encontrada, a coordenação dos projetos buscava meios para atender às demandas que se apresentavam, incluindo a compra de botijões de gás e outras estratégias que garantissem condições materiais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias também foram tema para as intervenções das instâncias de controle governamentais:

> [...] outro processo de intervenção que a gente sofreu no projeto de Alfabetização, no Continuidade e no Magistério, foi a compra dos botijões de gás, dos lampiões para iluminar as salas de aula, a campanha que a gente fez, na qual compramos óculos para professores, alunos e coordenadores locais, porque eles não enxergavam, pois tinham as retinas queimadas pela fumaça das lamparinas, das chamas das velas que, também, eram utilizadas para iluminar as salas de aula antes dos lampiões (Coutinho, 2021).

Como resposta para as medidas adotadas pelas coordenações dos projetos para viabilizar a oferta dos cursos — com orçamento previsto no projeto aprovado pelo Incra/MDA[10] — após a fiscalização do Incra, o governo federal atuava na apreensão dos recursos disponíveis para a sua execução. Conforme desvelado pela educadora Leomar (2019), "teve uma primeira turma que passou muito tempo com o Projeto Magistério parado, sem ter aulas, quando o governo prendeu o dinheiro do projeto".

Na ocasião, os recursos para o pagamento das bolsas dos educadores das turmas de EJA Continuidade, dos bolsistas universitários responsáveis pelo acompanhamento das turmas nas áreas de assentamento e dos professores responsáveis pela formação docente no projeto Magistério I foram apreendidos.

O mesmo ocorreu com o conjunto dos recursos necessários para deslocamento dos educandos aos polos da formação em magistério, infraestrutura, alimentação e todas as demandas previstas para a continuidade da oferta dos cursos de formação de educadores — todos apreendidos após a intervenção do Incra e do TCU. Os motivos apresentados foram: utilização de recurso público no aparelhamento de movimentos sociais e suspeita de desvio de recursos para a compra de quadros de giz, botijões de gás e material para lamparina — compreendidos como materiais fixos dispensáveis para a execução dos projetos.

Tais materiais eram adquiridos devido às precárias condições infraestruturais disponíveis à época, já que a maioria das áreas de assentamento não contava com prédios escolares ou com abastecimento de energia elétrica. Quando existia escola nas comunidades, Coutinho (2021) revela que, devido à relação orgânica dos projetos com os movimentos sociais, "as secretarias municipais e estaduais proibiam até a utilização dos prédios escolares".

Novamente, trata-se de uma realidade presente desde os primeiros projetos de EJA até a última turma de licenciatura em Pedagogia da Terra, coordenada pela articulação da UFMA com os movimentos sociais camponeses. O depoimento a seguir desvela a realidade gerada

10. A compra dos óculos estava prevista no projeto do Curso EJA Continuidade — aprovado pelo Incra/MDA —, no item despesas com material pedagógico. Denominado kit óculos, o orçamento previa a compra de 1.020 óculos, no valor de R$ 30,83 cada, cujo custo total seria de R$ 31.446,60 (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 31).

pelo constante exercício de controle dos projetos, desempenhado pelas instâncias governamentais:

> Nós fizemos etapas de escolarização em que os alunos levavam alimentos, os professores não recebiam bolsa, os estudantes não recebiam bolsa. Na maior dificuldade, os estudantes faziam viagem para tentar mobilizar para a gente não perder os alunos. Para você ter uma ideia dessa intensificação [do controle financeiro e político dos projetos], do processo de elaboração do projeto do Pedagogia da Terra, territórios da cidadania, até a colação de grau dos alunos levou dez anos (Coutinho, 2021).

Expõe-se, portanto, a potência dos impactos da atuação do Estado Político, que acarretavam dificuldades profundas para o avanço dos projetos de educação do campo e contribuíam para o controle financeiro e político das experiências formativas. Nesses termos, reconhece-se que o Pronera foi continuamente influenciado pelas tramas que regem a relação Estado e Poder, cuja base é estruturada pelos interesses dos poderes hegemônicos que instituem o bloco histórico do capital empresarial agrário.

As análises desenvolvidas revelam que, ao longo dos anos, esse programa — aprovado no bojo das diversas políticas compensatórias instituídas no contexto de avanço da mobilização popular camponesa e de aprofundamento das contradições geradas pelo acirramento da exploração do capital nos territórios rurais brasileiros — assume um caráter marcadamente crítico. Dessa maneira, essa iniciativa possibilita à classe trabalhadora o acesso a experiências educacionais que pautam o trabalho pedagógico em uma concepção de educação que se volta para um projeto de formação histórico-crítico.

Por meio dessa política, trabalhadores camponeses ingressam nas universidades públicas, diversas IES passam a desenvolver projetos de EJA, capacitação profissional e formação docente, e educadores dos territórios rurais são graduados em cursos cujos princípios teóricos e metodológicos dialogam "com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que era muito forte nos movimentos sociais". Como afirma Coutinho (2021), "a gente estava dialogando com a pedagogia histórico-crítica, com a pedagogia do movimento social".

Nesse sentido, com o avanço das experiências construídas sob essa perspectiva, identifica-se que:

> [...] o governo vai criando medidas de controle à medida que o conteúdo e a perspectiva crítica vão se apresentando. Aí eles começam mesmo a cortar a questão dos movimentos, a barrar, fazer um controle maior e o maior controle que eles adotaram foi a demora em aprovar os projetos, algo que eles usaram muito, levando muito tempo para aprovar. No nosso projeto [primeiros projetos da UFMA/MST/ASSEMA], a gente começou a discutir em 1998, apresentamos o projeto ainda no final de 98, em 1999 a gente já estava com projeto com recurso. Os outros demoraram dois, três, teve projeto com até quatro anos empatado. Então uma estratégia que o governo utilizou foi a burocratização do processo de aprovação, como uma história de esfriar a demanda. E isso funcionou, porque a gente perdia aluno, desmobilizava, voltava praticamente à estaca zero (Cavalcanti, 2021).

Além dos mecanismos burocráticos e de controle financeiro, reconhece-se a importância da disputa político-ideológica do próprio referencial da educação do campo. Não à toa, ainda na elaboração do referencial da educação do campo, foi possível identificar a presença de importantes agências do capital e, na continuidade do processo de institucionalização do referencial, pôde-se observar a inserção da agência do agronegócio, que assumiu importantes tarefas na educação de jovens e adultos camponeses quando da implementação do Pronacampo.

Nesses termos, admite-se que o controle do referencial da educação do campo pelo Estado Político, em aliança com o empresariado agrário, assumiu diversas faces desde a aparente inserção "desinteressada" da Unesco, que, além da presença nos principais eventos nacionais sobre educação do campo, esteve presente enquanto entidade constitutiva da Articulação Nacional da Educação do Campo e contribuiu para o avanço do recorte identitário e culturalista pós-moderno[11], que fundamentava o conjunto das intervenções dessa agência no suporte às reformas educacionais empresariais empreendidas nos países latinoamercanos — em bojo a partir dos anos 1990, como analisado anteriormente.

11. Trata-se de uma abordagem que busca focar as análises da realidade e a construção das políticas educacionais sob a perspectiva das identidades, das pluralidades e da diversidade cultural, isoladas dos movimentos históricos e políticos que geram as contradições e precariedades que atravessam a sociedade.

Outras faces desse controle podem ser identificadas na atuação direta do TCU e do Incra no comando político-ideológico e financeiro dos projetos do Pronera — na medida em que é aprofundada a aproximação desse programa com o referencial político-pedagógico da educação do campo —, bem como na recente inserção da CNA, aparelho ideológico do empresariado agrário, entre as agências responsáveis pela oferta de políticas de EJA, por meio do Pronatec/Campo.

Portanto, ao passo que os trabalhadores camponeses em movimento, imbuídos da tarefa de conquistar espaço na máquina estatal para a oferta de políticas de educação do campo alinhadas aos interesses populares, avançam na ampliação dos projetos político-pedagógicos fundamentados por princípios teóricos e metodológicos emancipadores, o Estado Político, em suas alianças com o empresariado agrário, avança no controle das políticas implementadas, porque o que essas políticas têm de diferente:

> [...] é justamente o que ameaça o Estado capitalista. Então quando elas se tornam ação do Estado, por mais interessantes que elas sejam, elas vão ser desconfiguradas, justamente naquilo que não comporta nessa estrutura do Estado burguês (Cavalcanti, 2021).

Assim sendo, reconhece-se que os governos cedem às pressões dos movimentos sociais camponeses e da própria conjuntura histórica e, no bojo, criam mecanismos de fiscalização e controle capazes de enfraquecer os projetos e o caráter popular das políticas instituídas. Por vezes, assumem as estratégias comuns ao que Gramsci denomina de guerra de posição:

> [...] a luta política é muitíssimo mais complexa: em certa medida pode ser comparada às guerras coloniais ou às velhas guerras de conquista, quando o exército vitorioso ocupa ou se propõe ocupar permanentemente todo ou uma parte do território conquistado. Então o exército vencido é desarmado e dissolvido, mas a luta continua no terreno político (Gramsci, 1988, p. 68).

A adoção de táticas que possibilitem o enfraquecimento do referencial emancipatório das políticas de educação do campo, garantindo a ocupação das estruturas de oferta e gestão dessas políticas por aparelhos de hegemonia do empresariado agrário — que passam a assumir direção

política e cultural, "desarmando" a participação popular na execução dos projetos educacionais —, são estratégias fundamentais para a manutenção da hegemonia dos interesses do capital no cerne dos processos de formação da classe trabalhadora camponesa.

Diante do caráter fascista e da radicalidade assumida pelo governo representante da extrema direita capitalista — presidido por Jair Bolsonaro, massivamente apoiado pelo empresariado ruralista —, uma tática mais violenta foi utilizada para o controle das políticas de educação do campo, com a extinção da Secadi e da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, por meio do Decreto nº 10.252/2020.

Dessa feita, no decurso histórico analisado, observa-se que, do controle político-ideológico, passando pela burocratização dos processos de aprovação e liberação de recursos até chegar à recente extinção das estruturas de governo que garantiam a oferta do Pronera, diversos foram os mecanismos utilizados para fragilizar os projetos educacionais desenvolvidos por meio desse programa. Entretanto, as análises históricas apresentam contribuições importantes para a realidade camponesa brasileira após o desenvolvimento das experiências educacionais por meio dessa política.

O Dossiê da Educação do Campo, lançado em 2020 pelo Fonec, apresenta um balanço político do Pronera. Além disso, dentre os "avanços e aprendizados" a partir da implantação desse programa, ressalta a sua importância para a ocupação das universidades e outras IES pelas demandas populares, considerando que "os movimentos sociais assumem a universidade como um espaço de ocupação e produção de conhecimento" (Fonec, 2020, p. 241), um processo que, na realidade dos cursos ofertados por meio da articulação entre UFMA e movimentos sociais camponeses, não se materializou de imediato. Ao contrário, a construção das parcerias entre universidade e movimentos sociais camponeses demandou esforços, debates, abertura de diálogo, autocrítica, tempo e muito trabalho coletivo, como mostra Coutinho (2021):

> [...] no início, havia conflito, também, com os movimentos sociais. Eles entendiam: "o que a universidade vem dizer para a gente? Nós entendemos de movimentos sociais, a universidade achava que entendia de ciência". Até chegar à unidade de conhecimentos e práticas que precisam ser orgânicas, integrados desde o planejamento, a execução e o acompanhamento, não foi fácil. Foram uns dez anos de aprendizado de um lado e do outro,

até chegar nessa confiança entre universidade e movimento social. Nesse processo foi necessário exercitar a crítica, a autocrítica para avançar.

A partir dessa longa experiência de construção coletiva dos elos entre a universidade e os movimentos sociais camponeses, foi possível construir uma rede de militantes camponeses e profissionais da educação comprometidos com o projeto político da educação do campo e da reforma agrária no estado do Maranhão. Isso resultou na construção anual da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (Jura)[12], que envolve diversas instituições de ensino, bem como na ampliação de estudos e pesquisas no âmbito das IES, com temáticas voltadas para a questão agrária, agroecologia, educação do campo, política e história da luta pela terra.

Ainda sobre as contribuições do programa, para a reorientação das universidades e IES, o Dossiê desvela que "o PRONERA tem apresentado avanços, inclusive para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, reorientando concepções teórico-metodológicas, matrizes curriculares etc." (Fonec, 2020, p. 241). Tal realidade é observada em pelo menos duas das instituições maranhenses que ofertaram projetos por meio dessa política. Dentre elas, destaca-se o IFMA, que contou com a inclusão da disciplina Educação do Campo na grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Agrárias do campus São Luís/Maracanã e com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociedade, Educação e Campesinato (GEPSEC)/IFMA, que reúne educadores de diversos campi do estado.

A UFMA também integra o conjunto das instituições que vivenciaram mudanças importantes a partir da oferta de projetos por meio desse programa, com a criação do NEPPHEC e a contribuição fundamental das experiências para o "enriquecimento do processo de formação dos estudantes universitários favorecendo o contato com a realidade do campo" (Fonec, 2020, p. 242). Do coletivo de estudantes bolsistas do programa, participantes dos projetos entre os anos de 1999 e 2017, diversos ainda atuam no âmbito do ensino, da pesquisa e da gestão de cursos voltados para as temáticas referentes à questão agrária, educação do campo e educação quilombola.

12. Acesso ao canal da Jura Maranhão: https://www.youtube.com/channel/UCaZAMx HdSGt-lDIoqg-eDdA.

Quanto às análises referentes à integração do referencial aos demais sistemas educacionais, ou seja, à contribuição da política para a "adesão de secretarias de Educação à proposta de Educação do Campo" apontada no dossiê, Cavalcanti (2021) reflete a partir da experiência maranhense:

> [...] o PRONERA ficou isolado do ponto de vista da educação, não houve nenhuma mobilização em termos nacionais do próprio governo ou de ampliar o PRONERA como uma política de Estado, ou digamos assim, de repercutir na estrutura do Estado nas outras instâncias, o PRONERA ficou o tempo todo dentro do INCRA, preso. Não houve um esforço de fazer ecoar nas secretarias municipais da educação, nas secretarias de estado da educação, onde estava a estrutura da política educacional, da garantia do direito, não houve nenhuma implicação de buscar orçamento para o PRONERA em outras fontes oficiais da educação. Ninguém nunca ousou dizer assim, nós vamos canalizar tantos por cento de recursos para essa política. O esforço foi de alguns sujeitos, mas não houve um esforço governamental de ampliar redes, como ele fez com outras políticas.

Conforme as ponderações a respeito dos desafios para a construção de políticas de educação do campo no Maranhão — anteriormente desenvolvidas —, ao contrário do envolvimento orgânico das secretarias de educação com o referencial em disputa, "criando novas aprendizagens por parte destas no que diz respeito à compreensão do seu papel" (Fonec, 2020, p. 241), observou-se, de modo geral, um gradativo processo de desconfiguração das políticas de educação do campo implantadas no âmbito municipal e estadual de educação. Com isso, houve o esvaziamento dessas políticas do seu caráter popular e emancipatório, ajustando-as às estruturas vigentes e aos interesses políticos locais.

Entretanto, interessa destacar a significativa contribuição dos processos de formação docente desenvolvidos por meio do Pronera no estado do Maranhão, para a capacitação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa. Ao adentrarem nos sistemas de educação, esses atores sociais dão seguimento ao movimento de correlação de forças e à disputa pela hegemonia do referencial da educação do campo nas estruturas municipais e estadual de ensino nas quais atuam — conforme será aprofundado no próximo capítulo.

Esse avanço está relacionado ao caráter histórico-crítico impresso nos processos de formação docente que, de acordo com o dossiê, se deu por meio da:

> implementação de metodologias de ensino experimentando novas formas de ensinar e aprender, a partir da vivência dos sujeitos do campo como espaço de construção de saberes, articulando ensino e pesquisa, como possibilidades de melhor intervenção crítica na realidade (Fonec, 2020, p. 243).

A abordagem dos conhecimentos formativos em estreita relação com a investigação crítica da realidade, aliada à contribuição dos fundamentos da pedagogia da alternância — que contribuem para a construção de relações teoria-prática, trabalho-educação diferenciadas —, favorece a formação de educadores capazes de aliar o trabalho pedagógico nas diversas áreas e modalidades de ensino à análise política da educação e da sociedade, como será desvelado nas análises sobre o Projeto Magistério I.

Ao longo da história, pode-se reconhecer que o Pronera se tornou uma experiência de educação popular, por meio da qual diversas articulações construídas entre IES e movimentos sociais camponeses buscaram atravessar os limites históricos da educação rural ofertada com o mínimo de conhecimentos necessários para o desempenho do trabalho simples (Marx, 2017), propondo a ampliação do acesso da classe trabalhadora camponesa ao conjunto dos conhecimentos universalmente produzidos e à interpretação histórico-crítica da realidade. Segundo Cavalcanti (2021):

> A pedagogia histórico-crítica foi um importante fundamento, trazia para nós uma certa certeza que era o acesso à cultura universal, não negar o acesso à ciência, não minimizar a produção do conhecimento para o camponês. Então essa referência, a gente tinha da pedagogia histórico-crítica, das críticas que se tinha acumulado como, muitas vezes, a gente negava esse conhecimento, com o discurso de que estávamos ofertando um conhecimento mais adequado ao camponês, limitando esse conhecimento.

Tais dados apontam para a construção de experiências que ousaram ultrapassar os limites impostos pelo constante exercício de fiscalização e controle do caráter popular dessa política educacional e nos direcionam à necessidade de investigar a materialidade do aporte teórico-metodo-

lógico desvelado, a fim de garantir substância material para as análises históricas e políticas até aqui desenvolvidas.

Nesse sentido, evidenciados os fundamentos teórico-metodológicos e político-pedagógicos, bem como tecidas as análises sobre a constituição do Pronera na relação Estado-Poder — sob uma perspectiva que busca ampliar a interpretação dessa política —, interessa aprofundar a análise das duas experiências empíricas centrais a essa pesquisa, desenvolvidas pela UFMA, pelo MST e pela Assema, as quais passaremos a examinar no próximo item.

3.3 Pronera/UFMA/MST/Assema e a educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses

O objetivo específico que orienta as reflexões tecidas neste item é analisar o processo de organização, funcionamento e gestão do Projeto EJA Continuidade, as concepções, os princípios político-pedagógicos que os orientaram e a articulação entre formação e prática docente em educação de jovens e adultos nos projetos desenvolvidos pela articulação Pronera/UFMA/MST/Assema.

Para tanto, parte-se da investigação de dois documentos fundamentais: o projeto inicial e o relatório final do curso. De igual modo, analisam-se os dados coletados na pesquisa de campo, desenvolvida por meio de entrevistas com a equipe de coordenação da UFMA, as coordenações locais dos projetos e os educandos egressos do curso de formação docente em magistério que também atuavam como docentes nas turmas de EJA nas áreas de assentamento (em sua maioria).

Inicialmente, importa demarcar que, no âmbito da UFMA, o espaço formal de execução das experiências educacionais do Pronera foi a extensão universitária, já que os projetos foram incorporados às ações da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Prexae) e da Assessoria Especial de Interiorização (AEI).

Como analisado anteriormente, os Projetos Continuidade e Magistério I (2002) precederam o Projeto Alfabetização (1999), no qual foram desenvolvidas experiências de EJA tanto no campo específico da

alfabetização de jovens e adultos assentados da reforma agrária quanto na conclusão do ensino fundamental articulada à formação docente.

A continuidade do processo de escolarização em EJA foi garantida com o desenvolvimento do Projeto Continuidade, por meio do qual foram organizadas turmas em áreas de assentamento vinculadas ao MST e à Assema, voltadas para a conclusão das 3ª e 4ª séries, cujas metas eram:

> - Implementar 51 turmas de 3ª e 4ª séries, com 20 alunos em cada uma;
> - Estruturar 51 salas de aulas;
> - Promover a educação de 1.020 jovens e adultos de 29 assentamentos, em 17 municípios maranhenses;
> - Elaborar 03 módulos de cadernos interdisciplinares, com tiragem de 1.200 cópias de cada módulo;
> - Adquirir óculos para alunos com problemas de visão, viabilizando o desenvolvimento do projeto (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 7).

O projeto previu "uma programação curricular de 800 horas/aula, distribuídas nas diversas áreas de conhecimento que compõem o núcleo comum e a parte diversificada" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 18). Para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, foram produzidos materiais didáticos específicos para a escolarização dos educandos do projeto. Em geral, a produção desses materiais não era uma tarefa assumida nas demais políticas de EJA, em desenvolvimento no período histórico em questão — que, em sua grande maioria, adotava materiais didáticos já produzidos para outras realidades.

Trata-se de uma prática orientada pelo MDA para o desenvolvimento do Pronera que, conforme as coordenadoras dos projetos, indicou "uma coleção sobre educação de jovens e adultos, de uma ONG de Pernambuco" (Cavalcanti, 2021), "para nós adotarmos nacionalmente e nós não aceitamos. Foi daí que partimos para construir o nosso material" (Coutinho, 2021).

Como demonstrado anteriormente, esse desafio assumido no Pronera em geral e pelo coletivo de coordenação do Projeto EJA Continuidade despertou a atenção do poder empresarial agrário que, por meio da UDR, passou a denunciar o programa por prática de desvio de recurso público para fins de doutrinação. No contexto, o projeto sofreu a intervenção de processo de auditoria desenvolvido pelo TCU, como mostra Coutinho (2021):

> [...] Na época dos módulos, que foram elaborados pela coordenação [materiais didáticos produzidos para os cursos de formação em EJA], sofreram uma auditoria. Eles não entendiam porque nos outros projetos eles fizeram um módulo e nós fizemos 10.500 exemplares dos primeiros módulos e nos acusaram de desvio de recursos para os movimentos sociais. Quando eles chegaram aqui e viram a coleção que a gente tinha produzido, que são os oito módulos, aí eles entenderam. E quando viram o conteúdo, pediram até para levar para apresentar para outros projetos como exemplo.

Outra questão — já apontada anteriormente — que gerou a movimentação dos mecanismos de controle do Estado Político ante a oferta do Projeto EJA Continuidade foi a assistência à saúde, prevista entre as metas que compunham o projeto aprovado. Na ocasião, a compra de óculos para viabilizar o desenvolvimento do projeto, embora prevista desde a sua aprovação e incluída no orçamento total aprovado para a sua execução, também foi alvo de auditoria e justificou a apreensão dos recursos, dificultando o desenvolvimento das atividades formativas.

Articulada a esse projeto de EJA, a continuidade da formação docente dos educandos que concluíram o ensino fundamental por meio do Projeto Alfabetização foi garantida pela implementação das turmas do ensino médio, integradas ao magistério em polos de formação, "localizados em municípios estratégicos, conforme a localização dos assentamentos envolvidos" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 17). As metas que orientaram a execução do primeiro projeto de formação de educadores do campo por meio do Pronera no Maranhão foram:

> - Implementar 04 turmas de Ensino Médio, com 40 alunos em cada;
> - Estruturar 04 salas de aula, garantindo condições de funcionamento das atividades de ensino;
> - Promover a escolarização de nível médio magistério de 160 educadores e educadoras, no período de 36 meses, na modalidade presencial e à distância;
> - Desenvolver 3.200 horas/aulas de escolarização em nível médio-magistério;
> - Realizar 06 seminários de avaliação parcial do projeto;
> - Realizar três seminários de avaliação geral do projeto;

> - Realizar 12 viagens de acompanhamento da prática pedagógica dos professores/alunos do curso de Magistério;
> - Promover 12 encontros de planejamento e acompanhamento das atividades de ensino do magistério;
> - Produzir e adquirir materiais didáticos para subsidiar o processo de formação dos 160 educadores e educadoras inseridos no projeto (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 13).

Como no projeto de EJA, o Magistério I previu a produção e aquisição de materiais didáticos, dentre eles o livro **Pedagogia da autonomia**, de Paulo Freire — um material importante para a construção da base do trabalho pedagógico dos educadores em formação no Magistério 1, nas salas de aula do Projeto EJA Continuidade[13].

A execução desses dois projetos em orgânica articulação, que previam formação e trabalho docente entrelaçados, foi uma experiência **sui generis**, que requeria estratégias muito específicas de funcionamento. O método adotado para a execução das atividades formativas do Projeto Magistério 1 foi a pedagogia da alternância, apontada no projeto inicial como "modalidade presencial e à distância", traduzida na materialização da experiência como "tempo-escola e tempo-comunidade".

Trata-se de processos de escolarização em EJA e ensino médio integrado ao magistério, que demandavam um permanente processo de avaliação e de acompanhamento pedagógico previstos no projeto inicial. Para uma compreensão mais apurada da proposta político-pedagógica que orientou o desenvolvimento da escolarização de jovens e adultos camponeses em questão, apresenta-se a análise do Projeto Continuidade, sob a perspectiva documental e à luz das reflexões desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos com os processos de formação e gestão.

13. Outros livros voltados para a formação pedagógica e política dos educandos, pautados no paradigma de educação do campo e nos fundamentos da dialética marxista, também foram adquiridos com os recursos do Projeto Magistério.

3.3.1 A organização do Projeto EJA Continuidade

Como apontado anteriormente, a definição das áreas de assentamento da reforma agrária nas quais as turmas de EJA do Projeto Continuidade seriam implementadas contou com a contribuição dos movimentos sociais camponeses que compunham as primeiras articulações do Pronera/UFMA — o MST e a Assema. Eles foram os responsáveis pelo levantamento das condições socioeducacionais nas áreas de assentamento.

Definidos os Projetos de Assentamentos (PAs) de cada movimento e as comunidades que seriam contempladas pelo programa, passou-se para o levantamento dos educadores que assumiriam cada turma — e que deveriam ingressar no Projeto Magistério 1[14].

Em alguns assentamentos, a definição dos professores que assumiram as turmas de EJA contou com a participação da comunidade. Essa realidade foi apontada por uma educadora egressa dos projetos, que atuou na Regional Médio Mearim/MST: "Foi feita uma reunião, para ver se me aceitavam como professora. Porque na época não era só chegar e assumir, a comunidade tinha que decidir antes" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio/MST, 2019).

O engajamento da comunidade no processo de organização do referido projeto teve a influência de uma questão conjuntural fundamental, que articulava o trabalho agrícola familiar nos territórios rurais à necessidade de escolarização dos jovens e adultos trabalhadores camponeses.

> Na verdade, o que estimulou os alunos a estudarem é que, junto com o PRONERA, veio o PRONAF [Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar]. Então eles só faziam o projeto de quem sabia assinar o nome. Eles queriam assinar o nome. Tinha gente que queria já era ler da noite pro dia e era muita gente interessada mesmo. Muitos trabalhadores que nunca tinham pisado numa escola e não sabiam ler nem escrever (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio/MST, 2019).

14. Importa demarcar que nem todos os alunos do Projeto Magistério I eram educadores das turmas de EJA do Continuidade. Alguns assumiram as coordenações locais e desenvolveram o acompanhamento do trabalho docente em EJA nas áreas de assentamento, outros eram lideranças que atuavam nos setores de educação dos movimentos sociais camponeses e havia alguns educadores leigos que já atuavam nas escolas rurais.

Reflexo da histórica condição de negligenciamento da educação da classe trabalhadora camponesa, a precariedade das políticas brasileiras de educação rural — que, dentre as contradições, incluía a parca oferta de educação escolar nas áreas de assentamento da reforma agrária — justifica a grande demanda por alfabetização entre os jovens e adultos à época e na atualidade[15].

A realidade educacional das áreas de assentamento, antes da oferta dos projetos de EJA por meio do Pronera, é analisada pelos educadores egressos das experiências ora pescrurtadas:

> Antes dos projetos, aqui no Assentamento Balaiada, como nas outras comunidades, a juventude não tinha muita opção de estudo. Na verdade, quando terminavam o ensino fundamental, o destino era trabalhar na roça mesmo. Porque as famílias não tinham como manter os filhos nas cidades para fazer o Ensino Médio. Era concluindo o Ensino Fundamental e dando continuidade ao trabalho de roça. Só seguindo aquela cultura dos pais. A gente não tinha opção de terminar, fazer o ensino médio e fazer uma faculdade (Almeida, Maria Leda/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Diante da materialidade que constituía a realidade educacional rural, a maioria dos educadores egressos entrevistados observa que, antes da implantação dos projetos do Pronera em suas localidades, era inviável vislumbrar a formação em nível médio e superior. Não por acaso, a formação da classe trabalhadora camponesa nesses territórios limitava-se ao ensino fundamental. As precariedades vividas encontravam-se estreitamente relacionadas às condições de exploração do campo estabelecidas pelo modelo hegemônico do capital. Quando não gera a expulsão e a expropriação, tal modelo relega ao camponês — sujeito ao qual, para esse projeto, interessa apenas o trabalho simples — o mesmo lugar de exclusão na oferta de políticas públicas.

Com terra, porém sem escola, assistência técnica para a melhoria da produção advinda da agricultura familiar, condições dignas de vida, trabalho, saúde e educação, os trabalhadores das áreas de reforma agrária, em articulação com os movimentos sociais populares, agitavam o final

15. Retomamos aqui os dados que apontam para o recente fechamento de 80 mil escolas rurais que, dentre outras questões, garantiu a continuidade do problema na atualidade.

dos anos 1990 e o começo dos anos 2000, com a chegada dos projetos de educação do Pronera aos territórios rurais maranhenses. Esses projetos falavam da sua realidade e propunham a reflexão sobre ela e a organização para a sua transformação.

> Um dos fatores que causou todo esse grande movimento foi justamente a realidade da gente, a falta de uma boa educação, a falta de emprego. Nós, 20 ou 30 anos atrás, não tínhamos opção de trabalho. Nosso serviço era na roça, o que nós tínhamos para fazer era sempre limitado à roça. Nossos pais trabalhavam dali e simplesmente nós acompanhávamos, não tinha outra opção. Inclusive para um pai manter um filho na cidade era difícil, eles não tinham condição de manter seus filhos na cidade estudando. Então, isso causou esse grande movimento de 1999/2000.
>
> Então, quando começou a surgir esse movimento, as grandes oportunidades foram surgindo para nós. O Magistério surgiu para nós e logo começaram a surgir os programas de EJA. Aí começou a dar oportunidade aos jovens.
>
> Os jovens lá da roça, depois do ensino fundamental, começaram a ter uma oportunidade, começaram a fazer o Magistério através de um programa conquistado através daquele movimento, no caso o Movimento Sem Terra. Aí surgiram as grandes oportunidades de se formar, de trabalhar como professor no Continuidade, de melhorar sua vida e a da comunidade (Menezes, Jhonyson/Regional Itapecuru/MST, 2019).

A análise mencionada nos remete ao reconhecimento da orgânica relação dos projetos em questão com as demandas reais apresentadas nos territórios rurais. O novo projeto de educação posto em pauta trazia à tona a possibilidade de ofertar escolarização em EJA para trabalhadores rurais das regiões nas quais a incidência dos maiores índices de analfabetismo era permanente.

Além disso, representava um caminho aberto para garantir o desenvolvimento de cursos de formação de educadores, cujos processos educacionais seriam pautados nas necessidades apresentadas pelo real e alinhados ao projeto popular de desenvolvimento do campo, valorizando a cultura da classe trabalhadora camponesa — incluindo a agricultura familiar. Para isso, considera-se o seguinte:

> O PRONERA foi eleito com a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural dos assentamentos, tanto no que se refere ao trabalho de educação com os assentados e seus filhos

> quanto à possibilidade de mobilização da comunidade para garantir a escola pública do campo (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 35-36).

A concepção de educação, atrelada às mobilizações populares, apontava para a necessidade de elaboração de projetos que partissem do desvelamento das contradições expressas na realidade. Assim, trazia à tona, no corpo argumentativo das propostas de escolarização, as históricas precariedades que caracterizam a questão agrária.

Nesse sentido, o documento aprovado para a execução do Projeto EJA Continuidade e a justificativa para a oferta das turmas de 3ª e 4ª séries parte do reconhecimento da condição:

> [...] de descaso com que as áreas da reforma agrária têm sido tratadas pelo poder público, problema particularmente grave nos setores de educação, saúde e meio ambiente. As repercussões são graves e apontam diversos aspectos: a exclusão na possibilidade do exercício da cidadania de milhares de trabalhadores e trabalhadoras; um posicionamento desfavorável da agricultura camponesa frente aos desafios de uma economia de mercado aberto, cuja supressão de barreiras tarifárias permitem a entrada de produtos agrícolas de diversas partes do mundo; um processo de empobrecimento cada vez maior daqueles que estão nos assentamentos, em virtude da falta de um apoio técnico, financeiro e organizativo para a produção e, a negação do direito subjetivo à educação, inclusive, àqueles que não ingressaram na escola em idade regular ou que evadiram em virtude da falta de condições concretas para permanecerem na escola.
>
> Tendo em vista estes desafios é que apresentamos a presente proposta de continuidade do projeto nas mesmas áreas, apesar das dificuldades enfrentadas quanto às distâncias e à infraestrutura, sob a responsabilidade da UFMA, do MST e da ASSEMA, cujas metas indicam a escolarização em nível de Ensino Fundamental – 3.ª e 4.ª séries – para 1.020 jovens e adultos residentes em projetos de assentamento (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 6).

Reconhece-se, portanto, que o argumento que sustentou a proposição do curso em questão relaciona as precariedades materiais que envolvem a realidade dos jovens e adultos camponeses à necessidade da sua escolarização. Desse modo, há um deslocamento do escopo argumentativo, das demandas do mercado — base de sustentação dos projetos do Planfor e PBA, em desenvolvimento nos territórios rurais à época — para as necessidades concretas da classe trabalhadora camponesa, relacionan-

do-as à negligência histórica do poder público quanto à garantia de condições de vida, trabalho e educação para os trabalhadores.

Logo no texto propositivo, o projeto apresenta a abertura para uma análise política das precariedades impressas na realidade camponesa, procurando situar os problemas enfrentados em seu devido lugar, como contradições geradas pelo modelo hegemônico de exploração dos territórios rurais. Os problemas sociais que circunscrevem a realidade dos trabalhadores rurais são apontados como consequências do esforço em garantir demandas do mercado do setor agrário e da negligência das demandas populares.

Nesse sentido, observa-se a estreita relação dos objetivos específicos do Projeto EJA Continuidade – concebido para a oferta de "Ensino Fundamental, através de estudos de suplência" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 6) — com a formação política para a organização e o fortalecimento da classe trabalhadora. A saber:

> Objetivos Específicos:
> - Desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que contribua para a emancipação social, econômica, política e ética dos educandos e educadores envolvidos no projeto;
> - Transmitir e construir conhecimentos, partindo da prática cotidiana dos assentamentos, na perspectiva de ampliação do seu universo cultural e da transformação de sua realidade;
> - Refletir sobre os desdobramentos metodológicos dessas experiências supletivas para a ampliação de sua competência técnica-ética e política, na escola e no trabalho do campo;
> - Construir o processo educativo centrado na lógica da **relação prática-teórica-prática**, em consonância com a realidade e necessidade de cada grupo de educadores e educandos do campo;
> - Contribuir para a melhoria das condições de vida dos moradores dos assentamentos beneficiados (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 6-7, grifo nosso).

Tais objetivos indicam uma aproximação desse projeto com a concepção **omnilateral** da educação, que relaciona a necessária formação técnica ao desenvolvimento das demais faculdades dos seres sociais, como as dimensões política, ética e histórico-crítica, fundamentais para a formação humana em uma perspectiva emancipatória, prevendo, também, um processo de construção do conhecimento — transmitido e

construído — em uma perspectiva que desafie a lógica limitante de oferta mínima de conhecimentos, e possibilitando ao trabalhador rural o acesso aos conhecimentos universalmente produzidos.

O conhecimento é apontado no projeto como um instrumento que constitui o processo de formação humana e o processo de transformação social. Para tanto, precisa ser abordado em orgânica relação com o movimento do real, centralmente ancorado na lógica da relação **prática** (experiência histórica dos sujeitos em formação) - **teoria** (acesso amplo aos conhecimentos universalmente produzidos, em estreita relação com a análise crítica da realidade) - **prática** (intervenção individual e coletiva na realidade, com vistas à sua transformação).

Importa ressaltar a participação dos movimentos sociais camponeses desde a definição dos objetivos e fundamentos político-pedagógicos até a elaboração dos projetos e planos de trabalho. No início dos projetos, o trabalho de mobilização e de difusão para a sua execução envolveu momentos distintos, dentre os quais as reuniões com o Incra para a apresentação da demanda a ser atendida por cada movimento social. Ademais, em um segundo momento:

> [...] os representantes dos movimentos sociais dirigiram-se para suas comunidades visando reunir e avaliar a continuidade do PRONERA, definir as novas demandas (recomposição das turmas de EJA, visando atingir jovens e adultos com escolaridade incompleta até a 4.ª série) e em seguida dar início a elaboração dos Projetos e Planos de Trabalho (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 16).

Desse levantamento inicial, desenvolvido pelos movimentos sociais camponeses, foram definidos os municípios de cada regional que seriam envolvidos nos projetos, os PAs e as comunidades entre as quais as demandas pela formação em EJA eram mais significativas. Mesmo que as condições de acesso e infraestrutura fossem precárias, era nessas comunidades que as necessidades se faziam urgentes — conforme as pesquisas do MST e da Assema em suas bases.

Para a identificação da abrangência do Projeto EJA Continuidade e das condições infraestruturais nas quais foram desenvolvidas as atividades de ensino e aprendizagem, apresenta-se a sistematização dos seguin-

tes dados, identificados a partir da análise do projeto inicial, aprovado para a execução desse curso por meio do Pronera.

Tabela 2: Dados gerais das turmas do Projeto EJA Continuidade

Regional	Município	Projeto de assentamento	N° de turmas	N° de alunos	Iluminação*	Estrutura
Pindaré MST	Buriticupu	CIKEL/Tabocão	01	20	Gás	Barracão
		CIKEL / 07 de Maio	02	40	Sim	Prédio Escolar
		Califórnia	01	20	Gás	Barracão
		Bom Jesus	02	40	Gás	Barracão
		11 de Junho	01	20	Gás	Barracão
	Bom Jardim	Amazônia/ Bom Jesus	01	20	Gás	Barracão
		Vila Quilombo dos Palmares	01	20	Gás	Barracão
Médio Mearim MST	Lagoa Grande	CIGRA/ Joselândia	01	20	Gás	Barracão
		CIGRA/ Bom Jesus	01	20	Sim	Prédio Escolar
		CIGRA/ Alto Bonito	01	20	Gás	Barracão
Mearim MST	Igarapé do Meio	Diamante Negro	01	20	Sim	Prédio Escolar
	Monção	Água Branca	01	20	Sim	Prédio Escolar
		Morada Nova	01	20	Sim	Barracão
		Nova Morada	01	20	Sim	Barracão
		Centro dos Cordeiros	01	20	Gás	Barracão
		Margarida Alves	02	40	Sim	Prédio Escolar
		Vila Esperança	01	20	Sim	Prédio Escolar
	Pedro do Rosário	4 de maio **	01	20	----	----
	Newton Belo	28 de agosto	01	20	Gás	Barracão
Itapecuru MST	Itapecuru-Mirim	Conceição Rosa	01	20	Gás	Barracão
	Nina Rodrigues	Balaiada	01	20	Gás	Barracão
		Palmares / Sta. Isabel	01	20	Gás	Barracão
	Pres. Vargas	Pe. Josino	02	40	Gás	Igreja
	Vargem Grande	Salva Terra/ Pe. Trindade	01	20	Gás	Prédio Escolar

Baixo Parnaíba MST	Coelho Neto	Vila de Fátima	01	20	Gás	Barracão
	Buriti de Inácia Vaz	Belém	01	20	Gás	Barracão
ASSEMA	Lago do Junco	Pau Santo	01	20	Sim	Prédio da Associação
		Santa Elisa (Vila São João)	01	20	Sim	Barracão
		Bonanza (Vila S. Francisco)	01	20	Sim	Barracão
		Santo Antônio (Santa Rita)	01	20	Gás	Barracão
		Lagolândia (Sítio Novo)	01	20	Gás	Prédio da Associação
		Centrinho de Acrísio	01	20	Sim	Barracão
		Ludovico (Centro da Aparecida)	01	20	Sim	Igreja
		São Manoel	01	20	Sim	Prédio Escolar
		Santa Zita	01	20	Gás	Barracão
	Esperantinópolis	Palmeiral-Vietnã (Bom Princípio)	02	40	Sim	Prédio Escolar
		Palmeiral-Vietnã (Centro do Coroatá)	01	20	Gás	Barracão
		Cipó-Canaã (Sumaúma)	01	20	Gás	Prédio da Associação
		Cipó-Canaã (Macaúba)	01	20	Sim	Prédio Escolar
		Cipó-Canaã (Potó)	01	20	Sim	Igreja
	Lima Campos	Veloso	01	20	Sim	Barracão
		Santo Antônio do Veloso (Rocinha)	01	20	Sim	Barracão
		Santo Antônio do Veloso (Mangueira)	01	20	Gás	Barracão
		São José dos Mouras	01	20	Gás	Barracão
		São Pedro	01	20	Sim	Prédio Escolar
		Olinda	01	20	Sim	Barracão
TOTAL GERAL	**17**	**29**	**51**	**1.020**	----	----

*__Gás__ para iluminação a lampião. __Sim__ para iluminação elétrica predial.
**Os dados referentes a esta comunidade não foram apresentados no projeto inicial do curso.
Fonte: Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a.

Os dados citados, além de possibilitarem a divulgação da amplitude do alcance desse projeto de EJA nos territórios rurais, revelando as comunidades assistidas pela experiência, disponibilizam algumas informações que nos parecem relevantes. Primeiramente, interessa reconhecer que, no contexto de implantação do projeto, as condições infraestruturais eram mais precárias nas comunidades dos PAs do MST.

Quanto ao espaço destinado para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em EJA, desvela-se que a maioria das comunidades precisou utilizar uma estrutura improvisada, denominada no projeto como barracão — estrutura disponibilizada pelo moradores. Em geral, os barracões eram os espaços nos quais a comunidade alocava os grãos da colheita ou estruturas construídas com barro, taipa e palha, em mutirão pela própria comunidade, especificamente para as atividades escolares do projeto.

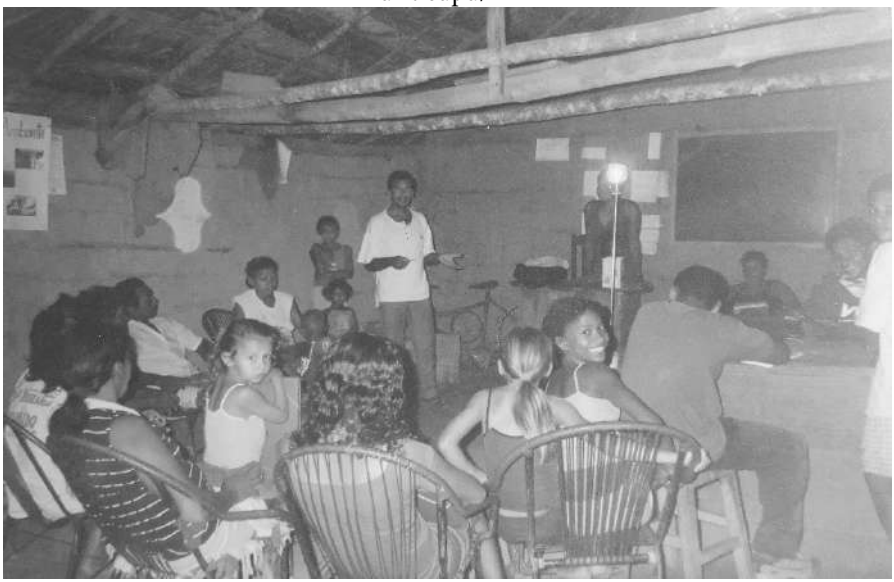
Em alguns locais, as associações e as igrejas cediam seus espaços, bem como os professores, que em diversas comunidades emprestavam suas salas ou seus "quartos dos grãos" para as atividades docentes. Poucas eram as escolas presentes nas áreas de assentamento, que, embora garantidas em algumas comunidades do MST, são identificadas de maneira mais significativa nas comunidades localizadas nos PAs da Assema[16].

Além dessas estratégias adotadas pela comunidade para a garantia de infraestrutura para a implantação das turmas, a educadora de uma comunidade do município de Lagoa Grande do Maranhão revela:

> Quanto à estrutura, a própria escola não existia na época. A turma não funcionava numa escola. Nós ficamos numa casa onde o vizinho tinha saído e tinha ficado uma casa vazia. Então, eu disse: 'vamos lá, que lá vai dar certo. Vamos montar uma sala.' E procurei um quadro porque não tinha (Santos, Roseane /Regional Médio Mearim/MST, 2019).

16. Quando existiam escolas nas comunidades, conforme o depoimento da coordenação anteriormente analisado, muitas gestões não permitiam o desenvolvimento dos projetos dos prédios escolares.

Figura 4: Sala de aula do Projeto EJA Continuidade em barracão de taipa construído pela comunidade, iluminada por lampião. As cadeiras eram levadas todas as aulas pelos próprios estudantes – PA Cikel/MST, Regional Pindaré, Buriticupu/MA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2003).

Sem quadros de giz ou prédio com iluminação adequada, foi necessária a disponibilização de botijões de gás que permitissem a alimentação dos lampiões, para viabilizar a organização das turmas na maioria das comunidades. Conforme revelado nas entrevistas com a coordenação e os educadores egressos, apesar de prevista a utilização de botijões de gás — que possibilitaria a iluminação das turmas em comunidades nas quais não existia o abastecimento de energia elétrica —, a compra desse material e dos quadros foi alvo de auditoria do TCU, mesmo considerando a seguinte realidade:

> Nas salas que não tinham energia elétrica as aulas aconteciam na luz de lampião e esse foi um fator que dificultou muito, primeiro porque a luz do lampião não era uma iluminação que atendia a necessidade dos estudantes, que na sua grande maioria eram adultos e idosos, já com problemas de vista (Menezes, Jhonyson/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Sobre a compra desses recursos indispensáveis para o desenvolvimento das atividades docentes — como desvelado anteriormente —, o Estado Político, em suas ações de controle, apreendeu os recursos do projeto, paralisando as atividades docentes e de acompanhamento pedagógico sob a suspeita de desvio de recursos para a compra de material permanente **dispensável** para o desenvolvimento das atividades docentes e possível desvio para fins de aparelhamento dos movimentos sociais camponeses envolvidos nas experiências.

Ainda no processo de organização inicial do projeto, após a definição das comunidades e da infraestrutura que seria necessária para a implantação das turmas de EJA nas distintas realidades dos PAs do MST e da Assema alcançados pelo projeto, foram realizadas reuniões e seminários, a fim de "mobilizar os estudantes e professores universitários, a comunidade, os futuros coordenadores locais, os monitores, os representantes institucionais e professores especialistas" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 16).

O primeiro seminário de mobilização desenvolvido objetivou a socialização da experiência anterior — referente ao desenvolvimento do Projeto Alfabetização — e a apresentação do novo projeto, a fim de mobilizar e compor as novas equipes e parcerias. As atividades postas em prática e as temáticas abordadas nesse Seminário I imprimem ao evento um caráter formativo, com foco principal na discussão sobre projeto político-pedagógico da educação do campo. Além disso, ofereceram espaços para a organização do coletivo que conduziria o desenvolvimento do projeto.

As reflexões giravam em torno das temáticas de alfabetização, formação de educadores do campo, educação e reforma agrária, e recuperavam a memória da experiência anterior, conforme os dados da pesquisa documental:

> Seminário I
>
> - Abertura: com a participação das Instituições promotoras: MST, ASSEMA, INCRA/MA, Universidade Federal do Maranhão, COLUN, FSADU, representantes dos outros projetos e demais parcerias.
> - Palestra de abertura: "Por uma Educação do Campo: alfabetização, escolarização e formação de educadores da Reforma Agrária no Maranhão" – Palestra a ser proferida para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e demais integrantes e parceiros.

> - Sessão Depoimentos: ex-integrantes do Projeto PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.
> - Apresentação do Projeto: concepção e funcionamento.
> - Apresentação da proposta pedagógica e discussão dos diversos papéis e principais ações para os Projetos e Programas.
> - Concepções de alfabetização, educação supletiva, capacitação pedagógica e formação de educadores do campo.
> - A educação em áreas de reforma agrária/os movimentos pela terra/cotidiano dos assentamentos e áreas de reforma agrária: a realidade a ser trabalhada.
> - A constituição e participação das parcerias.
> - Durante todo o evento serão exibidos vídeos e montadas exposições com fotografias, documentos e produções com as experiências em realização e dos símbolos das comunidades a serem trabalhadas pelo Projeto (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 17).

Definida a equipe, o segundo seminário foi organizado na época da abertura das atividades formativas do projeto, cuja temática central foi "A escola do campo e o compromisso com a Reforma Agrária". Dentre os objetivos do evento organizado e sistematizado pelos coordenadores locais, estudantes universitários e professores dos assentamentos, destacam-se "a apresentação da equipe de trabalho nas turmas de EJA; a explicitação dos papéis de cada sujeito envolvido no projeto; a divulgação do processo de operacionalização do Projeto e a constituição do Conselho da Turma" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 17).

Esses dois eventos, que compuseram o conjunto das atividades de mobilização e organização do Projeto EJA Comunidade, já nos revelam alguns princípios organizativos importantes. Dentre eles, a garantia da presença orgânica dos movimento sociais, que comporiam a equipe de coordenação de todos os cursos desenvolvidos por meio da parceria com o Pronera/UFMA/MST/Assema, como previsto no projeto de curso:

> Coordenadores dos Movimentos Sociais – MST e ASSEMA
> - Participar da elaboração do projeto e da proposta pedagógica;
> - Acompanhar e avaliar o processo de gestão, gerenciamento dos recursos financeiros e atividades pedagógicas junto à equipe de trabalho e às instituições parceiras, fazendo cumprir o plano de ação do Projeto;
> - Trabalhar para a garantia de condições favoráveis de trabalho nos assentamentos e áreas de reforma agrária e nas turmas de escolarização;

> - Mobilizar educadores e educandos dos assentamentos e áreas de reforma agrária visando a sua participação qualitativa nas ações do projeto;
> - Promover, junto com a coordenação geral, a articulação entre as parcerias e outros projetos do PRONERA;
> - Contribuir com o processo de sistematização e divulgação da experiência em âmbito estadual (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 14).

Conforme revelado pela coordenação geral do projeto, a experiência de gestão colegiada dos cursos, envolvendo universidade e movimento social camponês, não foi simples, requereu esforço e diálogo constante, até que se alcançasse um eixo de confiança e de históricas possibilidades, que se materializam até hoje em torno do projeto da educação do campo no estado do Maranhão.

No cerne desse processo de construção, Coutinho (2021) analisa os percalços da experiência e defende que

> os movimentos sociais foram uma escola de formação política, de formação humana, de quebra de preconceitos, de crença em determinados valores. A vida se tornou mais humana, para muitos de nós que participamos destes projetos.

A equipe de trabalho que compunha o coletivo responsável pela execução do Projeto EJA Continuidade era formada — além da coordenação da universidade e dos movimentos sociais — pelos coordenadores locais que, em geral, eram militantes dos movimentos sociais, cuja principal tarefa consistia em "coordenar as ações relativas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas dos educadores no curso de magistério (presencial e à distância) e na sala de aula do assentamento" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 14).

Eram esses coordenadores que faziam o acompanhamento da articulação entre o trabalho docente em EJA nas áreas de assentamento e as atividades de formação docente do Curso Magistério 1. Ademais, constantemente prestavam a assistência necessária para a manutenção das salas de aula do Projeto EJA Continuidade.

Além desses coordenadores, que eram residentes dos assentamentos, havia os alunos universitários, estudantes de diversos cursos de licenciatura da UFMA, também responsáveis por promover "a articulação entre as ati-

vidades desenvolvidas pelos professores/alunos em formação no magistério e suas atividades como professores nas turmas de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental no projeto de continuidade" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 14), que atuavam enquanto bolsistas de extensão do Pronera.

Os bolsistas universitários[17] compunham as coordenações locais que, conforme o projeto de curso, "orientavam o processo de planejamento das atividades de ensino e acompanhavam sua execução e avaliação" por meio de viagens constantes, muitas vezes impactadas pela apreensão dos recursos dos projetos nas permanentes diligências de controle exercidas pelas instâncias do Estado Político.

Nas viagens de acompanhamento, as coordenações locais se encontravam nos diversos municípios assistidos e promoviam "reuniões e encontros nas regionais com monitores, professores, alunos e lideranças para discussão e encaminhamento de soluções para as problemáticas enfrentadas" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 14).

Figura 5: Reunião do Projeto EJA Continuidade em barracão de igreja no PA Cikel/MST, Regional Pindaré, Município de Buriticupu/MA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2004).

17. Essa pesquisadora atuou como aluna universitária e bolsista de extensão no Projeto EJA Continuidade, além de ter sido responsável pelo acompanhamento de toda a Regional Pindaré e de parte da Regional Mearim do MST.

Interessa demarcar que o coletivo de coordenação local de cada regional, além dos coordenadores locais e alunos universitários, era composto por dois monitores (professores das turmas de EJA) e dois alunos de EJA. À semelhança da estrutura de gestão colegiada da coordenação geral, dividida entre universidade e movimentos sociais camponeses, a gestão das atividades pedagógicas nas áreas de assentamento também garantia a participação dos diversos sujeitos envolvidos nos processos de trabalho e formação e das diversas instituições: UFMA, MST, Assema.

Quanto à execução das atividades formativas, o projeto inicial previa que as 800 horas/aula de escolarização dos jovens e adultos deveriam ser desenvolvidas em 14 meses, projeção não alcançada diante das dificuldades enfrentadas, advindas das constantes intervenções de controle das instâncias do governo, da disparidade entre "os espaços de tempo para aprovação dos projetos e a liberação dos recursos" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2004, p. 32) e dos percalços enfrentados nas relações interinstitucionais. Isso ocorria de maneira significativa na relação com a Superintendência Regional do Incra, responsável por:

> - Coordenar e operacionalizar o processo de criação do Colegiado Executivo Estadual do PRONERA;
> - Integrar o Colegiado Executivo Estadual do PRONERA, como instituição responsável pela política de Reforma Agrária no Estado;
> - Mobilizar parceiros, Secretarias Municipais de Educação e Gerências de Desenvolvimento Humano, de Saúde, Meio Ambiente, Agricultura, CEMAR e outros para integrar ações do Projeto;
> - Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o Plano de Trabalho do projeto;
> - Divulgar, articular, implementar e acompanhar o PRONERA nos espaços da Superintendência do INCRA;
> - Servir de mediador entre a Coordenação do Projeto e a Executiva Nacional do PRONERA e destes com os vários Projetos do Estado do Maranhão (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2004, p. 32).

Como analisado anteriormente, à luz dos estudos de Di Pierro (2000, p. 246), havia uma tensão no Incra quanto à oferta do Pronera, dentre outras questões, devido à inconsistência da base orçamentária disponível para o programa, que inicialmente requeria o "remanejamento interno

do orçamento do Incra". Além dessa questão problemática, a instituição era responsável pela construção de parcerias, a fim de garantir condições gerais e infraestruturais para o desenvolvimento dos projetos do Pronera. Tratava-se de quesito apresentado no relatório final do Projeto EJA Continuidade, que revela o seguinte:

> A principal dificuldade enfrentada não só por este projeto, mas pelo PRONERA no Maranhão é a excessiva burocratização das relações com o INCRA, a falta de consolidação das parcerias com o governo estadual e governos municipais. São raras as prefeituras que se propõem a apoiar o PRONERA e esse apoio só se torna possível pela pressão dos movimentos sociais. Os assentamentos parecem não fazer parte da organização geopolítica do município (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2004, p. 32).

As condições infraestruturais dos assentamentos foram apontadas dentre as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do projeto. O relatório final aponta essa condição quando desvela: "falta o mínimo necessário (prédio escolar, energia, água, quadro de giz, carteiras e cadeiras) para que se possa dizer que existe uma escola do campo" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2004, p. 32).

Figura 6: Crianças coletando água no único poço disponível para o uso de comunidade, à época no PA Califórnia/MST, Regional Pindaré, Município de Buriticupu/MA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2004).

Além das dificuldades infraestruturais, que se referem à própria condição de abandono e de negligência no poder público quanto à oferta de políticas que garantam o atendimento às necessidades básicas dos trabalhadores rurais residentes nas áreas de assentamento, os projetos do Pronera no Maranhão tiveram que enfrentar também a falta de apoio das prefeituras municipais e do governo estadual. A tarefa desses órgãos foi oficialmente assumida pela Superintendência Regional do Incra.

Nesse sentido, as dificuldades materiais que envolviam a realidade dos trabalhadores camponeses, alunos do Projeto EJA Continuidade, somadas às constantes contradições que se materializaram ao longo do desenvolvimento do projeto estenderam a sua oferta do ano de 2002 até o ano de 2004.

Tal fato, obviamente, impactou a totalidade das questões que envolveram a sua oferta, que, devido à especificidade de um projeto de EJA estreitamente articulado à formação docente desenvolvida no Projeto Magistério 1, sofreu de maneira dupla o efeito dos percalços constituídos no cerne das relações de poder e controle que permeavam o contexto político vivido.

3.3.2 Princípios político-pedagógicos da experiência

Quanto à articulação entre formação e prática docente em educação de jovens e adultos nas experiências em questão, o projeto de curso previa que, durante o período de deslocamento dos monitores (professores das turmas de EJA) para os polos de formação do Projeto Magistério 1, "com orientação dos estudantes universitários e coordenadores locais, elaboravam atividades para reforço do conteúdo desenvolvido, visando não interromper o processo de ensino-aprendizagem" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 18). Importa ressaltar que a carga horária referente ao período de afastamento dos monitores não compunha as 800 horas/aula previstas pelo projeto.

Figura 7: Encontro da Coordenação Local da Regional Pindaré/MST, para o planejamento das atividades docentes das turmas de EJA e a elaboração de recurso didático, realizado na casa de uma educadora no ano de 2003



Fonte: Acervo pessoal da autora (2003).

Considerando o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas durante a formação dos trabalhadores camponeses em EJA no Projeto Continuidade, a organização do trabalho pedagógico obedecia às orientações para a construção de momentos formativos específicos, denominados de tempo, conforme os seguintes dados:

> - Tempo-Estudo – reservado ao desenvolvimento teórico-prático dos conteúdos específicos de cada disciplina;
> - Tempo-Oficina – dedicado ao aprendizado de habilidades práticas ligadas aos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de conhecimento;
> - Tempo-Reflexão-Escrita – destinados para o exercício da reflexão pessoal, análise de situações, registro escrito das vivências que cada aluno vai experienciando no processo pedagógico. Também destinado para se auto-avaliar e avaliar a disciplina;
> - Tempo-Recuperação de Estudos – reservado às atividades de acompanhamento individual e extraclasse para os alunos que não conseguirem o mesmo rendimento dos demais (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 18-19).

Tais atividades pedagógicas se referem à orientação para a materialização da lógica **prática-teoria-prática** — apontada dentre os objetivos específicos do projeto — enquanto elemento central dos processos de construção do conhecimento em EJA. Os conteúdos formativos foram perpassados pelas experiências práticas dos educandos e pelo contínuo exercício de reflexão e análise da realidade e da própria experiência dos alunos no processo pedagógico.

Nessa perspectiva, dentre os princípios teórico-metodológicos apresentados como basilares para a construção do conhecimento em EJA, em consonância com as escolas pedagógicas pautadas no compromisso com a oferta de educação para o fortalecimento político da classe trabalhadora, reconhece-se o seguinte:

> A prática pedagógica só é significativa quando se produz numa relação teórico-prática, intrinsecamente articulada, num movimento incessante que vai da ação (prática específica) à reflexão (teorização mais ampla), voltando ao particular novamente (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 21).

O trabalho pedagógico proposto intenciona ultrapassar o isolamento dos conhecimentos do movimento das realidades e propõe a articulação entre a ação prática presente na realidade dos educandos e os conteúdos teóricos abordados no processo formativo em EJA — que, em diálogo reflexivo, retornam para a realidade particular dos sujeitos em formação. Assim sendo, referimo-nos a uma concepção de "atividade prática social, transformadora, que responde a necessidades práticas e implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz" (Vázquez, 2011, p. 260).

A construção do conhecimento teórico é, portanto, articulada ao conhecimento da realidade e à possibilidade de transformação dessa, reconhecendo que o trabalho docente pode "suscitar, pedagogicamente, através da práxis educativa reflexiva, uma provocação que pode contribuir para ações e reações diante das situações do contexto histórico e político dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 21).

Essa noção, presente nos termos do projeto inicial do Continuidade, é expressa nas reflexões dos monitores egressos, como identificado na análise que segue:

> Eu trabalhava e ainda trabalho muito isso em sala de aula. Que a gente não pode ser acomodado, não pode aceitar tudo o que nos colocam goela a baixo, sem fazer uma análise acerca do que está sendo oferecido. A gente tem que saber o que a gente quer, que formação a gente quer, qual projeto a gente está servindo. A capacidade crítica da gente se reconhecer no espaço e tirar a venda que a sociedade capitalista nos quer impor. A nossa luta é constante e diária, pra gente estar o tempo todo tirando as vendas que querem colocar nos nossos olhos. A gente vê além daquilo que está colocado. E essa era uma orientação muito presente no nosso trabalho no Continuidade (Almeida, Maria Leda/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Esse processo reflexivo sobre o real está presente, também, em outro princípio pedagógico que constitui os tempos formativos, a saber: a compreensão ampliada sobre a avaliação, cuja concepção inclui a verificação do alcance dos conteúdos trabalhados tanto pelo monitor quanto pelo próprio aluno em formação. Da mesma forma, inclui a avaliação contínua do trabalho pedagógico, desenvolvida por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se que a proposta pedagógica e a metodologia adotada no Projeto EJA Continuidade — integrada ao projeto de formação pedagógica de seus professores em Magistério de Nível Médio — compreendia a necessidade de entrelaçamento entre conteúdo formativo e realidade. Além disso, previa a construção de "planejamento e avaliação consubstanciados num prévio diagnóstico da realidade de cada assentamento ou área de reforma agrária" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 20). Trata-se de uma experiência de educação escolar que esteve fundamentada na seguinte compreensão fundante:

> A Escolarização a ser promovida tem como fundamento básico a perspectiva de poder construir uma prática de educação popular que se comprometa socialmente com os trabalhadores dos assentamentos e áreas de reforma agrária, possibilitando-lhes construir com autonomia um novo tipo de experiência educativa. (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 20).

Esse novo tipo de experiência educativa proposto alinha-se aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o referencial da educação do campo enquanto um projeto de educação popular, que reconhece o conhecimento como um processo imerso no movimento do real e em constante transformação.

Sob essa perspectiva, o projeto em questão parte da compreensão segundo a qual "qualquer conhecimento produzido se trata de uma construção social e, portanto, é fruto de uma prática real e a ela tem que voltar para continuar o seu processo incessante de construção" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 20). Logo, reconhece o seguinte:

> Todo conhecimento produzido é histórico-social e, portanto, cultural. O homem é o sujeito dessa ação coletiva que se produz ao longo de toda a história e expressa as lutas, as contradições e os avanços em cada etapa do desenvolvimento da sociedade (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 20).

Assim sendo, o trabalhador camponês passa a integrar o processo de escolarização enquanto sujeito, que traz, em sua história, seu modo de vida, trabalho e organização política, um conjunto de conhecimentos que foram incorporados ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, isso não acontece no sentido romântico de valorização da cultura, sem que essa seja abordada sob uma perspectiva de totalidade, ou, de outro modo, sem que a cultura do trabalhador camponês seja o ponto de partida e chegada da construção do conhecimento.

Garantir o acesso desses trabalhadores ao máximo de elaboração teórico-prática e histórico-crítica foi um desafio assumido nesse projeto de EJA, cuja compreensão sobre a importância da valorização da cultura dos sujeitos da formação se dava sob uma perspectiva materialista. Esse aspecto pode ser visto dentre os princípios que fundamentaram o projeto:

> Cultura popular e cultura sistematizada não são excludentes e ambas formam um único universo, o conhecimento humano, filho da experiência. Desse modo, precisam dialogar e produzir novas formas de intervenção na realidade concreta. [...] Negar o conhecimento sistematizado às classes populares é excluí-las do processo de apreensão e construção desse conhecimento, pois ambos são históricos e, portanto, um direito inalienável de homens e mulheres.

> [...] Não pretendemos somente promover a aquisição de conteúdos da escrita, leitura e das relações com a sociedade e natureza, mas instrumentalizá-los a poderem fazer o uso social desses conhecimentos a favor de seus interesses e necessidades pautados na realidade concreta dos assentamentos e poderem transformá-la (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 21).

Para tanto, a organização curricular do programa de ensino fundamental de 3ª e 4ª séries relacionou os conteúdos formativos obrigatórios aos temas referentes à realidade dos territórios rurais, "tornando o processo educativo significativo na perspectiva dos trabalhadores do campo" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 22). O princípio da interdisciplinaridade deu o norte para a abordagem dos eixos temáticos centrais do programa: terra, trabalho, cidadania e natureza.

Esses temas perpassaram todo o processo de construção do conhecimento e foram as bases para a elaboração dos módulos — materiais pedagógicos — utilizados durante o processo de formação. Trata-se de temáticas organicamente relacionadas à realidade dos educandos, que estiveram presentes no trabalho interdisciplinar desenvolvido nas seguintes disciplinas:

Tabela 3: Disciplinas, conteúdos e carga horária mínimos do Projeto EJA Continuidade

DISCIPLINAS	CONTEÚDOS (EMENTAS)	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	A linguagem como instrumento de comunicação oral e escrita. Produção textual. Linguagem padrão e elementos de gramática. Ortografia.	200 h/a
Matemática	Sistema de numeração decimal. Operações básicas. Resolução de problemas. Fração. Medidas de capacidade, de massa e de tempo. Expressões numéricas.	160 h/a
História	História do Brasil e do Maranhão. Do império à república. A organização social e política do estado brasileiro. O Maranhão e suas relações no contexto nacional.	120h /a

Geografia	Geografia do Brasil e do Maranhão. Estudo das Regiões. Agroecologia. Relações de produção no campo e na cidade. As questões geográficas, econômicas, demográficas e políticas. O desenvolvimento autossustentável.	120h/a
Ciências	A constituição e o funcionamento do corpo humano e suas relações com o meio natural social. Os animais e as plantas como seres vivos e suas relações com o meio natural. Problemas relativos ao meio ambiente.	120 h/a
Arte e Cultura	A cultura e a arte como formas de expressão da capacidade de criação e criatividade humana. Arte: apreciação, produção e manifestações. Os artistas e suas obras. A arte e a cultura popular: suas manifestações e os artistas.	80 h/a
TOTAL		800h/a

Fonte: Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a.

Tornar significativo os conhecimentos formais passava, também, pela valorização da cultura dos sujeitos da formação, relacionando-a com os conteúdos e os eixos temáticos centrais. Desse modo, as experiências de vida e de trabalho dos educandos eram postas em pauta no processo de escolarização, como relata um educador dos territórios da Assema:

> Uma coisa que é interessante é a gente valorizar, valorizar os conhecimentos que aquela comunidade tem. Por exemplo, a gente sabe que nas comunidades a gente não mede a roça em metros, a gente mede em braça. Só que nós precisamos sair do livro didático e mostrar para o aluno que aquele conhecimento empírico que ele possui tem valor e que ele pode aprender mais. A gente levava o aluno ao campo, para ele ver que o trabalho que ele faz é importante dentro da sociedade, que a matemática estava lá. E mostrava que não é só o trabalho de quem tá nas empresas que tem valor, o que ele faz ali é importante. Então, aprender a medir uma roça, a cubar uma roça, esses conhecimentos eles sabem, só que não de forma sistematizada. Aí o nosso trabalho era avançar nesse conhecimento, ligando, valorizando o conhecimento dele dentro do espaço da escola do PRONERA (Vieira, José De Ribamar/Regional Peritoró/Assema, 2019).

Os conteúdos formativos obrigatórios das disciplinas, trabalhados em articulação com a história e a cultura dos trabalhadores camponeses, eram um princípio importante do processo de formação dos jovens e dos adultos trabalhadores rurais do Projeto Continuidade. A história, a cultura, o trabalho, os conhecimentos trazidos pelos educandos, tudo deveria ser considerado conteúdo da formação.

Sobre essa orientação, desvela-se uma das principais referências para a construção do trabalho em EJA, a saber:

> nosso trabalho em sala de aula no Continuidade era orientado pelos princípios do Paulo Freire e nosso princípio pedagógico central, do nosso trabalho na EJA, era a formação de sujeitos capazes de entender e construir sua própria história (Sousa, Luciana /Regional Peritoró/ASSEMA, 2019).

Tal princípio foi ressaltado em diversas análises dos educadores egressos entrevistados:

> A gente entendia que o nosso aluno não era uma tábula rasa, nosso aluno tinha uma história, uma vida; ele tinha outros aprendizados. Ele chegava na escola e não chegava vazio de experiência e de conhecimento. Porque antes dele chegar na escola, ele tem uma história na família, no trabalho, e isso tinha que ser valorizado e respeitado. E esse era um dos fundamentos do nosso trabalho (Sousa, Luciana /Regional Peritoró/Assema, 2019).

Essa articulação entre conhecimento formal, história e cultura camponesas e conhecimentos prévios compunha, igualmente, os módulos interdisciplinares — também denominado "cartilhas" pelos monitores —, elaborados em torno dos temas centrais do programa. Esse material didático foi produzido pelo coletivo dos sujeitos envolvidos nos projetos. Coordenação da UFMA, coordenação dos movimentos sociais, coordenadores locais, bolsistas universitários e monitores contribuíram com a fabricação dos materiais didáticos que eram utilizados nas sala de aula de EJA. Essa integração foi analisada pelos monitores:

> Tinham as cartilhas também. Cada uma tinha um eixo temático. E dentro daquele eixo, que era organizado de acordo com a pedagogia freireana, a gente que elaborava as atividades, os textos, todo o material era feito com a nossa participação.

> A gente sempre utilizava as nossas próprias produções de texto, que tinham relação com a nossa realidade, com a realidade dos alunos. Eram as produções de texto dos alunos do Projeto Magistério que eram os textos das cartilhas. Os trabalhos que a gente fazia das disciplinas do curso de magistério, as pesquisas.
> Por exemplo: se tinha um conteúdo de matemática que deveria ser trabalhado. A gente olhava para a nossa comunidade e pegava os nomes das comunidades, os exemplos da realidade dos alunos, de trabalho.
> Até hoje a gente trabalha nas turmas de EJA com esse material, que é muito bom (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

O primeiro módulo elaborado para o Projeto EJA Continuidade, que abordava a temática **terra**, fundamentou o início do trabalho pedagógico em todas as disciplinas formais ministradas pelos monitores nas áreas de assentamento. Para tanto, esses monitores em formação no Projeto Magistério I desenvolviam atividades das disciplinas de formação pedagógica, também em relação direta com os temas. Esses, por sua vez, eram orientados pela seguinte concepção:

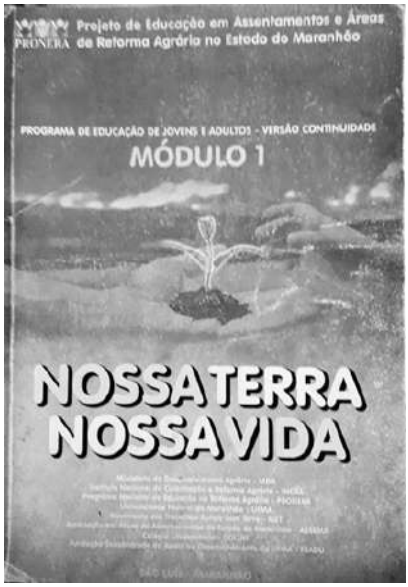
> TERRA – Não se pode negar o processo histórico que os trabalhadores vêm construindo ao longo de séculos nesse país, o qual promoveu um acúmulo de experiências históricas e lutas pela conquista da terra para quem nela vive e trabalha produtivamente. Isso habilitou cada trabalhador a somar-se a outros e pensar um projeto político não só para os Sem Terra, mas para o conjunto da sociedade brasileira. A luta pela terra é uma luta pela cidadania com qualidade social de vida e uma afirmação da categoria trabalho que conduz a reforma agrária, a novas perspectivas de vida e afirmarem-se como identidades culturais (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 22-23).

Vê-se, portanto, que não se tratava de uma abordagem abstrata das temáticas, mas da sua problematização, tomando como referência as condições materiais: a terra, a questão agrária, as contradições, as lutas e o projeto popular em disputa aliado à reforma agrária. As identidades culturais eram situadas na história real dos sujeitos da formação e as suas reivindicações postas como caminhos para a transformação social.

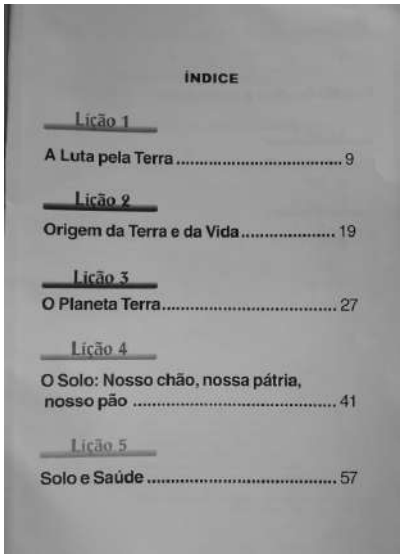
O primeiro módulo, cujo título é "Nossa terra, nossa vida", inclui todas as disciplinas formais em cada uma das lições, iniciadas por textos

que incitam a reflexão sobre as contradições que envolvem o universo político-social dos trabalhadores rurais.

Imagens do acervo pessoal. Módulo I "Nossa terra, nossa vida", Projeto EJA Continuidade Pronera/UFMA/MST/Assema. Capa e contracapa, índice do módulo e texto da lição 8, "Questão agrária no Brasil atual".

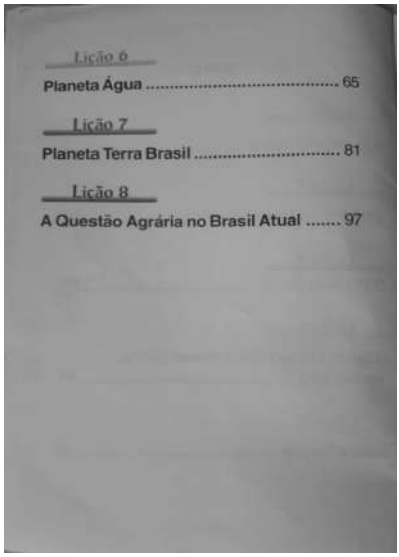






ÍNDICE

Lição 1
A Luta pela Terra 9
Lição 2
Origem da Terra e da Vida 19
Lição 3
O Planeta Terra 27
Lição 4
O Solo: Nosso chão, nossa pátria, nosso pão 41
Lição 5
Solo e Saúde 57



Lição 6
Planeta Água 65
Lição 7
Planeta Terra Brasil 81
Lição 8
A Questão Agrária no Brasil Atual 97



97

Lição 8

"Malditas sejam todas as cercas!
Malditas todas as propriedades
Privadas que nos privam de viver e
De amar!
Malditas sejam todas as leis amanhadas
Por umas poucas mãos
Para amparar cercas e bois
E fazer a terra escrava
E escravos humanos.

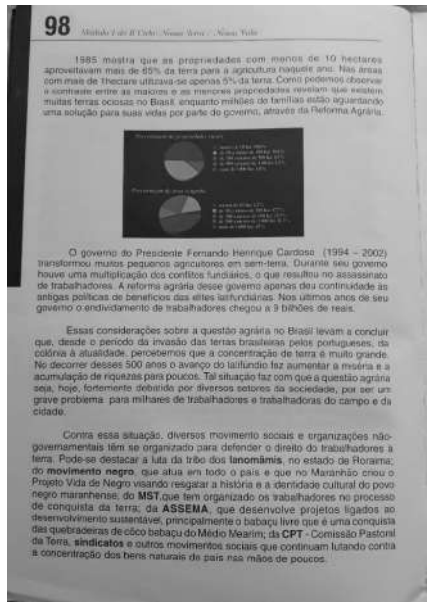
A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL ATUAL

A história da questão agrária no Brasil se identifica com a história de luta das diversas comunidades indígenas, quilombolas e de outros setores populares que, no decorrer dos anos, lutaram por um pedaço de terra.

Contra o poder da burguesia e dos latifundiários, várias comunidades indígenas e negras, CPT (Comissão Pastoral da Terra), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), Sindicatos, ASSEMA (Associação em áreas de assentamento do Estado do Maranhão) e outros movimentos continuam se opondo à concentração dos bens naturais do país nas mãos de poucos.

Como você pode ver a luta pela terra sempre foi ligada a conflitos. Mas como anda a luta pela terra em nosso país? Será que a concentração de terras continua como há 500 anos?

Segundo os anuários estatísticos de 1977 a 1992 e do Censo Agropecuário de 1995 – 1996, ambos do IBGE, o total de áreas ocupadas era de 353 milhões de hectares, divididos em 4,6 milhões de propriedades; 2,4 milhões tinham menos de 10 hectares, representavam 49% do total e ocupavam 2,2% da área. As propriedades com mais de 1mil hectares totalizavam 49 mil, o que representava 1% do total e ocupava 45% da área. O censo agropecuário de



98

1985 mostra que as propriedades com menos de 10 hectares aproveitavam mais de 65% da terra para a agricultura naquele ano. Nas áreas com mais de 1hectare utilizava-se apenas 5% da terra. Com'i podemos observar e somtraste entre as maiores e as menores jmpropriedades revelam que existem muitas terras ociosas no Brasil, enquanto milhões de famílias estão aguardando uma solução para suas vidas por parte do governo, através da Reforma Agrária.

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) transformou muitos pequenos agricultores em sem-terra. Durante seu governo houve uma multiplicação dos conflitos fundiários, o que resultou no assassinato de trabalhadores. A reforma agrária desse governo apenas deu continuidade às antigas políticas de benefícios das elites latifundiárias. Nos últimos anos de seu governo o endividamento de trabalhadores chegou a 9 bilhões de reais.

Essas considerações sobre a questão agrária no Brasil levam a concluir que, desde o período da invasão das terras brasileiras pelos portugueses, na colônia à atualidade, percebemos que a concentração de terra é muito grande. No decorrer desses 500 anos o avanço do latifúndio faz aumentar a miséria e a acumulação de riquezas para poucos. Tal situação faz com que a questão agrária seja, hoje, fortemente debatido por diversos setores da sociedade, por ser um grave problema para milhares de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade.

Contra essa situação, diversos movimento sociais e organizações não-governamentais têm se organizado para defender o direito do trabalhadores à terra. Pode-se destacar a luta da tribo dos **Ianomâmis**, no estado de Roraima; do **movimento negro**, que atua em todo o país e que no Maranhão criou o Projeto Vida de Negro visando resgatar a história e a identidade cultural do povo negro maranhense; do **MST**,que tem organizado os trabalhadores no processo de conquista da terra; da **ASSEMA**, que desenvolve projetos ligados ao desenvolvimento sustentável, principalmente o babaçu livre que é uma conquista das quebradeiras de côco babaçu do Médio Mearim; da **CPT** - Comissão Pastoral da Terra, **sindicatos** e outros movimentos sociais que continuam lutando contra a concentração dos bens naturais de país nas mãos de poucos.

Observando os princípios políticos e pedagógicos, os conteúdos e as temáticas centrais abordadas, bem como a proposta teórico-metodológica que orientou a materialização desse projeto de EJA, reconhece-se a relação dessa experiência com as concepções progressistas de educação anteriormente analisadas. A referência à teoria freiriana é marcante na organização dos temas transversais e dos ciclos de cultura proporcionados nos **tempos de estudo** previstos no projeto.

A concepção crítica de educação que intenta situar os problemas educacionais em suas justificativas "lógicas e sociológicas", como nos desafia Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 29), também está presente no cerne dessa experiência. Assim como há o entendimento da importância de garantir processos formativos à classe trabalhadora camponesa que possibilitem o seu desenvolvimento em todas as dimensões cabíveis ao humano — **técnica, política, crítica, criativa, sensível** —, como prevê a concepção omnilateral de educação.

A construção dos conhecimentos formais[18] demandados para cada disciplina, aliada à formação política dos jovens e dos adultos campo-

18. Conteúdos formativos obrigatórios, previstos na grade curricular do programa de ensino fundamental de 3ª e 4ª séries.

neses, é uma verve presente no Projeto EJA Continuidade, cujo objetivo aponta para a necessidade de construção de caminhos para a emancipação política e social, por meio do desvelamento da história real dos sujeitos, das contradições e das relações de poder que a definem. A cidadania e a natureza entram em pauta dentre os temas desenvolvidos no curso, também abordadas sob a perspectiva da totalidade, sobre os quais o projeto aponta para a seguinte compreensão:

> CIDADANIA – Não é só reconhecimento de sua condição de explorados e excluídos; de sua condição de trabalhadores e trabalhadoras e nem outorga de documentos e acesso a políticas assistencialistas, mas a afirmação inconteste de seus direitos fundamentais entre eles a terra, e poder dela acelerar a construção da sociedade que lutam por consolidar. Elaborar, propor e executar projetos de vida coletivamente, eis o pressuposto de uma cidadania que rompe com o assistencialismo e falta de autonomia.
> NATUREZA - O homem transforma a natureza e nesse processo se transforma também. Essa transformação é chamada de cultura em sua forma mais ampliada e se consolida no conjunto das relações sociais. Desse modo, nem sempre essas relações se dão de forma pacífica, justa, solidária e respeitando a riqueza do patrimônio natural. Isso pelo fato da sociedade capitalista tratar a natureza e a maioria dos homens como coisas descartáveis, negociáveis, constituindo assim relações alienantes e destrutivas, do homem e da natureza. É preciso que se discuta as novas formas de relação com o meio ambiente e o que ele significa no âmbito da reforma agrária e na construção do novo homem (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002a, p. 22-23).

A luta popular por um novo projeto de sociedade é demarcada dentre os fundamentos orientadores da experiência, e a formação humana é apontada em estreita relação com a análise crítica do real e a necessidade de formação política dos sujeitos. A lógica de cidadania abordada no projeto previa a superação da concepção assistencialista de EJA, abordando a educação como um direito fundamental, assim como o acesso à terra.

A identificação desses fundamentos e dos princípios políticos e pedagógicos denotam a esse projeto um caráter contra-hegemônico, devido à "direção política que os movimentos sociais exerciam no âmbito do PRONERA" (Coutinho, 2021) e, particularmente, ao compromisso político assumido pela coordenação do Projeto EJA Continuidade

em orgânica relação com o MST e a Assema. Logo, como revelado pelos profissionais envolvidos na oferta do projeto, a iniciativa sofreu os impactos das ações de controle empreendidas pelo Estado Político, do início ao fim da experiência – um controle que se deu tanto na esfera financeira quanto ideológica.

Nesse bojo, interessa demarcar, novamente, que o Pronera esteve permeado de contradições no âmbito do controle exercido pelas instâncias de governo, mas também no interior dos núcleos de construção da política. Dessa forma, embora o Projeto EJA Continuidade apresente esse entendimento histórico-crítico da educação, existia um conflito em andamento:

> No interior do PRONERA, havia uma disputa de referenciais teórico-metodológicos, de concepção de reforma agrária, de educação do campo. Dava pra gente perceber, por exemplo, que o que predominava naquele momento em termos do PRONERA, da concepção e elaboração dos projetos eram as concepções pós-modernas, eram os identitarismos. Eu lembro que o último evento que eu participei do PRONERA foi encerrado antes da hora, para que as conclusões das análises críticas não fossem apresentadas. Quanta perseguição a gente enfrentou! (Coutinho, 2021).

Reconhecendo que as práticas de controle ultrapassaram os limites interinstitucionais, interessa desvelar, também, que o projeto em questão — amparado nos princípios de uma educação politicamente articulada à luta popular camponesa, cuja certificação dos alunos concluintes era garantida por meio do Colun/UFMA — não fugiu à lógica histórica que circunscreve as políticas de EJA no Brasil. Essas eram ofertadas por meio de projetos pontuais e descontínuos, não inseridos na estrutura permanente dos sistemas educacionais. Trata-se de uma realidade apontada pelos educadores egressos da formação:

> E uma coisa que me deixa angustiada é que a gente vai, alfabetiza. E ainda hoje tinha aluno que estava ali no processo que sabia ler, que já sabia assinar o nome, e eu vejo hoje que, para assinar o nome, é a maior luta. Porque não continua. Não tem uma política de continuidade e aí, se vem de novo projeto de alfabetização, aquele aluno tá lá de novo, num ciclo repetitivo (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Identifica-se, portanto, a continuidade do caráter fragmentário e provisório da abordagem de problemas graves e históricos, como os que circunscrevem a realidade da EJA nos territórios rurais. Em diversas áreas de assentamento, essa condição se faz marcante, incluindo os territórios da Assema, nos quais se desvelou que o Projeto Continuidade foi a única política de EJA desenvolvida em algumas comunidades. Sobre esse problema, as entrevistas revelam o seguinte:

> Lá na minha comunidade, infelizmente, a educação de jovens e adultos foi trabalhada somente nesse período, só enquanto funcionou o PRONERA. Quando se encerrou o projeto magistério, encerrou também a formação em educação de jovens e adultos. Nós formamos e terminamos com a turma (Sousa, Luciana/Regional Peritoró/Assema, 2019).

Diante desses dados, conclui-se que, embora articulado ao projeto popular de educação do campo, a estratégia de desenvolvimento do programa à época não isentou esse projeto da condição política e histórica oficial de oferta controlada e limitada de educação à classe trabalhadora camponesa. Esse fato, por sua vez, não exclui a importância dos projetos analisados para a escolarização dos trabalhadores camponeses maranhenses, amplamente reconhecida pelos sujeitos da formação, como afirma a antiga monitora egressa dos Projetos EJA Continuidade e Magistério I e, hoje professora da rede municipal de educação de Lima Campos/Maranhão:

> Eu sempre pego como exemplo o Seu Chico de Paula, que hoje já é uma pessoa idosa, uma liderança política muito importante do nosso assentamento. E eu sempre me emociono muito, quando nós estamos nos espaços de formação do sindicato e dos movimentos. Por que ele fala com muito prazer, com muito gosto, quando ele diz que ele foi alfabetizado pelo PRONERA e que eu ajudei muito nesse processo (Sousa, Luciana/Regional Peritoró/Assema, 2019).

No bojo do movimento de correlação de forças, sublinha-se, portanto, que, apesar das contradições marcantes, a coordenação dos cursos, os educadores egressos e os educandos das turmas de EJA mostram contribuições fundamentais do Projeto Continuidade. Dentre elas, educadoras egressas da experiência apontam para a importância da formação política

aliada ao processo de alfabetização para a conquista de mudanças nas condições de gestão da comunidade e articulação coletiva no trabalho.

Sobre a contribuição para a formação política que visava à construção de uma nova sociabilidade nas comunidades, uma educadora egressa declara:

> Naquela época dos cursos, se uma pessoa adoecesse e não pudesse plantar ou colher o arroz, juntava todo mundo nos mutirões e fazia o trabalho junto e levava para aquela pessoa. O Continuidade de alguma forma influenciou, porque a forma como ele aprendeu ajudou a pensar e a viver diferente (Barbosa, Maria César /Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Com isso, afirma-se que a criticidade impressa nas atividades docentes contribuiu para a ampliação da consciência de classe, a gestão das comunidades em processos de luta por direitos e a organização dos trabalhos produtivos locais. Tratou-se, portanto, da abordagem de uma nova sociabilidade, distinta daquela preconizada pelos moldes de vida e trabalho previstos pelo projeto hegemônico, isso considerando que, naquele projeto de educação de jovens e adultos trabalhadores camponeses:

> A forma de se colocar no mundo era diferente. Depois da formação no Projeto Continuidade, eles passaram a falar mais, a lutar para mudar o que eles acham que não está bom na comunidade. Eles se organizam. A gente trabalhava com isso também. A gente não trabalhava só em ensinar a ler e escrever. A gente trabalhava também sobre a questão dos direitos, dos deveres, a organização da sociedade, dos problemas que a gente vivia (Santos, Maria Roseane/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Diante desses relatos, recorre-se a Gramsci para refletir sobre as contribuição da formação política aliada ao processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores camponeses apontada pelas educadoras. Segundo elas, contribuindo com uma elaboração crítica da concepção de mundo, a alfabetização pôde aprofundar a compreensão crítica da realidade — isto é, proporcionou-se um "conhecer-te a ti mesmo como produto histórico, superando assim o conformismo dos homens-massa, cuja compreensão do mundo não é crítica e coerente" (Gramsci, 1987, p. 12).

Portanto, no que se refere às contribuições para a mudança das condições de educação e trabalho dos educandos do Projeto EJA Continuidade, destacam-se, a partir dos depoimentos, algumas dentre as mais

significativas: o acesso ao conhecimento escolar, a formação política e a ampliação da consciência crítica coletiva capaz de compreender, problematizar e organizar saídas.

Tais contribuições serão abordadas de maneira mais detida no Capítulo 4, no qual serão apresentadas as raízes das experiências do Pronera/UFMA/MST/Assema no Maranhão. Por ora, interessa analisar o desafio da formação pedagógica de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, por meio da investigação da experiência do Projeto Magistério I, tecendo reflexões sobre a estrutura e os fundamentos da formação docente nessa experiência.

CAPÍTULO 4

Formação Docente e Educação do Campo: primeiras experiências no Maranhão

Neste capítulo, discorreremos sobre as primeiras experiências de formação de educadores do campo desenvolvidas por meio do PRONERA no estado do Maranhão, com a análise centrada no Projeto Magistério I.

As reflexões desenvolvidas buscam apreender as estratégias de organização e funcionamento do curso e os princípios político-pedagógicos que o orientaram, além de compreender os aspectos que o definem como uma experiência de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Inicialmente, importa demarcar que, embora o Projeto Magistério I seja o primeiro projeto especificamente voltado para a formação de educadores do campo das áreas de assentamento do Maranhão, essa não foi a primeira iniciativa formativa em educação do campo orientada para esse fim.

Como desvelado anteriormente, ainda em 1999, quando foi desenvolvido o Projeto Alfabetização por meio da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema, a carência de educadores com formação necessária para o desenvolvimento das atividades de EJA nas comunidades gerou a necessidade da oferta de um projeto que possibilitasse a capacitação docente dos monitores. Desenvolvida juntamente com a oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, conforme a análise de Muniz (2021):

> O projeto inicial era de Educação de Jovens e Adultos e, imediatamente, nós identificamos que os professores que iriam atuar no trabalho de alfabetização tinham praticamente só o ensino primário, como se chamava na época.
> Então, nós precisávamos disponibilizar uma formação a eles que garantisse pelo menos a conclusão do ensino fundamental inicialmente. Então, co-

> meçamos a trabalhar a formação desses professores que atuavam na educação de jovens e adultos, dando a eles a formação no ensino fundamental.

Pode-se afirmar, portanto, que essa foi a primeira experiência de formação docente sob a orientação do referencial da educação do campo no Maranhão, ofertada diante da histórica precariedade da educação rural desse estado. Nesse contexto, a maioria das comunidades envolvidas nos projetos do Pronera nunca havia vivenciado nenhuma espécie de projeto de escolarização possível de ser alcançado em seus próprios territórios.

A ampliação dessa experiência inicial de formação docente em educação do campo veio com o desenvolvimento do Projeto Magistério I, que constitui o objetivo central deste capítulo: analisar como se deu a capacitação de educadores no curso de formação docente integrada ao ensino médio. Nesse bojo, considerando o compromisso com a formação política dos docentes envolvidos no projeto, as reflexões intentam situá-lo como uma iniciativa de formação pedagógica de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa.

Compreende-se, portanto, essa experiência do Pronera como expressão do compromisso dos movimentos sociais camponeses e dos educadores engajados com a causa popular para o desenvolvimento de processos educativos, articulados à formação política dos trabalhadores de sua base, entendimento já revelado nas observações anteriores sobre o projeto de EJA e reforçado nos dados coletados, que serão apresentados na sequência deste trabalho.

As reflexões tecidas estão baseadas no exame dos depoimentos dos educadores egressos do Projeto Magistério I e de uma ex-aluna do Projeto EJA Continuidade e nas reflexões das coordenadoras dos cursos — reveladas por meio das entrevistas desenvolvidas nas áreas de assentamento e remotamente, devido ao contexto da pandemia. Além desses, consideram-se os dados apresentados no projeto inicial do curso, aprovado no âmbito do MDA/Incra e do seu relatório final.

Iniciam-se as análises pela identificação geral do projeto, buscando distinguir a estrutura e o funcionamento do curso, bem como os princípios político-pedagógicos da formação docente e a concepção de EJA que esses expressam. No segundo tópico, refletiremos sobre a formação político-pedagógica de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora cam-

ponesa desenvolvida no projeto, buscando perscrutar a centralidade da formação política nesse processo.

Como destacado, originalmente, o estudo seria encerrado nesse item. Entretanto, por meio da pesquisa de campo, alcançaram-se dados importantes sobre os impactos reais dos dois projetos para a realidade educacional dos sujeitos egressos da formação, suas comunidades e os movimentos sociais camponeses atuantes em seus territórios. Isso nos apresentou a necessidade de investigar as raízes da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema no Maranhão, bem como de saber onde estão esses educadores e o que foi possível alcançar a partir dessas formações — aspectos que serão apresentados ao final deste trabalho.

4.1 Pronera/UFMA/MST/Assema: uma análise do Projeto Magistério I

O Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema — Projeto Magistério I — também integrou a estrutura de interiorização e extensão universitária da UFMA. Dentre as entidades parceiras dessa experiência, estão: a Superintendência Regional do Incra-MA, cujas atribuições são as mesmas definidas para o projeto de EJA; a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento (FSADU) da UFMA[1], responsável pela gestão financeira dos dois projetos; o Colun; a UFMA; o MST e a Assema.

1. "Identificada a grande necessidade da criação de uma instituição que atendesse às demandas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a agilidade necessária ao atendimento das solicitações das comunidades acadêmica e universitária, no que se refere, principalmente, ao apoio nas suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, além das demandas de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento, foi instituída, em 1982, a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão (FSADU), de direito privado, sem fins lucrativos". Dentre os objetivos da instituição, destaca-se "apoiar programas, ações, projetos e atividades de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura, desporto, ciência, tecnologia, meio ambiente, comunicação social, administração e turismo" (FSADU, 2021).

Como apontado anteriormente, a oferta desse curso se deu em articulação com as atividades desenvolvidas no Projeto EJA Continuidade, no qual diversos sujeitos da formação docente atuaram como professores.

> Nesta proposta, estão articulados entre si a alfabetização de jovens e adultos, as séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação de seus educadores, numa perspectiva de continuidade, uma vez que a maioria dos alunos que integrará [integrou] essas turmas de Magistério são constituídas de Monitores que concluíram o Ensino Fundamental no PRONERA ou que estão atuando no Magistério em seus assentamentos.
> A Integração entre os dois programas está na sua própria natureza e intenções político-pedagógicas, as quais não estão dissociadas de um referencial teórico-metodológico comprometido com a valorização e formação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em particular aos movimentos sociais MST e ASSEMA e na perspectiva de continuidade dos estudos para esses trabalhadores (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 13).

As tarefas dos movimentos sociais camponeses que integraram a coordenação dos dois projetos eram: "desenvolver, acompanhar e avaliar o plano de ação do projeto; mobilizar professores leigos e jovens e adultos não alfabetizados dos assentamentos para a formação das turmas de EJA; acompanhar a aplicação dos recursos" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 4). Dessa maneira, foi composto o núcleo central da gestão das experiências, como previsto no manual de operações do Pronera.

Considerando a sua oferta articulada ao Projeto EJA Continuidade, a previsão para o desenvolvimento do Projeto Magistério I coincidia com a projeção do projeto de EJA — de janeiro de 2002 a julho de 2004. Foi igualmente impactada pelos diversos obstáculos e pelas constantes contradições impostas à sua materialização, que estenderam o desenvolvimento do curso até o ano de 2006.

A justificativa para a oferta desse projeto de formação de educadores do campo esteve relacionada à demanda reconhecida após o desenvolvimento de "uma primeira experiência com a educação em assentamentos e áreas de reforma agrária no Estado do Maranhão — o Projeto Alfabetização — e aos indicadores sociais maranhenses" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 6), considerando-se o seguinte:

> As estatísticas negativas sobre os índices de escolarização e analfabetismo confirmam o déficit histórico da escola pública para a classe popular, cujas raízes estão na colonização, na escravidão, na cultura do dominante, no latifúndio e na contínua exclusão das maiorias dos processos político-sociais, decorrentes do modelo econômico, impedindo-os de assumirem a sua condição de sujeitos histórico-culturais.
>
> Na trajetória desses trabalhadores e trabalhadoras do campo emergem passagens históricas importantes quanto à luta para superar esse processo de exploração e garantir não só a posse da terra, como também outros direitos sociais fundamentais: saúde, educação, previdência, moradia, lazer, etc. (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 6).

Observa-se que a justificativa para a oferta do projeto de formação docente em questão é articulada à denúncia das precariedades que circunscrevem a questão agrária brasileira enquanto consequência do modelo de produção hegemônico, bem como ao reconhecimento da importância da luta histórica dos trabalhadores camponeses pela superação dessas condições.

Além dessa clara diferenciação político-ideológica — que buscava ancorar a proposta de formação docente em princípios histórico-críticos —, o desenvolvimento do curso previa uma estrutura de funcionamento diferenciada, que contava com a orgânica participação dos movimentos sociais desde a definição dos conteúdos formativos até a construção das estratégias pedagógicas de construção do conhecimento.

Para isso, como definido no Projeto Continuidade, o ponto de partida do Projeto Magistério I foi o desvelamento das condições sociais, políticas e educacionais reais dos territórios camponeses. A realidade foi o prumo adotado durante toda a experiência, cuja investigação, nesse trabalho de pesquisa, parte da compreensão da estrutura organizacional, das estratégias metodológicas de funcionamento adotadas durante a oferta do curso, para, em seguida, analisar os princípios político-pedagógicos da formação docente.

4.1.1 Estrutura e funcionamento do curso

Nas análises do projeto inicial do curso, identifica-se que o ponto de partida da proposta estava ancorado na necessidade de desenvolvimento de um processo de formação humana emancipatório que contribuísse com o fortalecimento da atuação dos trabalhadores rurais enquanto sujeitos da sua própria história, capazes de examiná-la e de se organizarem coletivamente para transformá-la.

As denúncias acerca dos problemas que circunscrevem a realidade da educação do campo em todos os seus níveis são reveladas na justificativa para o desenvolvimento do Projeto Magistério I[2]. E, no que se refere à formação e ao trabalho docente nos territórios rurais, no projeto inicial do curso aprovado para a sua execução, consta a seguinte análise:

> Embora do ponto de vista legal a LDB 9.394/96 exija professores habilitados e indique que até 2007 somente serão admitidos educadores com magistério superior, nas áreas de assentamentos, este fato ainda é uma possibilidade remota, uma vez que, especialmente para a educação de jovens e adultos e para a alfabetização infantil, é consideravelmente grande o número de professores que apenas possuem a 4ª série do Ensino Fundamental. São raros aqueles que possuem o Ensino Fundamental completo ou habilitação em Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 8).

Apesar dos dilemas analisados, avalia-se que, com o desenvolvimento do Pronera, foi aberto um caminho concreto para a formação escolar dos trabalhadores camponeses **das** e **nas** áreas de assentamento[3]. Nesse

2. Dentre essas denúncias de caráter mais amplo, estão: a restrição na possibilidade do exercício da cidadania de milhares de trabalhadores e trabalhadoras; um posicionamento desfavorável da agricultura camponesa diante dos desafios de uma economia de mercado aberto, cuja supressão de barreiras tarifárias permite a entrada de produtos agrícolas de diversas partes do mundo; a impossibilidade de acompanhamento e uso das novas tecnologias e processos de trabalho; a negação do direito subjetivo à educação, inclusive àqueles que não ingressaram na escola em idade regular (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 7-8).

3. Considerando-se que as turmas de EJA eram organizadas nas próprias comunidades no Projeto Continuidade e no Projeto Magistério I, a adoção da pedagogia da alternância como referencial permitiu aos educadores em formação a permanência nos seus territórios.

contexto, considerando a condição específica do trabalho docente, o programa contribuiu para o desenvolvimento de processos de "formação de educadores da reforma agrária, residentes nos assentamentos, conhecedores daquela realidade, e não professores trazidos de outras localidades, distanciados da própria vida do assentamento" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 9).

Por meio dessa abertura,

> [...] o PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA promoveu o Ensino Fundamental aos professores leigos dos assentamentos, e paralelamente proporcionou-lhes uma formação em serviço, dentro das condições concretas de cada área integrante do projeto. Assim, ao mesmo tempo em que eram educadores-alfabetizadores eram também educandos em processo de formação.
>
> Visando a continuidade desse processo optou-se pela formação desses educadores e educadoras, agora em nível médio, ampliando esse atendimento também para outros sujeitos, inclusive lideranças [dos movimentos sociais camponeses], que ainda não possuem o nível médio e estão engajados em atividades de cunho educativo nos assentamentos (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 9).

Para tanto, no Projeto Magistério I, foram organizadas "quatro turmas, com quarenta alunos, em três polos de capacitação de acordo com as regiões de grande concentração do problema" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 9-10). Previa-se a formação de 160 professores leigos, residentes das áreas de assentamento do Maranhão, em magistério de nível médio, por meio de um processo de formação que considerasse "as dimensões política, cultural, ética, estética, econômica e numa alusão permanente às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias humanizantes, na perspectiva de transformação dessa realidade" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 11).

A definição pela oferta da formação de professores articulada ao trabalho docente em EJA não se deu em abstrato ou em relação com os interesses pautados no projeto mercadológico de educação — já explorados nos capítulos anteriores.

Organicamente atrelado às lutas camponesas do MST e da Assema — que foram os principais mobilizadores em prol da oferta de cursos do

Pronera no Maranhão —, o projeto esteve relacionado de forma íntima ao problema já abordado, que se refere à carência de professores com formação necessária para o desenvolvimento da formação em EJA nas áreas de assentamento do estado e ao reconhecimento de que a escola do campo,

> [...] mesmo sendo estruturalmente precária, constitui-se num espaço privilegiado para essa formação também em Magistério, porque proporciona uma reflexão acerca do cotidiano escolar, do professor e do aluno, uma intervenção imediata e, portanto, resultados de aprendizagem mais consistentes [...] compreendemos que a escola, os educadores e educandos dos assentamentos e demais áreas de reforma agrária devem ser concebidos como sujeitos importantes nas estratégias de desenvolvimento do campo. Nesse sentido, é que defendemos um projeto de formação de educadores, contextualizado, que se oriente para a transformação social dessa realidade (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 10-11).

A inclusão da classe trabalhadora camponesa como sujeito fundamental de um projeto de desenvolvimento rural que envolva as suas demandas e a sua cultura de produção aponta, novamente, para a articulação dessa experiência com a luta por um projeto popular de sociedade, campo e educação. Nesse projeto, a exclusão dos trabalhadores camponeses dos territórios e dos processos de escolarização — que dá sustentação ao modelo de exploração dos territórios rurais pelo modo de produção hegemônico do capital — é posta em questão.

Desse modo, a formação de educadores proposta apresentou a necessidade de materialização de um processo de construção do conhecimento que buscasse desvelar a realidade, conhecê-la em suas contradições mais profundas, a fim de fortalecer as ações camponesas com vistas à sua organização. Trata-se de uma concepção que esteve presente nos objetivos específicos do projeto, dentre os quais:

> - Qualificar educadores e educadoras do campo, priorizando a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, primeira etapa do Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos, vinculados ao processo de democratização da educação e ao processo de construção da reforma agrária;
> - Contribuir para a formação de educadores e educadoras que se comprometam com a intervenção social nos assentamentos, com a cultura

> do homem e mulher do campo, com a gestão do espaço escolar e os processos políticos referentes à educação;
> - Realizar estudos que impliquem na construção de metodologias voltadas para o campo, para alfabetização de crianças, jovens e adultos, construindo assim novas vivências educativas em sala de aula, fortalecendo a qualificação profissional como docente;
> - Produzir materiais didáticos para as escolas do campo, que possibilitem o apoio pedagógico às atividades docentes, facilitando aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado;
> - Correlacionar as políticas públicas no campo da educação com as políticas sociais necessárias ao campo: cultura, esporte, lazer, saúde, comunicação, moradia, previdência, preservação do meio ambiente, estradas, eletrificação, saneamento (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 11-12).

Tratou-se de uma ampla e desafiadora projeção de objetivos, que deveriam ser desenvolvidos em 3200 horas/aula de escolarização em nível médio-magistério e 800 horas/aula de trabalho docente nas turmas de EJA nas áreas de assentamento alcançadas pelo Projeto Continuidade[4]. Nessa projeção, a construção do conhecimento é situada no movimento que circunscreve a questão agrária maranhense em orgânica relação com as demandas que se apresentavam.

No projeto do curso, as análises sobre as políticas educacionais foram articuladas ao conjunto das políticas públicas necessárias para a conquista de condições de vida e trabalho dignas nos territórios rurais. E a valorização da especificidade que envolve o universo cultural camponês — por meio da previsão da construção de metodologia e elaboração de materiais didáticos e processos didáticos que se relacionem à cultura popular do campo — esteve articulada à defesa pela garantia de acesso amplo aos conhecimentos sistematizados, uma acepção que apontou para a necessidade de superação da lógica de oferta de conhecimentos mínimos aos trabalhadores rurais.

O compromisso com a formação de educadores anunciado no Projeto Magistério I esteve pautado em uma formação de profissionais capazes de intervir na sociedade, em aliança com as demandas populares do homem e da mulher do campo, intervenção que previa a atuação dos edu-

4. Aqueles alunos que não eram monitores do Projeto EJA Continuidade desenvolveram o seu estágio curricular em escolas das redes públicas municipais ou nas salas de EJA do Programa Brasil Alfabetizado (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 27).

cadores desde o trabalho docente em salas de aula até a gestão das escolas rurais e a atuação nos processos políticos que envolvem o universo da educação e organização camponesas. Objetivou, portanto, "formar professores atuantes em áreas de reforma agrária, num processo educativo que visa [visou] dotá-los de condições básicas para o exercício crítico do magistério e da cidadania" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 27).

Semelhante à estrutura de desenvolvimento do Projeto EJA Continuidade, no Magistério I, o coletivo responsável por sua execução foi composto pelas coordenações da universidade e dos movimentos sociais camponeses. Integraram o coletivo, também, os professores da escolarização e capacitação pedagógica — em sua grande maioria, professores do Colun —, as coordenações regionais e os alunos universitários[5] (bolsistas de extensão, estudantes dos cursos de licenciatura da UFMA que atuaram especificamente no acompanhamento pedagógico desse projeto de formação docente).

Em consonância com o trabalho desenvolvido pela coordenação local do Projeto EJA Continuidade, juntos, os coordenadores regionais — residentes das áreas de assentamento — e os estudantes universitários desenvolviam as tarefas voltadas para a articulação entre as atividades elaboradas pelos professores/alunos em formação no magistério e suas atividades como professores no projeto de continuidade, bem como o acompanhamento do estágio supervisionado[6].

Sobre esses atores, o projeto apresentou a seguinte definição:

> Os Coordenadores regionais e estudantes universitários são os sujeitos responsáveis diretamente pelo desenvolvimento das atividades de acompanhamento, planejamento, estudos a distância, estágio e capacitação em serviço dos Professores em cada assentamento, integrando os programas de Magistério aos Programas de EJA e Escolarização. Portanto, a escolha

5. Foram constituídas 04 coordenações, cada uma composta por 06 membros: 01 professor do Magistério, 01 estudante universitário, 01 coordenador regional, 01 coordenador local integrante do Programa de Alfabetização e 01 coordenador do Projeto Continuidade e 01 professor/aluno do magistério (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 19).

6. Conforme o relatório final do projeto: "entre as atividades do projeto, o Estágio Curricular foi realizado nas escolas dos assentamentos, sob a orientação da coordenação do projeto e acompanhamento da coordenação regional e estudantes universitários. Aos alunos que não conseguiram concluir a carga horária de estágio foi oportunizado, na disciplina de didática, a experiência de microaulas" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 27).

> desses atores é de fundamental importância para que se dê uma relação teórico-prática em consonância com os objetivos do PRONERA e do próprio programa a ser desenvolvido, além de possibilitar aos estudantes universitários experiências específicas do campo de formação profissional em nível de graduação (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 20).

O trabalho de acompanhamento pedagógico contínuo durante a oferta dos Projetos Magistério I e Continuidade nas áreas de assentamento foi analisado pelos educadores egressos, que o destacaram como uma base fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho docente em EJA e para a sua formação enquanto educadores.

Assim como destacado pelos educadores do campo, a pesquisadora que vos escreve, como bolsista egressa dos cursos em questão — responsável pelo acompanhamento pedagógico das turmas de EJA do Projeto Continuidade em um território atravessado por históricos conflitos agrários, com episódios de violência que permanecem vivos até os dias atuais — pode afirmar que um dos principais eventos do processo pessoal de formação enquanto educadora foi atuar na construção dessas primeiras experiências de educação do campo no Maranhão. Ultrapassando o objetivo previsto no projeto de "possibilitar aos estudantes universitários experiências específicas do campo de formação profissional em nível de graduação" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 20), nele me formei educadora popular, professora, pedagoga e pesquisadora, em um processo que se deu coletivamente.

Nesse processo de construção coletiva desenvolvido em diversos momentos da formação, um dos principais eventos ressaltados pelos educadores foram os encontros de planejamento das aulas que aconteceriam nas turmas de EJA do Projeto Continuidade nas áreas de assentamento. Sobre esses encontros, relembram:

> Aconteciam no último dia de aula no Magistério. E era acompanhado pelos bolsistas, que, no caso, era você. A gente se dividia por Regional, o bolsista trazia os conteúdos e a gente planejava juntos, coletivamente, conversando, debatendo sobre a realidade da gente. A gente discutia as ideias e a partir da nossa discussão coletiva é que a gente elaborava o nosso planejamento. Esses momentos de debate eram tão importantes pra gente; foram nossa base, de verdade. Esse planejamento era tão rico, que a gente não tem dificuldade de planejar o nosso trabalho docente

> hoje em dia. Pra mim, esse trabalho com os bolsistas foram o alicerce, que fez a gente crescer como educador (Estácio, Agnaldo/Regional Pindaré/MST, 2019).

Para o desenvolvimento dos trabalhos de acompanhamento pedagógico, a equipe responsável pela execução do projeto também esteve em constante formação, feita por meio de seminários e "encontros periódicos para capacitação pedagógica (estudos, planejamento, elaboração de materiais didáticos, avaliação)" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 21).

A implementação e a difusão do projeto seguiram a mesma lógica adotada no Projeto EJA Continuidade: levantamento das demandas, posto em prática pelos movimentos sociais junto às comunidades nas áreas de assentamento, a fim de definir as localidades que mais necessitavam da escolarização em EJA e a identificação dos educadores das próprias comunidades que assumiriam o trabalho docente e integrariam o curso de formação de professores no Magistério I[7].

Tal momento era seguido pelos seminários de mobilização e formação dos "estudantes, professores universitários, comunidade, futuros coordenadores de programa, coordenadores regionais, representantes institucionais e professores para a formação do magistério" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 22). Na ocasião desses seminários, foi apresentada a proposta pedagógica do curso, elaborada pela coordenação da UFMA e dos movimentos sociais camponeses.

Essa elaboração, como todo o corpo do projeto, partia da problematização das precariedades históricas que envolvem a oferta de políticas educacionais voltadas para a formação de educadores dos territórios rurais. Dessa forma, identifica-se, no início da apresentação da proposta pedagógica desse projeto de formação em magistério, a seguinte reflexão:

> As políticas educacionais do governo federal tratam a superação da exclusão escolar pela via da educação das massas e compensatória, operando não com a dimensão da qualidade social e sim da relação custo-

7. Em alguns casos, quando não existiam pessoas com escolaridade necessária para o ingresso no Curso de magistério — moradores com o ensino fundamental completo —, os movimentos sociais destacavam, dentre as suas lideranças, militantes que estavam dispostos a residir nas comunidades durante o período de oferta do Projeto Continuidade, assumindo o trabalho docente nas turmas de EJA e integrando o grupo de educadores em formação docente por esse projeto do Pronera.

> -benefício, através de programas de educação à distância, com uso de tecnologias educacionais, de modo a tentar promover a suplência da educação que lhes foi negada. Então, convém perguntar: qual é a educação necessária ao meio rural e qual é a concepção de educação presente nesses programas, a exemplo do PROFORMAÇÃO e outros programas à distância? (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 24).

A concepção de educação que prevê o acesso da classe trabalhadora a conhecimentos mínimos, na qual a formação docente é pautada em disciplinas cuja constituição curricular é reduzida, assim como a carga horária é questionada no bojo do projeto. Além da limitação dos conteúdos formativos, prevê a adequação dos processos de formação nos diferentes cursos de licenciatura às demandas apontadas pelas reformas educacionais empresariais.

Ao contrário dessa lógica, centralmente pautada nos interesses da ordem econômica do capital — na qual o agronegócio desponta como projeto prioritário para o desenvolvimento do campo –, no projeto do curso de formação docente no Pronera em questão, é possível identificar a seguinte compreensão:

> Concebe-se que a educação do campo e a formação de seus educadores devem ser construídas no sentido de promover o mais amplo processo de formação político-pedagógico, em que a história e a cultura desses sujeitos assentados sejam os conteúdos de partida para qualquer proposta educativa que se desenvolva nessas áreas de reforma agrária. Também não se pode deixar de destacar que a educação, para eles, é um coadjuvante do processo de desenvolvimento para o campo, o que implicará em mudanças nas relações campo-cidade, fato que não se concretizará sem a Reforma Agrária e com políticas agrícolas incisivas (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 25).

O campo da educação do campo — abordado nas análises anteriores — é posto em pauta nessa experiência de formação docente, que se relaciona a um projeto de desenvolvimento que considera a história, a cultura e as necessidades dos trabalhadores camponeses e garante condições para o avanço do trabalho produtivo sob a perspectiva da agricultura camponesa.

Nesse sentido, reconhece-se, no projeto em questão, a adoção de princípios divergentes àqueles defendidos no bojo das políticas de educa-

ção pautadas nos interesses da lógica produtivista hegemônica — na qual a educação do trabalhador rural é prevista sob a perspectiva da oferta de conhecimentos mínimos, adequados às demandas flutuantes do modo de produção capitalista no campo. Tal compreensão é reforçada nas observações que seguem sobre os princípios político-pedagógicos da formação docente no Projeto Magistério I.

4.1.2 Princípios político-pedagógicos da formação docente e a EJA

O projeto inicial do mencionado curso de magistério desenvolvido por meio do Pronera aponta, dentre os princípios norteadores da formação de educadores, a necessidade de

> recriação da educação do campo como meio para assegurar a recriação da cultura, mediante a apropriação do saber científico pelos trabalhadores e a reelaboração deste em função dos seus interesses como classe, tendo como suporte básico o seu saber social (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 26).

Na perspectiva apontada, identifica-se o reconhecimento da relação de classe e a defesa de um projeto de campo e educação da classe trabalhadora camponesa em disputa. A partir dessa noção, o projeto revela a necessidade de desenvolver processos de escolarização que contribuam com a instrumentalização técnica, política e ideológica dos trabalhadores camponeses. Para tanto, prevê a observância dos seguintes princípios, para a construção da formação docente e da prática pedagógica em EJA no campo:

> - A práxis educativa como instrumento necessário para perceber e interpretar o sentido que homens e mulheres do campo têm de sua realidade social, apreendendo o modo como vivem, pensam, produzem suas concepções de mundo, desvelando sua cognição para novas direções e profundas transformações sociais;

> - O conhecimento construído através de uma relação teórico-prática, agindo-se sobre os determinantes dos processos históricos na busca de articulações que superem o nível das aparências e permitam leituras de mundo mais profundas, as quais permitam transformar a realidade. Qualquer conhecimento produzido trata-se de uma construção social e, portanto, é fruto de uma prática real e a ela tem que voltar para continuar o seu processo incessante de construção(Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 26).

A formação para o trabalho docente nas escolas rurais retomava o princípio da práxis, identificado dentre os fundamentos centrais do projeto político-pedagógico que constitui a educação do campo enquanto projeto popular de educação. Além disso, está presente nas principais correntes teóricas que orientaram a construção desse referencial em disputa: pedagogia freiriana, pedagogia socialista e pedagogia do movimento.

Para essas referências, o conhecimento é algo vivo, em constante movimento, seguindo os processos que envolvem a constituição da sociedade. A transformação — constantemente mencionada no corpo do projeto dos cursos perscrutados — é tratada em um duplo sentido: na alteração das consciências individuais e coletivas sobre os processos históricos que envolvem a sociabilidade humana nos territórios rurais, conquistada, também, por meio de processos educacionais que possibilitem a compreensão crítica do real, e na própria transformação do real, a partir da ação humana coletiva com vistas à superação das contradições desveladas nos processos formativos (sejam eles escolares ou desenvolvidos nas bases de organização das massas).

Nesse projeto educativo, que prevê a formação humana sob um viés crítico e socialmente ancorado nos interesses da classe trabalhadora camponesa, interessa afirmar o caráter intencional da educação, visto que:

> Não se conhece por conhecer, existe sempre uma intenção, uma necessidade, um ato de curiosidade, um desafio que se coloca e que nos incomoda, nos questiona e que buscamos resolvê-lo, explicá-lo para alterar aquela realidade (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 27).

Nesse sentido, a intenção que norteia a formação docente assume um lugar no projeto de educação e sociedade que se pretende construir. Trata-se da articulação direta com os processos de disputa por um pro-

jeto popular de educação, no qual se destaca a "defesa da escola pública, gratuita e com qualidade social para o campo, compreendida como um direito histórico inalienável" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 26), construída a partir do:

> Reconhecimento das relações com o mundo social e natural nas suas diversas dimensões: socioeconômica, política e cultural. Na escola, a consolidação desse princípio implica em um processo de ensino-aprendizagem em que se faz a opção, difusão e produção de um saber socialmente relevante para o desenvolvimento do campo (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 26).

Para a construção dessa escola, que possibilitasse à classe trabalhadora rural maranhense o acesso aos saberes socialmente importantes para o desenvolvimento do trabalho e das lutas por direitos, esse curso de magistério em nível médio compreendia que a estrutura curricular deveria ser pensada sob uma perspectiva materialista, ampliando os limites dos conhecimentos mínimos historicamente impostos à formação de educadores e situando-os no real. Nesse sentido:

> Propor um currículo para a escola do campo exige que se pense a vida do campo no contexto do capitalismo (globalização econômica, neoliberalismo, mercado, comunicação, novas tecnologias, reestruturação produtiva, etc.) em curso nesse país, que implica em desenvolvimento desigual por diversos aspectos: saúde, educação, moradia, relações de trabalho, organização da produção, eletrificação, saneamento, transportes, estradas, ou seja, vivencia-se ao mesmo tempo, no campo, relações do tipo medievais e relações modernas extremamente arraigadas nas diretrizes do capitalismo, as quais têm implicado em uma maior concentração de riqueza para uma minoria e uma crescente exclusão da maioria (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 25).

Orientados por essa concepção, os componentes curriculares da formação docente previstos[8] incluíam, além dos conhecimentos formativos que constituem o núcleo comum curricular, referente aos fundamentos da educação básica (disciplinas da formação geral nas três séries do ensino médio) e dos conhecimentos necessários para a formação específica

8. Ver Anexo III.

para a docência e a gestão escolar (disciplinas de formação pedagógica[9]), a abordagem dos mesmos eixos temáticos trabalhados transversalmente nas salas de aula de EJA no Projeto Continuidade.

Incluídos no Projeto Magistério I, também na perspectiva da interdisciplinaridade, os temas centrais da formação docente compuseram o processo de construção do conhecimento nas diversas disciplinas formativas e colaboraram com a organização do trabalho pedagógico em EJA nas áreas de assentamento — inclusive orientando as contribuições dos educadores em formação na elaboração dos módulos/materiais pedagógicos da EJA. Os eixos temáticos centrais da formação docente foram: "Terra: a natureza e nossa luta"; "Nosso trabalho, nossa política" e "História: nossa cultura, nossa identidade".

Além da abordagem conjunta dos eixos temáticos em ambos os projetos, a formação específica desses educadores, para a construção do trabalho pedagógico em EJA, perpassou as diversas disciplinas voltadas para a didática, as teorias e as práticas de ensino. Contou, também, com a oferta de três disciplinas que abordavam essa modalidade de ensino e que tratavam da especificidade da educação de jovens e adultos do campo em suas ementas, incluindo conceituações, métodos e processos de alfabetização, a saber: Metodologia da Alfabetização de crianças, jovens e adultos I, II e III.

Devido à amplitude dos demais conhecimentos e à necessidade prioritária demandada pelo trabalho docente em EJA nas turmas do Projeto Continuidade, observou-se que as ementas dessas disciplinas específicas limitavam a abordagem da EJA ao problema da alfabetização, embora a realidade sociocultural e política dos jovens e adultos trabalhadores camponeses também tenha sido abordada no núcleo de atividades diversificadas, voltadas para diferentes temas que se relacionam à realidade camponesa.

---

9. Seguem as disciplinas específicas da formação para a docência e para a gestão escolar, cujas ementas estão disponíveis no Anexo III: Introdução à Educação; História da Educação; Psicologia Educacional I e II; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Política Educacional; Didática I e II; Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa; Teoria e Prática do Ensino de Matemática; Teoria e Prática do Ensino de História; Teoria e Prática do Ensino de Geografia; Teoria e Prática do Ensino de Ciências; Metodologia da Alfabetização de crianças, jovens e adultos I, II e III; Introdução à Gestão Escolar; Estágio Curricular (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 34-37).

Além das disciplinas pedagógicas, durante o processo de formação foram desenvolvidos diversos cursos e seminários sobre a EJA e a educação do campo, destacados pelos educadores egressos como momentos fundamentais da formação: "tanto que, no nosso diploma, constam muitas capacitações que a gente teve na área da EJA e isso a gente não vê hoje nas formações para o magistério" (Nascimento, Alcinete/Regional Pindaré/MST, 2019).

Tratava-se de atividades previstas no projeto do curso, considerando-se o seguinte:

> Como não se trata especificamente da educação escolar regular, esse programa amplia seu universo metodológico e abrange não somente os conteúdos das disciplinas curriculares básicas exigidas por lei. Desta forma, acrescentam-se disciplinas e atividades que contribuam para a formação política e de cultura geral do educador através de minicursos, seminários, palestras, sessões de vídeo, oficinas pedagógicas e outros (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 31).

Esse conjunto de atividades foi apresentado nos componentes curriculares do programa de magistério enquanto "Atividades diversificadas: práticas e estudos complementares", que seguiram a seguinte organização:

Tabela 4: Atividades diversificadas: práticas e estudos complementares – Projeto Magistério I

DISCIPLINAS/ ATIVIDADES	EMENTA	C.H. PRES.	C.H. DIST.	C.H. TOTAL
	Seminários			
História da Reforma Agrária	Resgate Histórico das formas de organização e luta do campesinato brasileiro. A resistência indígena, negra e camponesa.	30 h/a		30 h/a
Sociologia Rural	As relações sociais entre o campo e a cidade. A organização social e política nos assentamentos e áreas de reforma agrária.	30 h/a		30 h/a
Relações de Etnia e Gênero	Reflexões sobre etnia e gênero a partir de temáticas a serem escolhidas pelos educadores do campo de acordo com suas realidades concretas.	36h/a		36h/a

Cultura Popular	Cultura como fazer humano. Cultura brasileira. Cultura popular camponesa. As expressões culturais maranhenses.	36 h/a		36 h/a
Políticas Sociais	As políticas sociais do Estado brasileiro para o campo. Trajetória histórica, limites e perspectivas.	30h/a		30h/a
Agroecologia		30 h/a		30 h/a
Oficinas				
Saúde e Meio Ambiente	Mapeamento e reflexão sobre as questões relativas à saúde pública e ao meio ambiente nos assentamentos e áreas de reforma agrária. A educação em saúde e saúde preventiva. Propostas de intervenção.	40 h/a		40 h/a
Literatura Infantil e Juvenil	A literatura infantojuvenil como possibilidade de leitura de mundo e expressão da palavra, dos sentimentos e do imaginário. História da literatura. Leitura do texto literário. Produção de recursos que incentivem a leitura do texto literário. O resgate e a produção da literatura no campo. Textos orais, produção poética e literatura de cordel.	40 h/a		40 h/a
Educação Cooperativista	Processos de elaboração de projetos para instituição do trabalho cooperativo. Agricultura familiar. Cooperativismo e associativismo no MST e na ASSEMA.	48 h/a		48 h/a
Estudos e Pesquisas	Noções sobre organização e produção do conhecimento. Elaboração de trabalho de iniciação à pesquisa sob orientação dos professores, estudantes e coordenadores. Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.	60 h/a	10	70 h/a
	SUBTOTAL	**380**	**10**	**348**

Fonte: Pronera/UFMA/MST/Assema (2002b, p. 37).

Observa-se a abordagem de um conjunto de questões que perpassam a existência sociocultural, política, ideológica e produtiva dos trabalhadores camponeses, e que estão inseridas em um projeto pedagógico que propõe a reflexão, a investigação — por meio do levantamento de dados refe-

rentes à condição real das áreas de assentamento em relação às diferentes temáticas abordadas — e a intervenção prática, prevista na elaboração de projetos voltados para a realidade específica das áreas de assentamento.

Os fundamentos da pesquisa, que compõem esse conjunto de atividades, previam uma contribuição por meio da elaboração de trabalhos de pesquisa propostos nas disciplinas formativas e do levantamento dos dados referentes à realidade educacional dos jovens e adultos das áreas de assentamento, que amparavam a construção do trabalho pedagógico e dos módulos do Projeto EJA Continuidade.

A carga horária da oficina de estudos e pesquisas tinha o objetivo de contribuir com o "processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, apresentado ao final do magistério, cuja temática deveria abranger a educação básica do campo ou outras questões pertinentes aos assentamentos" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 23).

Além dos objetivos referentes à formação geral em magistério integrado ao nível médio e do exercício constante de investigação da realidade, o projeto de curso apresentou metas específicas para a construção da experiência de formação de maneira concomitante ao trabalho docente, articulando os objetivos dos dois projetos em questão. Dentre eles, interessa ressaltar:

> - Desenvolver atividades pedagógicas que contribuam para a ampliação do universo cultural dos educadores e educadoras no campo da ciência, literatura, filosofia e política, contribuindo para processos de crítica e autocrítica de modo a fortalecer a sua autonomia intelectual como educador;
> - Estabelecer relações entre trabalho e educação a partir de reflexões sobre as experiências vividas em sala de aula;
> - Relacionar os conteúdos disciplinares com as suas necessidades reais e para a compreensão do mundo;
> - Realizar experiências que contribuam para a ampliação dos processos de criação, criatividade e transformação, tanto individualmente como nos coletivos de educadores e na escola;
> - Avaliar o exercício docente visando estabelecer os níveis de dificuldades e avanços no cotidiano escolar;
> - Possibilitar a construção de projetos e práticas pedagógicas que expressem a história, a cultura e o conhecimento dos educandos das áreas de reforma agrária, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima;

> - Refletir sobre as relações de gênero e etnia no processo educativo, no âmbito das áreas de reforma agrária e da sociedade;
> - Possibilitar o acesso à cultura tecnológica contemporânea, sem negar a condição de humanização que precisa permear essas relações;
> - Aprofundar os estudos de fundamentos da educação, docência e gestão escolar de forma interdisciplinar, crítica e contextualizada (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 29).

A relação trabalho-educação abordada de diversas formas nos objetivos acima apresentados relacionava a construção do trabalho pedagógico à capacidade crítica de leitura da realidade e à produção de caminhos para a intervenção fundamentada nos espaços de vida e trabalho dos sujeitos da formação — incluindo o cotidiano escolar nas turmas de EJA. Dentre esses objetivos, é novamente demarcada a importância de garantir acesso amplo aos conhecimentos científicos e à cultura tecnológica, tomando como norte o princípio da humanização das relações sociais.

O reconhecimento da profundidade da proposta político-pedagógica do curso Magistério I, que considerou em seus objetivos os princípios de uma formação que aponta constantemente para a construção de um projeto educativo comprometido com a construção de caminhos para a emancipação intelectual e política da classe trabalhadora rural, é atravessado por interrogações referentes às condições reais para a sua materialização.

Como foi possível garantir a observância desses objetivos em cada uma das disciplinas formativas e na construção do trabalho docente em EJA nas áreas de assentamento? Algumas respostas para esse questionamento são reveladas na apresentação da estrutura de organização e funcionamento do projeto de curso, enquanto outras aparecem nas reflexões desenvolvidas pelos educadores durante as entrevistas.

No que se refere aos processos pedagógicos previstos na formação para o magistério, novamente nos deparamos com a inspiração da metodologia freiriana e da pedagogia da alternância, na tradução da oferta de educação nas modalidades presencial e à distância, em tempos formativos: **tempo-escola** e **tempo-comunidade**. Essa organização contribuiu para a interligação entre os dois projetos, na medida em que intencionou relacionar formação e prática docentes. Além disso, colaborou para a permanência dos sujeitos da formação em seus territórios de vida e tra-

balho[10]. Apesar da necessidade de deslocamento dos educadores das suas comunidades para os polos de formação em tempos específicos, considera-se que a base do processo de formação se deu nos próprios territórios, com o desenvolvimento dos estudos, das investigações sobre a realidade — que se traduziam em trabalhos pedagógicos das disciplinas — e do trabalho docente em EJA.

No Magistério I, os tempos-escola aconteceram nos polos de Peritoró (município maranhense próximo das áreas de assentamento da Assema, cujas atividades foram desenvolvidas em espaço disponibilizado pela Igreja Católica local) e Igarapé do Meio (município no qual está localizado um dos principais centros de formação do MST no estado, o Centro de Formação Padre Josino, do assentamento Vila Diamante).

Na ocasião, os educadores se deslocavam de suas comunidades para os polos — que contavam com estruturas de alojamento, alimentação e espaços para a organização das salas de aula —, permanecendo de 10 a 30 dias imersos nas atividades presenciais de formação do Projeto Magistério I. Essa etapa da formação compreendia os seguintes momentos:

> - Tempo-Estudo – Reservado ao desenvolvimento teórico-prático das disciplinas de formação geral (núcleo comum) e especificas (complementares).
> - Tempo-Oficina – Dedicadas ao aprendizado de habilidades práticas ligadas a formação do educador-monitor e às necessidades e interesses dos mesmos.
> - Tempo-Cultura – Destinados às atividades de formação mais geral, como: minicursos, palestras, seminários sobre temas de interesse, vídeos, produções, apresentações artísticas, comemorações, gincanas.
> - Tempo-Reflexão-Escrita – Destinados para o exercício da reflexão pessoal, análise de situações, registro escrito das vivências que cada profes-

10. A negação de políticas educacionais que garantam a permanência dos estudantes em seus próprios territórios durante os processos de formação é um dos principais fatores problematizados no cerne do referencial da educação do campo. A consequência óbvia dessa negação é a exclusão da classe trabalhadora dos processos formais de escolarização, pela impossibilidade de abandono do trabalho produtivo no campo — principal meio de garantia da reprodução das famílias camponesas. Daí a importância da adoção da pedagogia da alternância como método nos projetos de educação do campo. A canção **Não vou sair do campo**, do poeta Gilvan Santos, que ressoa em todos os espaços de construção de experiências formativas em educação do campo, ilustra bem esta acepção: "Não vou sair do campo/pra poder ir para a escola/educação do campo/é direito, e não esmola".

> sor-aluno vai experienciando no processo pedagógico. Também destinado para se autoavaliar e avaliar a disciplina.
> - Tempo-Verificação de Leitura – Reservado ao exercício da leitura e interpretação e produção textual.
> - Tempo recuperação – dedicado aos estudos individualizados para os professores que não conseguirem atingir os níveis de aprendizagens satisfatórios. Essas atividades ocorrerão em tempos específicos sob a coordenação dos professores e estudantes (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 40).

A construção desses tempos formativos foi perpassada pelo princípio da organicidade — fundamentado na experiência dos movimentos populares e na pedagogia do movimento (Caldart, 2004b) —, que propõe a construção de momentos de estudo, reflexão sobre a realidade e expressão por meio da escrita, dos debates coletivos e das expressões artísticas das contradições desveladas e debatidas.

À luz desse princípio, no início dos tempos-estudo, os estudantes do magistério construíam as místicas — momentos de expressão criativa das reflexões sobre os temas que atravessam a realidade da classe trabalhadora camponesa, fundamentadas nas leituras políticas desses sujeitos e na sua relação com o processo de construção do conhecimento nas diferentes disciplinas.

As místicas estiveram presentes tanto nas atividades das turmas de EJA quanto das turmas do magistério e refletem o seguinte entendimento:

> [...] pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao **topos**, a parte realizável da utopia.
> As linguagens das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto das mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados (Bogo, 2012, p. 474).

Trata-se da compreensão sobre a importância das diferentes linguagens na construção das reflexões sobre as mudanças sociais que se pretende alcançar com a luta popular e o reconhecimento da potência das estratégias de difusão das denúncias sobre os sistemas de opressão, que permitem a construção de uma relação sensível com o projeto da classe trabalhadora.

Essas estratégias foram traduzidas na materialização dos projetos analisados, por meio da expressão artística das reflexões desenvolvidas, a partir das linguagens poéticas, teatrais e musicais. Pode-se observar esse aspecto quando temas como a reforma agrária, o agronegócio e as precariedades da educação rural eram expressos, ladeados pela representação do contrário: do projeto popular de sociedade, campo e educação do campo, momentos construídos de maneira coletiva, que causam grande emoção e dos quais dificilmente se sai ileso de uma sensação de impacto diante da profundidade com a qual os temas relacionados à luta camponesa são colocados em cena.

Figura 8: Momento da mística, projeto de assentamento – Amazônia/MST, Bom Jardim



Fonte: Acervo pessoal da autora (2003).

O princípio da organicidade, que trata da importância da reflexão sensível ao início das atividades formativas, refere-se também à integração de todos os sujeitos na gestão das experiências. Para tanto, os edu-

candos do Magistério I foram organizados em Núcleos de Base (NBs), que assumiam diferentes tarefas ao longo dos tempos-escola, desde o planejamento e a execução das místicas até a organização física dos espaços, a oferta dos alimentos, a coordenação e a avaliação das atividades.

Isso aproximava a experiência do magistério dos princípios que constituem a referência da escola do trabalho, que compreende "o trabalho manual de qualquer tipo, como um precioso meio de educação e de formação do sentimento coletivista" (Pistrak, 2011, p. 39). Sobre esse princípio,

> a teoria é verdadeiramente simples: o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral (Pistrak, 2011, p. 39).

Tomando o trabalho como princípio educativo, a gestão democrática dos espaços e processos prevista na experiência do Magistério I presumia a adoção de estratégias de organização que priorizassem espaços para a construção coletiva das avaliações e dos encaminhamentos necessários para o desenvolvimento do curso. Daí a organização dos estudantes em NBs e a constante socialização das informações referentes à formação enquanto elemento constituinte da organicidade do curso — como revelado na seguinte análise:

> No processo de gestão tinha a organicidade que eles mostravam como era a organização das aulas, dos calendários, das atividades. Aí no final a gente avaliava. Ou, quando a gente sugeria, tinham as assembleias, as reuniões dos Núcleos de Base.
> Tinha uma reunião das Coordenações dos Núcleos junto com a Coordenação Político Pedagógica – formada pela UFMA e pelo movimento. Onde se discutia a gestão financeira, para compra de alimentos. No início da etapa a gente chegava e se organizava num NB. Toda semana a gente se reunia nos Núcleos, uma vez por semana à noite. Quando a gente se reunia, a gente via o que estava dando certo e o que não estava. O coordenador do NB anotava e depois os coordenadores tinham a reunião com a CPP e passavam tudo o que o NB tinha avaliado. Aí eles avaliavam e viam o que podiam fazer (Sousa, Maria Leomar /Médio Mearim/MST, 2019).

Uma das temáticas constantemente incluídas entre as pautas de avaliação das NBs era a orientação político-ideológica das disciplinas formativas. Tal fato aponta para a compreensão da estratégia de gestão coletiva do curso como um elemento que, dentre outras questões, buscava contribuir para a garantia da materialização dos princípios político-pedagógicos e dos objetivos previstos no projeto durante a oferta das disciplinas.

Além das coordenações da UFMA, do MST e da Assema, o projeto privilegiava a participação dos estudantes na execução da tarefa de "comparar e verificar erros e acertos do coletivo do projeto, estabelecer normas, detectar ausências e identificar possibilidades de avanços na experiência" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 43). Essa prática previa a adoção de estratégias de avaliação coletiva dos processos, como analisa uma educadora egressa do projeto:

> Tinha muito esse processo participativo e avaliativo. A gente participava mesmo da construção do processo. Tinha um educador que não estava na linha que a gente acreditava. A gente teve um professor de história na nossa turma que defendia o agronegócio, o Estado, essa questão mesmo do capitalismo, a gente contrapunha ele, e ele não aceitava. Aí ele saiu. A gente fazia as reuniões dos NBs e as assembleias decidiam (Santos, Roseane /Regional Médio Mearim/MST, 2019).

A organicidade que compunha o projeto pedagógico do Magistério I e da educação de jovens e adultos no Projeto Continuidade expressava elementos do processo de organização dos movimentos sociais camponeses, significativamente presentes nas associações e nos sindicatos rurais locais. As assembleias, a organização de grupos de trabalho responsáveis pela execução das tarefas políticas assumidas pelas entidades de classe e a reflexão coletiva sobre os processos construídos nas bases dos movimentos são aspectos que perpassaram a cultura organizativa adotada durante a formação nos projetos.

Isso nos remete, mais uma vez, à identificação dos projetos de curso em análise como experiências de educação popular, organicamente articuladas à identidade cultural e organizativa da classe trabalhadora camponesa, uma identificação reforçada na própria concepção de avaliação que fundamentou a execução do Projeto Magistério I, segundo a qual:

> Dentro da perspectiva de educação popular, comprometida com a transformação social, a avaliação fortalecerá e legitimará cada ação, dará elementos para que se investigue as causas de eventuais problemas, como também para superá-los. Ela é, simultaneamente, diagnóstico, observação, diálogo, reflexão, consciência de avanços e limitações. Assim constitui-se em pesquisa e intervenção visando contribuir para a melhoria das condições de vida do assentado e seu entorno (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 44).

Sobre a relação entre a construção dos processos formativos e a organicidade presente nas comunidades das áreas de assentamento, interessa ressaltar que as experiências vividas no processo de gestão do tempo-escola contribuíam para a elaboração do tempo-comunidade — no Magistério I, tempo de "estudo à distância e estágio nas escolas e demais atividades realizadas nos assentamentos, desenvolvido nos intervalos entre uma etapa e outra do curso" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 41).

A organização do calendário escolar que contemplava os dois tempos formativos do Projeto Magistério I observava as condições de trabalho agrícola familiar dos educadores em formação e dos educandos das turmas de EJA, garantindo a continuidade do desenvolvimento de suas atividades produtivas familiares. Nesse sentido:

> Um dos princípios da formação da época era respeitar o calendário agrícola, porque tinha um período que era do corte do arroz, então tinha um período estratégico de funcionamento da nossa formação, porque os alunos eram todos do campo, que trabalhavam e que ainda hoje sobrevivem da própria terra, por isso o calendário das aulas respeitava isso (Sousa, Luciana/Regional Peritoró/Assema, 2019).

As atividades desenvolvidas no tempo-comunidade do Projeto Magistério I envolviam a abertura de processos reflexivos sobre a prática docente nas turmas de EJA. Logo, a realidade de vida e trabalho dos educadores em formação em suas comunidades envolvia, além do trabalho agrícola, o desenvolvimento de:

> - Estudos complementares às disciplinas, preparados pelos professores e pelas professoras do curso, garantindo a interdisciplinaridade;

- Prática pedagógica nas turmas de EJA e séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Registro em caderno-diário de todas as atividades;
- Leitura e fichamento de livros e /ou textos;
- Pesquisas;
- Aulas e atividades de estágio sob a supervisão dos coordenadores (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 41-42).

"O acompanhamento e a avaliação das atividades do tempo-comunidade eram realizados pelos coordenadores regionais, estudantes universitários, professor coordenador do programa" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2002b, p. 41). Esses tempos incluíam a leitura de referências especificamente voltadas para a formação política dos estudantes, que fundamentavam os debates desenvolvidos no retorno aos momentos presenciais nos polos.

Diante de tais análises, desvelados os fundamentos da formação e do trabalho docente em EJA, suas concepções basilares, estratégias formativas e estrutura curricular e organizacional, retoma-se o objetivo central deste trabalho de pesquisa: analisar como se deu o processo de formação de educadores no Projeto Magistério I em articulação com o trabalho docente em educação de jovens e adultos no Projeto EJA Continuidade, verificando como ocorreu o processo de capacitação política desses trabalhadores rurais e de construção de uma práxis docente emancipatória em EJA no campo.

Desse mote central, ressalta-se um elemento basilar, que se revelou ao longo das observações elaboradas: as experiências estudadas refletem claramente o desenvolvimento de processos de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

O projeto de sociedade que permeia a proposição dos cursos está organicamente relacionado ao projeto popular, que inclui no seu bojo a reforma agrária, um modelo de desenvolvimento que privilegie a agricultura camponesa em detrimento dos interesses do capital, e a educação do campo, instituída sob uma perspectiva crítica, emancipatória e comprometida com a formação técnica, política e ideológica dos trabalhadores camponeses, a fim de contribuir com a organização de classe.

Interessa demarcar que a maioria dos estudantes do Projeto Magistério I já assumia funções de organização, produção e difusão de conhe-

cimentos ideológicos próprios da organização política dos trabalhadores camponeses — ou seja, atuava como intelectual orgânico articulado ao projeto político camponês, isso considerando que grande parte dos educadores era militante dos movimentos sociais populares, integrantes das associações e sindicatos rurais no estado do Maranhão.

O Pronera é apontado pelos educadores egressos como um projeto educacional que integrou o conjunto das ações voltadas para a formação política dos trabalhadores camponeses, como desvelado no seguinte relato:

> Naquela época eu estava num processo de formação incrível. Eu já venho de um processo de formação política já desde a minha infância, eu fui criada dentro do movimento, a minha mãe sempre foi da luta. Na época do conflito [conflito agrário, que garantiu a conquista da terra pelos trabalhadores rurais da ASSEMA, na região de Peritoró] eu tinha dois anos de idade, aí eu saí da escola do assentamento e fui para escola agrícola, saí e fui do PRONERA Magistério, de lá fui pro Graduação em Pedagogia da Terra e antes disso eu já vivia participando do processo de formação dentro da ASSEMA, que trabalha sempre com a formação de lideranças jovens. Então, eu já venho de todo esse processo de formação e essa experiência que eu vivi como educadora dentro do PRONERA, foi o marco, a certeza que eu tive que de fato, eu queria ser professora. Queria trabalhar na educação, a formação dentro do meu assentamento, contribuir com a minha comunidade. Isso não tem preço (Sousa, Luciana/Regional Peritoró/Assema, 2019).

Nesse sentido, conforme Gramsci (2004, p. 19) afirma, "a escola é um lugar privilegiado para elaborar os intelectuais de diversos níveis". Desse modo, esse projeto de formação de educadores do campo do Pronera aponta para a possibilidade de formação de intelectuais capazes de "imiscuir-se ativamente da vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, que chegue à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, tornando-se um dirigente (especialista + político)" (Gramsci, 2004, p. 53).

Entretanto, importa ressaltar que um projeto de educação que prevê a formação para a transformação social encontra limites claros em sua materialização. Inserido em uma realidade absolutamente contraditória, orientada pelos interesses hegemônicos do capital — na qual as políticas públicas que atendam às demandas sociais são secundarizadas e contam,

em geral, com parcos investimentos financeiros — e atravessado por processos de disputa no âmbito do próprio referencial da educação do campo, diversos foram os desafios enfrentados ao longo da oferta.

Um deles, referido em diversos aspectos abordados no relatório final do Projeto Magistério I, foram as próprias condições infraestruturais das áreas de assentamento, que dificultaram o desenvolvimento das atividades de acompanhamento sistemático das tarefas do tempo-comunidade. Trata-se de um problema que "continuou sem solução, pois não depende de ações localizadas, mas de políticas públicas que possibilitem a recuperação e a construção de estradas" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 18).

> Conhecendo a realidade do campo maranhense não há como ocultar que as dificuldades são muitas para que se possa realizar um trabalho em educação do campo. Os assentamentos carecem de quase todas as políticas públicas e os índices de pobreza são expressos a cada estatística publicada pelos órgãos oficiais de estudos e pesquisa (IBGE, Inep, secretarias de educação) (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 36).

Considerando a realidade agrária maranhense, as distâncias para os assentamentos e a precariedade das estradas de acesso, o acompanhamento das atividades do tempo-comunidade foi um grande desafio, também, devido à "pouca disponibilidade de recursos financeiros, inclusive para o deslocamento dos alunos do magistério nos assentamentos, quando do acompanhamento pelos estudantes universitários e coordenadores regionais" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 26).

O deslocamento e o longo período de alguns encontros do tempo-escola foram dificuldades apontadas pelos educadores egressos. Apesar dessas questões, o professor Agnaldo Estácio, hoje educador da Casa Família Rural Padre Josino Tavares, localizada no município de Bom Jardim, admite que "hoje a gente já tem essa capacidade de refletir sobre o que viveu e a gente vê que aquele momento foi muito importante para nós, [pois] nos deu a base para continuar os estudos. Foi muita dificuldade, mas foi muito importante" (Estácio, Agnaldo/Regional Pindaré/MST, 2019).

Figura 9: Imagem da Comunidade Brejinho, Assentamento Cikel, cujo acesso dos estudantes universitários para o acompanhamento pedagógico dependia de 8 horas de viagem de ônibus de São Luís até o município de Buriticupu e 4 horas de viagem de pau de arara até a comunidade. Região cercada pela exploração madeireira, permeada por constantes e violentos conflitos agrários



Fonte: Acervo pessoal da autora (2004).

No contexto, as dificuldades relacionadas à questão orçamentária atravessaram todo o processo de execução do projeto. Como ocorrido no Projeto EJA Continuidade, o Magistério I também sofreu os impactos do controle político e financeiro. Sobre essa questão, em suas análises, Coutinho (2021) revela os desafios enfrentados:

> Fizemos etapas de escolarização em que os alunos levavam alimentos, os professores não recebiam bolsa, os estudantes não recebiam bolsa; na maior dificuldade, os estudantes faziam viagem para tentar mobilizar para a gente não perder os alunos.

Os processos de controle vivenciados no âmbito do Projeto Magistério I se referiam, também, ao caráter político-ideológico da formação. E, além dos desafios expressos no cerne da relação Estado-Poder — que permeava o processo de materialização do Pronera nacionalmente —, as relações institucionais também estabeleciam limites para a oferta dos projetos.

A avaliação final do Magistério I, desenvolvida pela coordenação geral, revela que, "quanto à universidade, sente-se que esta não incorporou o Pronera como atividade institucional" (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 36). Diz respeito a uma realidade expressa, nacionalmente marcante que também se fez presente no contexto da oferta do projeto de EJA e de formação no magistério em nível médio, sobre a qual Coutinho (2021) afirma:

> Não foi fácil que o PRONERA fosse aceito pelas universidades. Muitas universidades só passaram a se engajar no PRONERA quando se passaram a aprovar os cursos de licenciatura, os cursos de nível superior. Alfabetização, magistério, ensino fundamental, formação profissional não interessava. E mesmo quando aprovaram os cursos de ensino superior, muitas universidades entraram com recurso para impedir que se realizassem essas atividades nas suas estruturas. Porque eles consideravam os alunos do campo como se fossem deficientes intelectuais e políticos para ingressar na estrutura das universidades. Então essa foi uma luta muito grande.

Como desvelado anteriormente, a principal instituição parceira na execução das atividades pedagógicas do Projeto Magistério I foi o Colun, com a disponibilização de educadores que assumiram a formação nas disciplinas do núcleo comum, nas disciplinas da formação para a docência e gestão e na maioria das atividades diversificadas.

Considerando a rigorosidade do coletivo de gestão e dos educadores quanto à atenção ao referencial ideológico e aos princípios político-pedagógicos previstos para a formação, havia uma proximidade entre a proposta pedagógica do Colégio Universitário e aquela adotada pelos movimentos sociais camponeses.

Já no que se refere ao engajamento da UFMA, os dados reforçam o seguinte:

> No âmbito dos departamentos da universidade, foi muito difícil até para eles liberarem os professores. E para liberarem, também, os estudantes. Eu lembro da dificuldade, em âmbito nacional, dos estudantes viajarem para os assentamentos. Mesmo eles chamando o projeto de "projeto de extensão e de interiorização", na hora que o aluno se afastava da sala de aula, eles reprovavam o aluno. Muitos estudantes, com o compromisso

> político com o PRONERA, "preferiam" ficar reprovados e continuar no projeto e fazer seu trabalho. Então, a gente mandava documento para coordenação, [fazia] reunião com coordenação, reunião com colegiado do curso, mas era muito difícil essa institucionalização do programa dentro da universidade (Coutinho, 2021).

Além dos percalços quanto à relação institucional com a UFMA, a Superintendência Regional do Incra, como ocorrido no âmbito da gestão do projeto de EJA, não desenvolveu as tarefas referentes à mobilização junto ao poder público de parcerias que viessem a contribuir com as demandas infraestruturais necessárias para a execução do curso de magistério.

Em consonância com as análises teóricas já exploradas anteriormente[11], a inserção do Pronera dentre as políticas sob responsabilidade do Incra e o modus operandi dessa instituição acarretaram, à época, inúmeros desafios para a materialização do curso, inclusive no que se refere à gestão financeira do projeto.

> Em relação ao INCRA/MA, mesmo sendo o parceiro responsável pela existência do PRONERA, nota-se ainda uma visão tecnicista e burocratizada no tratamento das questões relativas a gestão financeira. Essas parcerias têm sido objeto de constantes reflexões e avaliações, visando a melhoria das relações e agilidade na execução dos projetos. O INCRA há que se sensibilizar para o fato de que agora esse Instituto, também, realiza atividades no campo da educação e que as mesmas não podem ser tratadas de modo idêntico as demais atividades desse órgão público (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 15).

Diante desses desafios, considera-se marcante a riqueza da proposta político-pedagógica do Projeto Magistério I. Mesmo com sua materialização sendo extremamente desafiadora, diante das condições estruturais de uma sociedade hegemonicamente orientada pelos interesses do capital, aponta para a possibilidade de garantia de importantes contribuições no âmbito da capacitação de intelectuais orgânicos dentre os trabalhadores rurais envolvidos na formação.

---

11. DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo, 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

Nesse sentido, reconhece-se a instituição do Pronera enquanto uma política de educação que, apropriada pelos referenciais populares, teve condições de contribuir com a formação política e cultural da classe trabalhadora, visando a uma concepção de capacitação que instrumentalizasse os sujeitos para a luta por projetos populares de sociedade, campo e educação. Entretanto, considerando a experiência maranhense, avalia-se:

> [...] tais resultados não podem ser conquistados em curto prazo, é um processo que requer organização e luta dos assentados e a consolidação de parcerias. A proposta pedagógica do Projeto sustentou-se na realidade dos assentamentos e dos educandos/educadores e teve por princípio garantir a todos eles o acesso ao saber sistematizado e a capacidade de produzir novos conhecimentos que ajudem a transformar a realidade da educação do campo. Teve ainda como propósito contribuir para que esses educadores além atuarem no ensino fundamental, na alfabetização de jovens e adultos e de crianças, possam constituir-se em lideranças para o seu assentamento e que os mesmos possam continuar seus estudos (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 35).

Das contribuições que já despontam nos exames apresentados, destaca-se a inserção dos educadores do campo, formados pelo Magistério I, nos sistemas educacionais e nos setores de educação das entidades de classe, capazes de atuar enquanto organizadores da cultura nos seus espaços de vida, luta e trabalho. Outro significativo impacto que a formação aponta é a contribuição dos processos de formação para a organização da ação coletiva, para o enfrentamento das disputas que circunscrevem as relações de classe.

Essas e outras contribuições, bem como os desafios para a materialização dos projetos, serão analisados ao final do capítulo, no item que versará sobre experiências atuais de educação e organização popular que se relacionam aos impactos das formações desenvolvidas pela articulação Pronera/UFMA/MST/Assema nos territórios camponeses.

Por ora, considerando a importância do Projeto Magistério I para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, interessa investigar o caráter da formação política produzida na experiência.

4.2 A formação político-pedagógica de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa no Projeto Magistério I

De acordo com Semeraro (2007, p. 1), "para retratar a história política dos movimentos populares brasileiros na segunda metade do século passado, pode-se partir da análise de dois grandes conceitos: libertação e hegemonia". Noções significativamente presentes no bojo das experiências de educação popular em análise, reveladas tanto no escopo argumentativo dos projetos de curso quanto nas reflexões desenvolvidas pelos sujeitos das formações.

A construção da proposta formativa dos Projetos EJA Continuidade e Magistério I, sob a perspectiva de "educação para a libertação" e "formação para a emancipação da classe trabalhadora camponesa", reflete as referências de um conjunto de movimentos e experiências de resistência política popular que se articulam à disputa pela conquista da direção política e pela hegemonia de um projeto popular de sociedade no Brasil.

Nesse contexto, o processo de construção da democracia nacional precisa contar com o desenvolvimento de experiências de formação intelectual da classe trabalhadora em consonância com os interesses do projeto popular, sendo a conquista da direção ideológica das políticas de educação um elemento fundamental, cuja construção das práticas pedagógicas deveria observar os princípios da libertação e da disputa por hegemonia enquanto parte importante de um projeto de classe. Trata-se, portanto, de um projeto coletivo com raízes históricas.

Como desvela Semeraro (2007, p. 1):

> A "libertação" foi a tônica predominante nos anos 1960 e 1970. A "hegemonia" tem sido a palavra de ordem ao longo dos anos 1980 e 1990. A primeira, representada particularmente pelo pensamento de Paulo Freire, expressava os anseios e as lutas dos que queriam se libertar da ditadura (1964-1984) e da história de colonialismo imposto ao Brasil. A segunda, tendo Antonio Gramsci como referência, passou a significar o projeto das forças populares que com o fim da ditadura orientavam seus esforços para a construção de uma democracia social e para a conquista da direção política.

> As duas, entre os anos 1960 e 1990, foram se entrelaçando e acabaram influenciando fortemente movimentos sociais, organizações políticas e educadores populares brasileiros, imprimindo uma unidade de fundo às suas práticas político-pedagógicas e conferindo uma sintonia peculiar de linguagem, de formulações teóricas e de projetos sociopolíticos.

Já concluímos que os princípios da educação libertadora de Paulo Freire são elementos fundamentais tanto no processo de formação de educadores desenvolvido no Projeto Magistério I quanto na construção da prática pedagógica em EJA no Projeto Continuidade, bem como que a formação para a construção da hegemonia popular é demarcada no corpo teórico-argumentativo dos projetos de curso e na marcante presença da formação política dos educadores e dos educandos de EJA, articulada ao processo de formação intelectual dos sujeitos — como revela a seguinte análise:

> O processo político das formações trouxe uma contribuição para eu me identificar como sujeito da nossa própria história, eu me colocar como um sujeito capaz de mudar a minha história, conhecedor da minha história real, da história de luta do meu povo, isso esteve muito presente na formação.
> A formação nos projetos desafiava a gente a se colocar no mundo como um sujeito emancipado, um ser político emancipado que pode contribuir diretamente no assentamento, na construção política dentro do assentamento. Que meu trabalho como professora contribua com a formação da emancipação política das pessoas, como sujeitos de sua própria história, capaz de entender o mundo. A gente trabalhou muito isso em sala de aula no Magistério. Tanto em sala de aula como enquanto monitor no Continuidade (Sousa, Luciana/Regional Peritoró/Assema, 2019).

Reconhece-se, portanto, que essas experiências formativas desenvolvidas por meio do Pronera ousavam articular a formação intelectual dos sujeitos aos princípios de uma formação política que contribuísse com o aprofundamento da sua capacidade crítica e com a construção coletiva da emancipação popular.

Em concordância com o referencial de "educação libertadora" freiriano, o processo formativo desenvolvido indicava "no próprio oprimido o sujeito para superar a opressão e mostrava que as transformações e a re-

volução dependiam substancialmente de sua capacidade de tornar-se protagonista de sua própria história" (Semeraro, 2007, p. 3). Tal concepção foi um traço marcante no processo de formação político-pedagógica nesse curso de formação de educadores do campo do estado do Maranhão.

Desenvolvida sob a égide do referencial popular de educação em disputa, essa foi uma experiência que reuniu lideranças camponesas, cujo acesso à educação escolar foi limitado pelas circunstâncias reais que perfazem as contradições e as condições de vida, educação e trabalho nos territórios rurais.

Essas lideranças foram oficialmente formadas como profissionais da educação no Projeto Magistério I. Isso ocorreu por meio de um processo cuja base estava ancorada nas demandas materiais — professores com formação necessária para assumir o trabalho docente nas escolas rurais — e nas demandas políticas classistas — educadores camponeses que contribuíssem com as lutas e com a construção de escolas do campo articuladas aos interesses da classe trabalhadora.

À luz desse entendimento, conclui-se que a formação política despontou como um elemento central do processo de capacitação. Tal aspecto nos remete à necessidade de examinar, mais especificamente, como essa instrução se deu no cerne do projeto a partir do entendimento dos próprios sujeitos envolvidos.

4.2.1 Formação política como fundamento da experiência

A formação política foi priorizada em todas as dimensões do processo formativo dos projetos em questão, desde a seleção até a organização das equipes de trabalho, que contaram com a participação dos profissionais e estudantes envolvidos, em momentos de debate e reflexão sobre questão agrária, realidade educacional rural, estratégias metodológicas e referências teóricas fundamentais ao processo de construção do conhecimento — relacionando-o aos fundamentos da educação popular.

Nesse processo, o reconhecimento da importância das experiências perscrutadas para a formação de educadores intelectuais orgânicos maranhenses comprometidos com a causa camponesa aproxima o projeto

em análise da noção gramsciana que relaciona o conceito de intelectual, em sua perspectiva classista, ao trabalho intelectual como um território no qual se desenvolve a disputa pela hegemonia. Tal concepção está presente no corpo do projeto inicial do curso, como é possível identificar no trecho que segue:

> A proposta curricular do magistério partiu desses fundamentos e se sedimentou no princípio da indissociabilidade entre teoria e prática; entre educação e participação política. Estes princípios permearam tanto a aprendizagem dos conteúdos como as atividades de planejamento de ensino e procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Essa proposta ainda buscou sedimentar um trabalho de caráter interdisciplinar, visando a formação do educador em suas dimensões técnica, política e ética, ou seja, em sua dimensão de totalidade humana (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 20).

O entendimento dessa concepção omnilateral, socialmente engajada de formação intelectual da classe trabalhadora, foi constantemente reforçado nas reflexões dos educadores egressos da formação. À seguinte pergunta, uma resposta direta: Para você, a formação docente, desenvolvida no Projeto Magistério I, contribuiu para a sua formação intelectual enquanto sujeito comprometido com os interesses da classe trabalhadora?

> Não dá nem para questionar. A formação contribuiu em todos os sentidos da nossa vida política. Uma pessoa formada nesses cursos não é mais a mesma pessoa. Ela teve uma formação política profunda e é isso que a nossa base precisa, de pessoas que participem ativamente e politicamente, sempre buscando a transformação da sociedade no rumo dos interesses do trabalhador (Santos, Maria De Jesus/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Há, portanto, nesse projeto, uma estreita articulação entre a demanda histórica do estado do Maranhão por políticas de formação de educadores das áreas de assentamento — nunca antes alcançada por uma política que se relacionasse à história, à cultura e às demandas da classe trabalhadora camponesa — e o compromisso com a escolarização atrelada à formação política e à capacitação de intelectuais orgânicos da causa popular.

Sobre esse conceito, importa demarcar que, para a teoria gramsciana, o intelectual orgânico — como um organizador da cultura e um sujeito fundamental para a elaboração e difusão de conhecimentos — poderá atuar tanto na manutenção da hegemonia política vigente quanto na disputa por projetos articulados às causas populares. Pode, então, articular-se aos interesses das diversas classes sociais em disputa. Entretanto:

> Diferentemente dos intelectuais orgânicos à burguesia, os intelectuais orgânicos ao proletariado deveriam organizar as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas eticopoliticamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico, orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes dominadas e dirigidas (Martins, 2016, p. 9).

Dito isso, reconhece-se a orgânica relação do processo de formação intelectual desenvolvido no Projeto Magistério I com a construção de um bloco histórico articulado ao projeto político da educação do campo em estreita relação com os movimentos políticos de resistência popular fundamentados na causa camponesa.

Tratou-se de uma formação de professores reconhecidos enquanto intelectuais orgânicos, que concebeu a escola, as práticas pedagógicas, a relação trabalho-educação e educação-sociedade sob a orientação de ideais humanizadores. Desse modo, contribuiu para a construção de uma cultura camponesa esclarecida, problematizadora, crítica e socialmente atuante. A partir disso, concorda-se com a seguinte reflexão:

> Pensar o papel do professor como intelectual orgânico é conceber a escola edificada nas relações pedagógicas entre todos os indivíduos que constituem o trabalho educativo vivo. Assim, o papel do professor deverá remeter a uma consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa para si e para seus alunos, isso consiste em acelerar, direcionar e disciplinar uma formação humanizadora (Morais; Melo Junior; Domingues, 2019, p. 4).

Conforme as análises dos educadores egressos do projeto de formação de educadores do campo, a experiência objetivava a capacitação de profissionais da educação que contribuíssem com a construção da escola do campo, concebida em inalienável relação com o referencial de educa-

ção popular em disputa. Assim, visava-se a uma formação que refletisse os princípios fundamentais da luta popular, embasada nas teorias fundantes desse referencial.

Encontra-se, portanto, na base dessa formação, a leitura crítica da realidade, amparada pela leitura de teóricos que contribuíssem com o desvelamento da realidade, dentre as quais podem-se destacar a teoria freiriana e a teoria marxista. Nas reflexões dos sujeitos da formação, a intenção central era formar:

> Um educador do campo. O intuito deles não era formar qualquer professor. Até porque uma das regras era que, para participar do projeto, você tinha que ser um assentado [residente dos territórios de reforma agrária]. Então, uma das principais regras era você ser atuante do assentamento. Era uma educação voltada para a formação do educador do campo. A visão da educação era formar esse professor crítico da vida do assentamento, para a vida do assentamento (Feitosa, Kacia/Regional Pindaré/MST, 2019).

As premissas centrais desse projeto de formação docente eram, portanto, a construção de estreitas relações entre o processo de construção do conhecimento e o desvelamento da realidade; o processo de escolarização, aliado ao trabalho transformador; o projeto de educação, articulado a um projeto popular de sociedade.

Tais processos foram permeados pelo exercício da crítica do real, que teve como finalidade a formação para a atuação coletiva, engajada diretamente nas comunidades rurais. E, para tanto, a formação política foi adotada como um elemento inalienável, articulado às matrizes teóricas fundamentais do referencial da educação, que se alinhavam a uma concepção emancipadora de educação.

Na experiência, viu-se que as três grandes referências teóricas que fundamentam o projeto político-pedagógico da educação do campo deram sustentação à formação política dos educadores: a matriz freiriana, a pedagogia do movimento e a pedagogia socialista, como descrito abaixo:

> Entre as metas do projeto indicamos a aquisição, produção e reprodução de materiais pedagógicos, entre os quais se destacam referências bibliográficas atualizadas e possibilitadoras de uma formação crítica desse educador, do estímulo a pesquisa e ao ensino.

> Os autores estudados fazem parte de um referencial teórico-metodológico identificado com a pedagogia socialista e com o paradigma da educação do campo. Portanto, são autores críticos, que estimulam um repensar de nossas relações sociais, políticas e de nossa própria postura de educadores e militantes sociais, sem, contudo, nos isentarmos de um diálogo com as outras tendências em curso (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 19-20).

Observa-se, portanto, a articulação da formação de educadores à formação de militantes sociais, demarcada, também, pela presença da pedagogia socialista como referencial teórico-metodológico balizador. Sobre esse caráter do projeto, o relatório final no qual são apresentados os resultados da experiência indica:

> Os autores estudados nas áreas da educação, política, cultura e disciplinas básicas do currículo, predominantemente, expressavam o referencial teórico-metodológico do projeto, pautado no paradigma de educação do campo e nos fundamentos da dialética marxista (Pronera/UFMA/MST/Assema, 2006, p. 26).

Dentre essas leituras, desenvolvidas durante a formação, destaca-se o estudo dos livros **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo** e **As tarefas revolucionárias da juventude** de Vladmir Lenin. Esse aspecto nos remete a um dos questionamentos originários deste trabalho de pesquisa: O Projeto Magistério I foi uma experiência de educação socialista, considerando que esse é um dos referenciais que constituem o projeto político-pedagógico da educação do campo?

Sobre a questão, a coordenação dos projetos afirma:

> No primeiro momento a pedagogia socialista em si não estava tão posta para nós, porque nós não tínhamos tanto conhecimento. É nesse contato com o MST e, quando a expressão popular começa a publicar as obras, é que nós, também, vamos nos aprofundando, e as contribuições do Makarenko, da Krupskaya, do Pistrak vão chegando a nós e nós vamos nos apropriando. No entanto, nós tínhamos uma perspectiva de projeto socialista, de atuar na educação construindo uma sociedade baseada na igualdade, na não exploração, e o nosso material já tinha esse ideário (Cavalcanti, 2021).

Havia, portanto, a perspectiva de aproximação da experiência de formação ao projeto socialista, que foi aprofundada durante a materialização da articulação entre a universidade e os movimentos sociais camponeses. De todo modo, mesmo que não houvesse uma taxativa demarcação do projeto enquanto uma experiência de educação socialista, diversos elementos que constituíram o processo de formação docente no Projeto Magistério I remetem a princípios centrais desse referencial.

Dentre eles, o trabalho como princípio educativo. Sobre o qual Krupskaya (2017, p. 38) discute no texto "Educação Pública e democracia", em que apresenta a necessidade de conversão da escola do ensino em escola do trabalho, uma escola imersa na vida social, que prevê uma estreita relação do "ensino com a produção, somente viável com o envolvimento da população trabalhadora nesta tarefa, representada pelas suas organizações".

Tal entendimento pode ser reconhecido dentre as análises desenvolvidas pelos educadores egressos, quando a professora Maria Leomar tece a seguinte reflexão ao ser questionada sobre os princípios político-pedagógicos fundamentais das experiências:

> Essa questão do próprio vínculo com o trabalho, a questão de você fazer junto com os alunos desde a limpeza da sala, que era a gente que fazia. O trabalho que a gente desenvolvia fazia parte da formação. Então, essa questão do trabalho ali não era como essa questão da alienação, mas fazia parte de uma construção educativa coletiva.
> E, também, o trabalho coletivo passa por uma necessidade coletiva.
> E, com certeza, na forma que a gente organizava o Magistério, o trabalho era importante, pois a gente cuidava de tudo junto. Por exemplo, o respeito ao trabalho de quem cozinhava, a gente respeitava os descansos e assumia o trabalho deles quando era necessário. A questão do trabalho em si, do trabalho produtivo. A gente ia para o Magistério estudar, mas a gente tinha nossa roça. Fazia trabalho de base. O movimento estava muito presente, também, em todo esse processo junto com a universidade. A questão de conhecer a realidade e querer transformar estava presente. A questão da dialética mesmo (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

O entendimento do trabalho enquanto princípio educativo é revelado na fala acima e nos remete ao reconhecimento de uma aproximação

da experiência formativa com uma concepção de relação trabalho-educação, para a qual o trabalho encontra-se marcadamente "no centro da questão, devendo ser introduzido na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar um torno de si todo o processo de educação e de formação" (Pistrak, 2011, p. 35).

Entretanto, não se trata de uma identificação que se expande para o conjunto dos projetos desenvolvidos por meio do Pronera no Brasil, mas a características específicas do processo de formação nos projetos maranhenses analisados — embora em se tratando de uma prática que se materializa em um contexto hegemonicamente capitalista, não reflita a grandeza da experiência russa analisada pelo autor.

Nesse sentido, identifica-se que duas matrizes pedagógicas se entrelaçam nas experiências analisadas: a pedagogia socialista e a pedagogia do movimento, porque, para os movimentos sociais — em especial para o MST —, há um princípio fundamental que deve estar inalienavelmente presente nas experiências educacionais: a organicidade, apontada pela coordenação como elemento central do Projeto Magistério I:

> Tem uma questão sobre estes princípios, que era a organicidade. Esse trabalho que a gente aprendeu com o MST e que nós assumimos como fundamento para o processo formativo.
> Essa organicidade passava por todo o trabalho. Nos locais nos quais aconteciam as formações, os professores e as professoras no processo formativo davam conta das tarefas manuais que eram necessárias para que tudo acontecesse. Participavam da limpeza do local, da organização dos espaços nos quais estavam alojados e da organização da comida. Esse princípio da organicidade é muito importante para o projeto.
> Era um processo de humanização de todos os participantes. Era claro como isso humanizava cada um que ali estava e que se via responsável pela organização dos espaços de vida e trabalho compartilhados.
> A importância de que os processos formativos se dessem na perspectiva dessa formação socialista passava também por este princípio que se chamava organicidade (Muniz, 2021).

A perspectiva apontada revela um rompimento com a lógica alienante do capital, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual – uma concepção estrutural para a manutenção do poder hegemônico. Ao contrário, a experiência aponta para outro entendimento, segundo

o qual "o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual e, embora não exista nenhuma relação direta entre os dois, o aluno aprende a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas" (Gramsci, 2004, p. 175).

O envolvimento de todos os sujeitos integrantes do processo formativo, tanto com as tarefas práticas cotidianas quanto com as atividades pedagógicas, trouxe à experiência um senso de coletividade que ultrapassou a formação teórica estrita, ampliando a formação político-pedagógica dos trabalhadores camponeses. Na experiência, o trabalho foi abordado como elemento formador e transformador dos espaços, das relações e do próprio processo de formação intelectual.

O trabalho traduzido no cuidado com o espaço, com a alimentação, a ornamentação das salas, a construção das míticas, a gestão colegiada das atividades do tempo-escola e a participação ativa no processo de construção do conhecimento permitiu a construção de uma noção de engajamento prático e político que possibilitou o que Freitas apresenta como "a formação de um novo ser humano imersa na vida social" (Freitas *apud* Krupskaya, 2017, p. 9).

As reflexões do professor José de Ribamar, que hoje atua em escola quilombola maranhense localizada na região dos Cocais — egresso do Projeto Magistério I, que atuou como monitor no Projeto EJA Continuidade em território da Assema —, desvelaram o seguinte:

> Nesses movimentos a gente aprende muito. Limpar o espaço, fazer a leitura compartilhada, cuidar da saúde uns dos outros, tudo isso me trouxe algo muito importante.
> Já imaginou, eu, filho de quebradeira de coco, mãe solteira, negra, mãe de cinco filhos, e passar por esse processo de formação tão rico naquele período sem nenhuma perspectiva de vida e hoje estar fazendo mestrado? Podendo dar uma contribuição dentro da minha comunidade; fazendo com que aqueles jovens que estão aqui olhem pra mim e digam: eu sou capaz. Isso muda muito. O sentido da convivência, da confraternização, da coletividade, do outro entender que eu preciso me alimentar, mas eu sei que o meu colega precisa se alimentar, produzir e dividir (Vieira, José De Ribamar/Regional Peritoró/Assema, 2019).

Há, portanto, o reconhecimento da escola como um espaço de desenvolvimento de uma concepção de trabalho e atuação coletiva, que se afina com o projeto de construção de uma nova sociedade. Além desses reconhecimentos, a presença da inspiração da pedagogia socialista pode ser identificada, também, no processo formativo específico para o trabalho docente em EJA.

As análises das entrevistas revelaram estratégias de formação política que apontam para uma experiência que, além dos elementos técnicos necessários à construção do trabalho docente, possibilitou a formação política dos sujeitos, sob uma perspectiva de classe. Sobre essa questão, a professora Maria Leomar reflete:

> Primeiro, no Projeto Magistério eles falavam muito dessa questão da formação política. Tinha que ter a parte técnica Era muito preocupante saber fazer um planejamento, as orientações metodológicas. Mas, também, eles diziam que tinha que ter a parte política, para a gente entender e tentar contribuir pedagogicamente com o nosso trabalho em sala de aula no Projeto Continuidade.
> E, sobre a formação política, eles escolhiam os temas. Eu lembro que a gente estudou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo assim que ela surgiu. Aí decidíamos o dia e a gente apresentava o seminário desse estudo. Era uma formação política. Não necessariamente a gente pegou um texto de Marx e estudou, porque a gente estava só no Magistério e não tinha aquela compreensão de ler as leituras dele. Mas a gente usava outros textos na mesma linha de Marx. Além dos de sociologia, para a gente ir compreendendo o que lia. Então, a formação política também acontecia nas disciplinas. A gente fazia análise de conjuntura. A gente estudou agroecologia, os conceitos de educação do campo, estudava Paulo Freire, os textos do movimento, tudo dentro dessa questão da pedagogia socialista. Lia sobre a questão da luta pela terra. E ainda trazia os livros para casa, no tempo comunidade. Aí aqui a gente fazia outro núcleo de estudo, o núcleo do polo (Sousa, Maria Leomar/ Regional Médio Mearim/MST, 2019).

O exercício constante de análise da conjuntura política vigente e a inserção de temas que se colocam na contramão do projeto hegemônico do capital, como a agroecologia, a luta pela terra e a educação pública como direito, foram elementos que compuseram o processo de formação política dos educadores nesse projeto.

Essa formação passa pela necessidade de repensar a questão da organização escolar (tarefas, trabalho, descanso), pautada na necessidade de "união entre o trabalho produtivo e o desenvolvimento intelectual" (Krupskaya, 2017, p. 35), garantindo estratégias coletivas de gestão do processo de capacitação.

Trata-se de uma condição apresentada no conjunto das análises dos educadores entrevistados, quando esses descrevem: o processo de organização do trabalho em núcleos de base; a organicidade e a decisão coletiva quanto aos encaminhamentos referentes à cada etapa do Projeto Magistério I; a articulação entre os conteúdos formativos do processo de alfabetização desenvolvido no Projeto EJA Continuidade e os problemas vividos em realidade pelos sujeitos da formação. Todos esses pontos estavam em concordância com os princípios da educação socialista, que indicam a necessidade de formação de um novo ser humano, com novos hábitos de organização.

Nesse ínterim, a práxis também aparece nas análises. Um princípio compreendido como a garantia da constituição de uma relação estreita entre teoria e prática, amparada pela necessidade de transformação das condições de vida e trabalho dos sujeitos do campo. Para essa acepção, o educador se apresenta como aquele que ensina, aprende e transforma, num movimento que envolve a capacidade de análise da sociedade sob uma perspectiva de totalidade. Tal princípio é observado dentre aqueles que orientaram a formação para o magistério:

> Eu acho que um dos princípios é essa questão da realidade – a teoria e a prática, a práxis em si. Você partia da realidade para poder construir algo. Não era nada que vinha de fora. E aí com isso a gente começava a construir. O trabalho todo era construído por nós, pelos trabalhadores, nós que éramos professores, dentro da nossa política. Então, isso já é um dos princípios, que é a questão da práxis; que é a teoria e a prática juntos, e tudo junto com a realidade. Não tem onde termina a teoria e começa a prática (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Segundo os educadores entrevistados, tratou-se de uma experiência de formação docente diferenciada. E a formação política foi apontada como um elemento fundamental dessa diferenciação que, segundo as

análises desenvolvidas pelos sujeitos da formação, trouxe impactos significativos para a sua atuação profissional.

Em um momento especial da pesquisa de campo, três educadoras egressas dos projetos, que hoje atuam na rede estadual maranhense de educação, desenvolveram reflexões complementares que nos permitem compreender o alcance da ampla formação político-pedagógica desenvolvida no Magistério I. Quase como uma fala só, elas ampliam as análises uma das outras:

> Eu lembro que, quando eu fui trabalhar com adolescentes do 6º ao 9º ano, eu comecei a dar aula, peguei os livros e me debrucei mesmo para dar aula para eles. Quando começaram as aulas, a primeira pergunta que eles fizeram foi: - qual a escola que você estudou professora? Eu expliquei a eles, e eles disseram assim: - ah, é por isso! (Barbosa, Maria César /Regional Médio Mearim/MST, 2019).
>
> É Maria, e uma coisa interessante aconteceu por sermos tão críticas e falar as coisas: foi que a gente nunca conseguiu um serviço no mandato do gestor de 2004 a 2008. Eles não chamavam a gente para trabalhar. Por mais que a comunidade indicasse, eles não chamavam. Como a gente organizava o povo para ir lutar, eles não chamavam (Sousa, Maria Leomar/ Regional Médio Mearim/MST, 2019).
>
> E nem tem como. Dá para perceber que está enraizado mesmo, a gente sempre traz um pouco do que a gente aprendeu para a prática. Essa formação fez a gente se transformar em pessoas um pouco mais críticas. De uma certa forma, faz a diferença (Santos, Maria Roseane/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Reflexões como essas se repetiram em todas as regionais e comunidades nas quais foram desenvolvidas as entrevistas referentes à pesquisa de campo deste trabalho. Constantemente, os educadores demarcam o diferencial da formação do Projeto Magistério I e da atuação em seus locais atuais de trabalho, bem como indicam o impacto da formação política desenvolvida no fortalecimento do compromisso político classista enquanto resultado marcante.

É uníssono o entendimento dos educadores egressos entrevistados quanto ao compromisso desse projeto de formação de educadores do campo, desenvolvido por meio do Pronera, em formar "um educador capaz de compreender a sua realidade, um educador crítico que atuasse

como mediador no assentamento" (Nascimento, Alcinete/Regional Pindaré/MST, 2019). Para a Professora Luciana Sousa:

> Uma das coisas que é muito forte é que, quando a gente passa por esse processo de formação, a gente tem um diferencial. Em qualquer espaço que a gente chegue, por exemplo, numa formação continuada de professores ofertada pelo município, a gente tem um olhar diferente. Porque a nossa formação política tem outras fundamentações teóricas. Voltadas para a formação do sujeito enquanto um ser político e social. Voltada para uma educação libertadora, onde o sujeito é capaz de formar sua própria história. Na nossa formação, eu sempre costumo dizer que o educador, para ser educador, tem que entender, como dizia Paulo Freire, que a educação precisa libertar, tem que ser uma educação libertadora. Se for uma educação reprodutora do que está aí, ela não serve para o nosso projeto popular. Não é isso o que a gente quer. Diferença que vem da formação mesmo do professor, porque o PRONERA formou a gente para ser professor emancipado, e a gente quer que o aluno também seja um sujeito emancipado, que o aluno não seja reprodutor do sistema. Mas que ele se reconheça dentro do sistema e que ele se reconheça enquanto sujeito que possa mudar a situação que ele vive (Sousa, Luciana/Regional Peritoró/Assema, 2019).

"Uma formação diferente, voltada para a construção da transformação do campo", essa é uma das principais afirmações que se repetem ao longo das análises desenvolvidas pelos sujeitos egressos das experiências. Os impactos dessa formação na construção do trabalho pedagógico que desenvolvem atualmente em seus espaços de trabalho demarcam esse reconhecimento e o alcance das ações desenvolvidas pelos educadores nas escolas das áreas de assentamento do Maranhão.

Sobre esses impactos, a professora Maria da Conceição, gestora de escola rural localizada na comunidade de Ludovico, município de Lago do Junco, um território marcado pela cultura do trabalho extrativista das mulheres quebradeiras de coco babaçu, declara:

> A maioria dos professores que atua hoje nas escolas rurais da região é do PRONERA. E são professores que têm uma visão diferenciada dos demais. E acho que essa convivência, esse debate de professores que fizeram parte do PRONERA, com alunos que não fizeram, acaba contribuindo demais com a escola (Silva, Conceição/Lago Do Junco/Assema, 2019).

Essa contribuição do trabalho dos educadores egressos do Projeto Magistério I é relacionada à solidez de uma rigorosa formação teórica, fundamentalmente amparada por conteúdos de formação política que se relacionam às questões amplas, referentes à conjuntura política nacional, e às questões específicas da realidade dos territórios de vida e trabalho dos sujeitos da formação.

Trata-se de uma rigorosidade que possibilitou a trabalhadores rurais o acesso a níveis elevados de conhecimento, que os fazem se destacar nos espaços de debate, como revela o professor quilombola José de Ribamar:

> Nós fomos preparados de maneira diferente. Você chega em qualquer espaço e você é diferente. Na hora que você começa a falar, você é olhado de uma maneira diferente. Um exemplo: eu estava numa assembleia de pais da minha escola, eu tinha só o Magistério, o diretor estava falando e eu pedi a fala, para contribuir com o debate, e os pais ficaram questionando: de onde ele é? De onde que saiu? De onde é esse neguinho? A gente sabe o que está falando, teoricamente e politicamente (Vieira, José De Ribamar/Regional Peritoró/ASSEMA, 2019).

Do trabalho docente nas escolas das áreas de assentamento ao processo de organização, à gestão escolar e à luta por escolas nas comunidades, os educadores demarcam a formação no Projeto Magistério I como uma base fundamental para as conquistas por eles alcançadas ao longo da sua trajetória profissional em seus territórios de vida e trabalho.

A oferta dos dois projetos em análise nesta pesquisa é apontada como a abertura de um caminho, como o início da conquista de espaço para o projeto da educação do campo, no cerne das estruturas municipais e estaduais de educação no Maranhão e para a conquista de outras políticas, que possibilitassem a continuidade da sua formação enquanto educador do campo.

As disputas por políticas de educação, assumidas pelos educadores egressos do Magistério I no âmbito das secretarias municipais de educação, ganharam substância teórica e política, que fortaleceram as lutas assumidas por esses sujeitos. É possível identificar esse aspecto na reflexão que segue:

> A gente fala tecnicamente, com elementos para discutir e dizer não só o que quer para o povo, mas o porquê. A gente não vai lá só para dizer eu quero a escola tal. Mas, fundamentadas nas leis, nas teorias. E a gente vai para lutar pelo que a gente sabe que é possível e acredita. Pegar uma fala e saber dizer o porquê. Onde me fundamento para defender isso. Debater com o secretário de educação cara a cara sem se intimidar, porque eu sei fazer. Eu fiz pedagogia, depois especialização em educação do campo, tudo por conta desse projeto [PRONERA]. E outra coisa, quando a gente fala de conhecimento, a gente sabe do valor do conhecimento. Mas, nessa sociedade capitalista, o que vale é o papel. Então, se eles querem os títulos, a gente ganha o título na luta, ganha respeito e espaço (Sousa, Maria Leomar /Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Outro espaço importante ocupado por esses trabalhadores camponeses, apontado pelos sujeitos da pesquisa, foi a universidade pública, uma instituição que, antes do projeto, era reconhecida como um espaço inalcançável para a população do campo e que, a partir do Projeto Magistério I, se tornou mais um terreno de ocupação política do projeto popular da classe trabalhadora camponesa.

A busca pelos sentidos e a abrangência da formação trouxeram à tona a lembrança das primeiras experiências dos educadores egressos nos espaços físicos da universidade. Esse aspecto foi desvelado na seguinte reflexão:

> Quando a gente chegou na universidade, nos confundiam com os operários da obra. Era como se a gente estivesse no lugar errado. No Magistério, tiraram as nossas vendas e nos disseram: olha, vocês têm condições de voar o mais alto possível que vocês puderem e a universidade também é lugar de vocês (Vieira, José De Ribamar/Regional Peritoró/Assema/, 2019).

A partir da experiência do Pronera, um espaço hegemonicamente ocupado pela cultura urbana passou a ampliar o seu escopo de reflexão, incluindo outros interesses. Nesse sentido, a UFMA pôde presenciar a inserção de temas nos debates e nos processos formativos que, até então, não eram postos em pauta no campo da educação.

Nesse processo, foram beneficiados os trabalhadores camponeses, que enfim conseguiram adentrar nos altos muros da universidade pública — historicamente elitista e excludente —, e a própria universidade,

que pôde vivenciar e aprender com a riqueza da história, cultura e organização camponesas.

Na ocasião, a qualidade da formação desenvolvida nos primeiros projetos de formação de educadores do campo no Maranhão por meio do Pronera foi identificada nos diversos espaços de trocas, construídos no cerne da instituição. Como revela a reflexão da educadora e filha de quebradeira de coco babaçu que estudou na turma da Assema:

> Sobre o diferencial da nossa formação, eu me lembro que uma vez a gente estava na universidade, num debate com a turma do curso normal [curso de pedagogia tradicional]. Aí, quando terminou o debate, que a gente foi se apresentar, as meninas do curso normal ficaram boquiabertas quando nós dissemos: - olha, eu sou filha de quebradeira de coco, sou de uma área de assentamento, sou do campo. E ela: - o quê? Tu?
> E um dos princípios da formação da educação do campo no PRONERA era esse: não esquecer a sua própria história, não negar as suas raízes, saber de onde você veio, da sua base, porque a sua base, as suas raízes determinam a sua história. A gente tinha muito isso lá e até hoje a gente trabalha isso em sala de aula. A valorização da sua história, de onde você veio. A gente tinha muito isso, de esconder a nossa história e a gente aprendeu a dar valor à nossa história (Sousa, Luciana /Regional Peritoró/Assema, 2019).

Reconhece-se, portanto, que o processo de escolarização desenvolvido nessas primeiras experiências do Pronera no Maranhão possibilitou o desenvolvimento de experiências formativas, cujos fundamentos principais foram: história e luta camponesa, educação para a transformação social e formação político-pedagógica de educadores comprometidos com a causa popular.

A formação política esteve na base desse processo formativo, permeada por referenciais que contribuíram para a compreensão desvelada da realidade, com a formação histórico-crítica dos educadores e com o fortalecimento do compromisso classista, um processo fundamentado por uma solidez teórico-metodológica, cujas raízes encontram-se atualmente entrelaçadas ao trabalho desenvolvido pelos educadores egressos nos seus espaços de trabalho e organização política.

Identificar o alcance dessa formação nos territórios rurais maranhenses é o objetivo que orienta a apresentação da última parte deste

trabalho de pesquisa. Conforme apresentado anteriormente, trata-se de uma temática que não estava prevista no projeto original deste estudo, mas que foi revelada durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, ao identificarmos diversos espaços de luta e trabalho que encontram uma relação muito próxima com os processos de formação desenvolvidos nesses primeiros projetos do Pronera em análise.

4.3 As raízes do Pronera/UFMA/MST/Assema no Maranhão

Um dos princípios centrais do referencial da educação do campo e das experiências formativas desenvolvidas por meio da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema é a construção da educação para a transformação. Este fundamento prevê que toda ação educativa deve contribuir para a reflexão crítica e profunda da realidade, a fim de possibilitar a construção da práxis, da ação fundamentada, transformadora e coletiva, com vistas à superação das contradições que se materializam no real.

À luz desse entendimento, identificaram-se, em cada uma das regionais nas quais foram desenvolvidas as entrevistas, sólidas raízes, traduzidas em experiências de educação e militância popular camponesa que refletem, em muitos aspectos, resultados alcançados a partir dos processos formativos desenvolvidos nos projetos Magistério I e EJA Continuidade.

Dentre as experiências identificadas, elencamos quatro das principais conquistas, que se relacionam diretamente aos projetos desenvolvidos pela referida articulação do Pronera no Maranhão, nas quais é possível identificar o impacto da formação docente desse programa na transformação da realidade educacional de regiões diversas do estado.

Três delas estão situadas em áreas de assentamento da reforma agrária, relacionadas à luta pela terra em articulação com o MST, e uma se articula diretamente à luta das quebradeiras de coco babaçu, organizadas em dois movimentos sociais camponeses muito importantes no Maranhão: a Assema e o MIQCB.

Na análise dessas experiências, consideraram-se os aspectos destacados nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, sem um compromisso com o aprofundamento das reflexões sobre as contradições que as perpas-

sam[12]. Desse modo, o foco dos textos que seguem foram as contribuições dos projetos perscrutados para a materialização dessas que apresentamos como raízes do Pronera, fincadas nos territórios rurais maranhenses.

4.3.1 Conquista e construção da Unidade Integrada Roseli Nunes

A primeira raiz do Pronera/UFMA/MST/Assema identificada foi a conquista da Unidade Integrada Roseli Nunes, seguida pelo trabalho desenvolvido com a formação da juventude camponesa. Trata-se de uma escola que, atualmente, integra a rede estadual de educação, está localizada no município de Lagoa Grande do Maranhão e foi construída na comunidade Vila Kênio, pertencente ao Projeto de Assentamento Cigra/Regional Médio Mearim/MST.

A conquista dessa escola se deve diretamente à mobilização de duas educadoras concluintes do Projeto Magistério I, que foram docentes no Projeto EJA Continuidade e residentes do PA. Maria Leomar Sousa e Roseane da Silva Santos foram as responsáveis pela mobilização e pela reivindicação, junto às Secretarias de Educação, em prol da construção de uma escola para o território que adotasse os princípios teórico-metodológicos da educação do campo.

A conquista e a construção da escola foram tarefas assumidas pelas educadoras em orgânica articulação com MST, sindicato rural local, associações rurais, Igreja e moradores das comunidades do PA. Ao longo do processo de construção da escola, além da atuação nas frentes de mobilização, as duas educadoras assumiram os trabalhos de gestão e docência na unidade integrada, que teve suas atividades iniciadas com a implementação do Programa Saberes da Terra – Projovem Campo[13].

---

12. Embora reconheçamos que nenhuma experiência se dá sem contradições, deixamos esse foco para trabalhos futuros — considerando as limitações impostas ao desenvolvimento da pesquisa de campo neste estudo.

13. Conforme os dados do MEC (2021), o ProJovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural,

Nessa etapa da construção da escola, desenvolveu-se a qualificação profissional e a escolarização em EJA de jovens agricultores familiares. Segundo as educadoras, a formação no Projeto Magistério I e a experiência docente no Projeto EJA Continuidade foram fundamentais para a construção do método de organização do trabalho pedagógico nessa experiência.

O processo de organização e luta pela conquista da unidade integrada foi iniciado por meio da articulação com os moradores do assentamento e o MST. O início da experiência se deu no ano de 2006, com a implantação da turma de EJA, com a formação voltada para "a conclusão do ensino fundamental, com orientações técnicas para a agricultura, zootecnia e foco na agricultura familiar" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, [2015]).

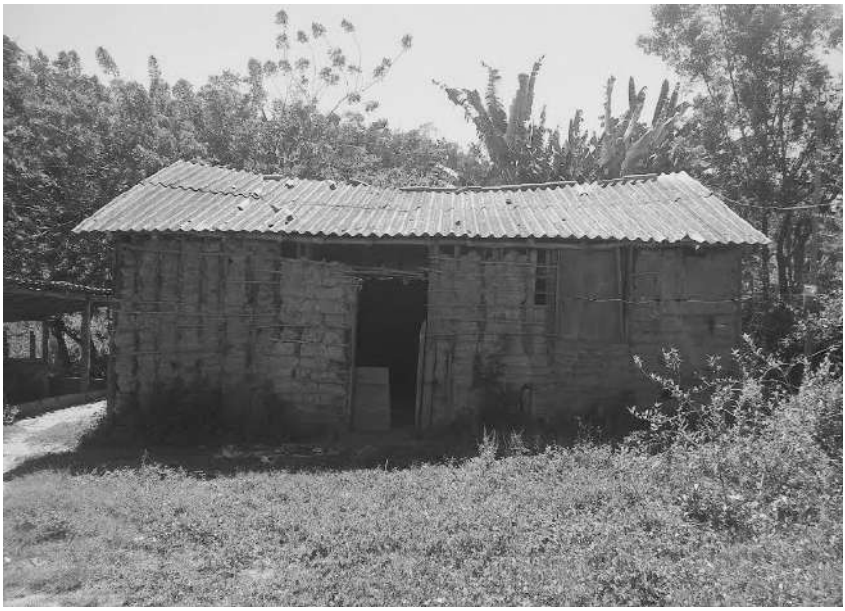
A turma foi instalada em uma casa de taipa, construída em mutirão por professores, alunos e moradores das comunidades, conforme indica a atual diretora da instituição:

> A gente começou na casa da usina, que a comunidade doou. Fez tanta reunião, o pessoal acolheu. Depois, eles deram o terreno que hoje é aquela escola mais de baixo e aí a gente começou o processo de mobilização para fazer o barracão. Mobilizamos toda a comunidade e já iniciamos o processo de construção. A gente construiu o barracão e fez uma etapa de quinze dias. Porque o pessoal da comunidade disse que iria armar e construir, mas a parte de cobrir com a palha ficou com a gente. Então, nós fizemos uma etapa de quinze dias só para cobrir esse barracão e limpar (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Na ocasião da construção do primeiro prédio no qual seria instalada a Escola Roseli Nunes, o trabalho de edificação da casa de taipa foi incluído. Nas análises da gestora, foi uma etapa do processo de formação, sendo incorporada ao calendário escolar. Esse aspecto nos remete, novamente, às referências teóricas da educação socialista, que desafiam a construção de experiências educativas, nas quais a centralidade do trabalho enquanto fundamento pedagógico ultrapassa os sentidos restritos da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo. Implementada em 2005, a ação que se denominava "Saberes da Terra" integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O ProJovem possui outras três modalidades: adolescente, trabalhador e urbano.

Figura 10: Barracão de taipa: primeiro prédio da Escola Roseli Nunes. Município de Lagoa Grande do Maranhão. Projeto de Assentamento CIGRA. Comunidade Vila Kênio



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Na experiência descrita, o trabalho manual e a disponibilização do terreno pela comunidade foram elementos fundamentais para a construção da estrutura na qual seriam desenvolvidas as atividades docentes. Foi um trabalho inserido no conjunto das atividades educativas, pautando um processo inicial que envolveu tanto a coletividade dos sujeitos envolvidos na própria formação quanto a comunidade.

Por outro lado, a necessidade da edificação coletiva de um espaço que possibilitasse condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em EJA nos remete às realidades de precariedade infraestrutural das áreas de assentamento da reforma agrária, que estão diretamente articuladas ao conjunto das negações de direitos que materializam as precárias condições educacionais nesses territórios.

No bojo das reflexões possíveis, reconhece-se que a implementação dessa escola se deve à atuação popular, articulada pelas educadoras junto ao MST e ao conjunto das comunidades locais — com o apoio das entidades de classe representativas dos trabalhadores rurais e da Igreja Ca-

tólica. Nesse sentido, o processo de mobilização pela conquista da escola se deu em relação profunda com os processos de organização e luta pela terra, como destacado a seguir:

> A Escola Roseli Nunes está envolvida em toda essa questão da luta pela terra e está relacionada a toda essa formação pelo PRONERA, onde a gente começou. No período de 2006, surgiu o projeto chamado Saberes da Terra. Eu e Roseane [educadora egressa do Magistério e EJA Continuidade que assumiu a tarefa inicial de construção da escola] tínhamos acabado de sair do projeto do PRONERA de 2004, 2005 e tinha terminado em 2006. Em setembro de 2006, era para iniciar o Saberes da Terra. O movimento [MST] tinha essa necessidade do Saberes da Terra, porque nessa época a escola aqui só tinha até a quarta série, que hoje é o quinto ano. E os jovens ficavam sem estudar ou tinham que sair da comunidade. Aí a gente começou a mobilização aqui na Vila Kênio e o pessoal apoiou (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Com o apoio da comunidade, foi possível o alcance das condições mínimas para o início das atividades formativas. A demanda pela escolarização era grande na região, e os alunos oriundos de diversas comunidades instalavam-se na Vila Kênio, também com a contribuição dos assentados.

Não era possível o deslocamento diário para o polo da formação, um problema analisado pela professora Maria Roseane, quando ela relembra que "os estudantes do Saberes da Terra ficavam na comunidade, nas casas das pessoas que cediam um lugar para eles ficarem durante o período das aulas" (Roseane/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

A precariedade infraestrutural não desmobilizou os esforços para a oferta da formação. Educadoras, movimentos e comunidade constantemente precisavam assumir as demandas do curso, para garantir a continuidade das atividades. Ao longo desse processo, diversas estratégias foram adotadas para salvaguardar a provisão das necessidades que se apresentavam — como revelado no seguinte depoimento:

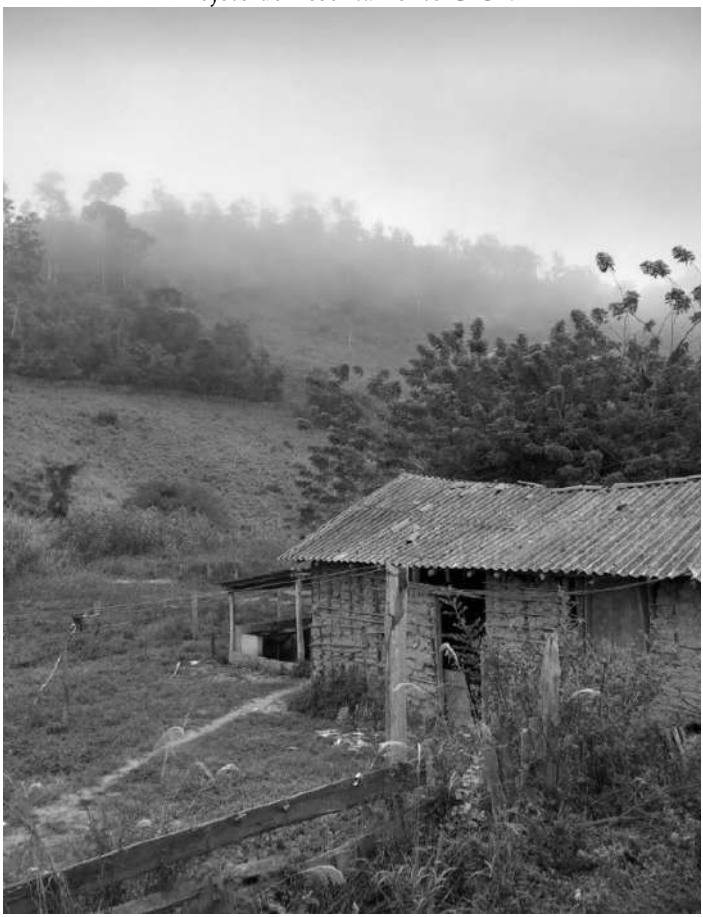
> E um detalhe: nós não tínhamos comida. Conseguimos umas cestas básicas com o Incra. Era só arroz, feijão, cuscuz sem manteiga e macarrão. E, algumas vezes, os meninos traziam uma galinha. Por que não tinha como a gente cobrar cesta básica. De quem? Eles não tinham dinheiro.

> O pessoal da igreja doou as madeiras e a gente fez a cozinha e o refeitório. A gente comprou as telhas, fez uma vaquinha e eu e a Roseane a gente comprou o freezer para guardar os alimentos. Nós ganhávamos na época 360, o freezer foi 500, né? Aí a gente comprava caixa de biscoito para os meninos lancharem, pegava aquelas laranjas cítricas e fazia chá, passava no liquidificador e fazia suco. Fazia suco de folha de tamarindo. Sempre tinha que ter o lanche.
> Resultado, com toda essa dificuldade, a turma se tornou unida.
> Ah, toda semana tinha o carvão, né, Rose? Nós tínhamos uma caieira, porque nós não tínhamos fogão a gás. E aquela cozinheira que está hoje lá foi a nossa primeira cozinheira. A gente pagava R$ 120,00, o sindicato pagava, o sindicato começou a contribuir em parceria. (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Aos poucos, o trabalho coletivo possibilitou a materialização da escola, que passou a integrar o dia a dia da comunidade, cujo envolvimento com a construção desse projeto popular de educação foi crescente — considerando-se que, enfim, possibilitaria a continuidade da escolarização dos jovens e adultos das diversas comunidades no próprio assentamento. Até então, o acesso nos próprios territórios à educação escolar dos últimos anos de ensino fundamental e do ensino médio era inalcançável.

Com a edificação do prédio escolar, os trabalhadores rurais vislumbravam um caminho aberto para a formação da juventude camponesa, em orgânica articulação com a agricultura familiar, enquanto principal — e, para muitas famílias, a única — fonte de garantia de condições materiais para a sua reprodução.

Figura 11: Primeiro prédio da Escola Roseli Nunes, localizada em um vale central da comunidade de Vila Kênio. Município de Lagoa Grande do Maranhão. Projeto de Assentamento CIGRA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Apesar da importância fundamental da mobilização popular, as educadoras, a comunidade e os movimentos sociais não assumiam as demandas da escola sem que fosse arrefecida a pressão popular junto à prefeitura e ao governo do estado para a garantia da implementação da escola como um direito dos trabalhadores camponeses e uma obrigação das instâncias governamentais e administrativas.

A pressão popular pela conquista de direitos que garantam o fortalecimento dessa escola é uma atividade constante durante a história da sua

construção e se faz presente até os dias atuais. No início, a atuação coletiva gerou a consecução de frágeis compromissos, assumidos pelo poder público — o que, por sua vez, não desmobilizou os esforços.

> Na época era para o prefeito dar a alimentação e ele não deu, não deu a estrutura. E o estado pagava, na época, só os professores. No caso, eu e a Roseane e um técnico, porque, nessa época, o ensino tinha a parte técnica. Aí eu fiquei com matemática, ciências e geografia. E a Roseane ficou com história e português. Era Educação de Jovens e Adultos.
> Foi uma turma com baixo índice de evasão. A gente começou a turma com 29 e terminou com 24 (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Ao final dessa primeira etapa, que se deu com o encerramento do projeto do Saberes da Terra, a turma que findou foi reconhecida no âmbito do estado do Maranhão como "uma das turmas que mais tiveram êxito, uma das melhores turmas do Maranhão. Mesmo sem o apoio do município, os resultados foram os melhores. E nós tínhamos estes estudantes com o ensino fundamental concluído e aí, nós íamos fazer o quê?" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Logo em seguida ao encerramento das atividades, a professora Cacilda Cavalcanti[14] assumiu o cargo de Supervisora da Educação do Campo na Secretaria de Educação do Governo do Maranhão, no ano de 2008, e propôs ao coletivo de gestão da escola a sua incorporação ao conjunto das instituições estaduais de educação desse estado.

Na ocasião, a Escola Roseli Nunes foi transformada em Unidade Integrada Estadual de Ensino, reconhecida por meio de decreto no governo de Jackson Lago. Esse reconhecimento legal garantiu a construção de um novo prédio escolar, quando foi iniciada a segunda etapa da consolidação da escola, que passou a ofertar, no ano de 2009, turmas do curso técnico em Agropecuária, em nível médio.

A oferta do curso técnico em Agropecuária atendia à demanda das comunidades pela escolarização em nível médio, garantindo, inclusive, a continuidade dos estudos aos alunos egressos da turma do Saberes da Terra.

---

14. Professora da UFMA, que coordenou o Projeto Magistério e o Projeto EJA Continuidade por meio da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema.

Figura 12: Prédio escolar de alvenaria, construído pelo Governo do Estado do Maranhão, quando da incorporação da Escola Roseli Nunes ao sistema estadual de educação



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Com o atraso na certificação dos estudantes do projeto de EJA findado, o novo prédio escolar foi "inaugurado no dia da festa de formatura dos meninos" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019). Embora o coletivo de gestão acreditasse que a partir de então a consolidação da escola seria atravessada por menos desafios, as dificuldades continuaram presentes nessa nova fase.

> Pensava que, com o ensino médio, a gente iria ter todas as condições. Que nada, a gente sofreu que só! Tudo de novo, o mesmo processo. O prefeito começou a dar R$ 2.000,00 todo ano. Tudo o que você imaginar tinha que sair desse dinheiro. A gente passou três anos recebendo esse dinheiro e nunca aumentava. Ele contribuiu, a gente tem que considerar que muita coisa mudou. Ele doou fogão, panela, balde de plástico, deu uma ajuda boa. Só que depois, para a gente pegar, era uma luta, porque tinha que ir lá e eu me sentia muito mal na época. Eu ia lá enfrentar noites. Tinha dia que a gente saía de lá quase de

> madrugada, tinha que pegar senha (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

A implementação da escola no cerne do sistema estadual de educação se deu em meio a fortes desafios. Instituída no governo de Jackson Lago (PDT) — que sofreu um processo de impeachment ao atravessar os interesses da família Sarney em sua disputa histórica pelo poder do estado —, a conjuntura política vivida à época aprofundou os dilemas enfrentados. Após a ascensão de Roseana Sarney, o governo estadual "pisou, pisou, pisou no projeto da escola, querendo nos matar no sufoco, mas o governo Jackson deixou a escola criada e ela não podia fechar" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Por decreto, a escola estava criada; e o prédio escolar, construído. Embora a existência de dilemas e contradições que impossibilitariam a continuidade do processo de construção da U. I. Roseli Nunes fosse real, sujeitos e movimentos envolvidos não abriram mão da luta pela existência desse espaço. A gestora da escola revela sobre esse período:

> Então a gente começou a estruturar. O estado, em 2009, não pagava professor; a gente teve um calote danado. Eu não recebia, ninguém acreditava. Eu só vim receber dinheiro da escola em 2012 como professora. Resultado: em 2011, na primeira turma, a gente naquele debate se fechava a escola. Eu disse: 'gente, nós não vamos fechar a escola não. Se for fechar, pois eu não sei o que é que eu estou fazendo aqui não. Nós vamos continuar.' Então, pegamos a turma de 2012 e o estado começou a colocar dinheiro. Colocou, no ano, R$ 12.000,00, para aquele ano todinho. Mas a gente disse: 'pelo menos, nós não ficamos mendigando mais, já está melhor' (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Em 2014, com o início do governo Flávio Dino, a educadora relembra as mobilizações feitas para garantir a melhoria das condições da escola: "fomos para São Luís lutar pela escola e, na volta, nós fizemos uma denúncia ao MEC sobre as condições. Levamos fotos. Já era a segunda escola ali, sem condição nenhuma" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019). Sem alojamentos para os alunos, com uma cozinha precária e com as constantes dificuldades financeiras, a comunidade e os

movimentos sociais passaram a reivindicar estrutura e regularização do curso, a fim de garantir a certificação dos alunos concluintes.

Até então, o curso técnico de nível médio ofertado na escola não tinha o reconhecimento da secretaria estadual de educação. Os relatos revelam que "o processo para o reconhecimento dessa escola foi um processo árduo. Não dava nem para os meninos receberem esse certificado, a gente entregava só os históricos" (Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Mesmo diante dos desafios enfrentados, a mobilização alcançou resultados e o novo prédio escolar, cuja estrutura inclui alojamentos, cozinha, refeitório, laboratório, biblioteca e salas de aula, foi conquistado — porém, não sem a permanência da luta popular.

> Aí em 2014 veio a escola nova. E eles dizendo: - vocês têm que dar conta de um terreno para construir essa escola, se não volta. E o homem pressionando. E o prefeito não dava a máquina para raspar o lugar.
> Aí a gente reuniu a comunidade: - e aí agora, o que fazer, vai para outro lugar? E nós: - não, nós ficamos até agora e não vamos deixar ir para outro lugar não, vamos ver o que vamos fazer. Pressionamos o prefeito e ele mandou a máquina (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Nesse novo prédio, a U. I. Roseli Nunes serviu de escola polo para outras escolas que ofertavam formação técnica em agropecuária em outras comunidades, entre os anos de 2009 e 2011. No período, foram criadas turmas nos assentamentos Cigra, Nova Conquista e Curitiba, em articulação com o MST, cuja certificação foi garantida pela escola Roseli Nunes. Entretanto, essa certificação só foi possível no ano de 2017, quando o curso técnico Agrícola desenvolvido na instituição foi, enfim, regulamentado.

Depois dessa experiência, as turmas das demais comunidades foram fechadas, e o curso passou a ser desenvolvido apenas na escola polo, do ano de 2012 até os dias atuais, com a abertura anual de uma nova turma.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico adotada na escola, ressalta-se que essa segue os princípios da pedagogia da alternância, garantindo aos alunos a permanência da relação com seus territórios de origem, sobre a qual a gestora destaca que: "a gente sempre coloca

que não é educação a distância, é uma forma presencial de organizar a turma, unindo formação, trabalho e comunidade. No tempo-escola, eles têm formação política, estudo, seminários, tem a mística todo dia, tem o trabalho na escola" (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Figura 13: Prédio atual da Escola Roseli Nunes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

O compromisso do coletivo envolvido com esse árduo processo de luta e conquista da escola, aliado à sólida formação à que as gestoras e os professores tiveram acesso nos projetos do Pronera, garantiu que o trabalho formativo desenvolvido nessa escola alcançasse um nível de qualidade reconhecido estadual e nacionalmente, como revela a seguinte análise:

> E hoje é assim, a gente ficou entre as melhores no IDEB, do Maranhão, né? Entre as escolas todas. Nessa última Prova Brasil. E no vestibular dos meninos, né? Eles passam! Então, a Roseli hoje ficou com nome, pela qualidade do trabalho pedagógico que a gente realizou. É o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Aí tem todo esse processo da pedagogia do movimento, pedagogia socialista. Tem os NBs, cada grupo tem um coordenador, a gente faz igual-

> zinho a gente aprendeu no Magistério (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

As educadoras entrevistadas ressaltaram a importância dos processos formativos vivenciados por elas nos projetos do Pronera e revelaram que o fundamento de todo o trabalho pedagógico e da gestão escolar desenvolvidos na escola Roseli Nunes encontra-se na experiência vivida nos projetos Magistério I e EJA Continuidade, bem como nas demais experiências formativas vividas junto aos programas de educação do campo na continuidade dos seus estudos.

Em suas análises, a construção da escola do campo precisa estar inalienavelmente relacionada às demandas populares e aos processos de luta e resistência camponesa. Daí a potência da resistência assumida por essas educadoras e pela comunidade em articulação com os movimentos sociais camponeses, na difícil história de construção dessa escola — que reflete muitos dos ensinamentos e dos conhecimentos construídos nos projetos centrais dessa investigação.

Como reflete a professora Roseane: "Aí aquela pergunta: o que a gente trouxe de lá do Magistério e do Continuidade? Tudo! É a mesma organização, a mesma prática. Tudo o que aprendemos no PRONERA, a gente torna real aqui na escola" (Santos, Roseane/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Figura 14: Imagem da ornamentação elaborada como parte da mística desenvolvida no início de um encontro de formação continuada dos professores



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

No decorrer na história de construção da escola, além dos princípios político-pedagógicos e dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram a formação dessas educadoras, diversos educadores egressos dessa e de outras experiências do Pronera passaram a integrar o quadro de educadores da escola:

> A maioria dos professores da escola veio do PRONERA: tem eu, a Roseane que fez o magistério, a Cristiane que passou pelo Magistério e fez PROCAMPO, o Francisco que passou pelo Magistério, o Jonas que fez PRONERA de Geografia, Pedrinho fez PRONERA Agronomia. Aí já tem a nova geração: tem Maria e Ednalva que são ex-alunas da escola e hoje são professoras. Todos passaram por essa formação de educação do campo (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

No terreno da educação do campo, a U. I. Roseli Nunes desponta como uma das principais experiências que ainda vigoram na atualidade no estado do Maranhão. A solidez que se revela nos resultados dos índices escolares e no significativo acesso dos estudantes egressos nas universidades é reconhecida, também, pelas mães dos estudantes da escola.

Ao comparar os resultados das escolarizações formais com aqueles alcançados por seus filhos a partir dos processos formativos no curso técnico Agrícola da escola, Maria César revela que "ela [a escola] tem uma forma diferente de ensinar. Todos os que entram lá quando saem, saem bem mudados em comportamento e em aprendizagem" (Barbosa, Maria César/Regional Médio Mearim/MST 2019).

Ao que a professora Maria Leomar complementa:

> Esse processo, apesar de toda luta, apesar de todo sofrimento, a gente sorri no final da escola.
> [Coro das outras duas educadoras: no final não!!]
> É mesmo, no final não, no processo, porque é um processo, né?
> É muito gratificante o fruto dessa luta. Tanto que tem tanta gente colocando o filho para estudar fora, [mas] eu não! Eu quero colocar minha filha aqui mesmo.
> Eu estudei no PRONERA e vejo que não é aquela formação enquadrada, que tem que ser só por ali. Aqui o caminho é outro. Não é qualquer luta e qualquer escola, é a escola do povo.

> Nessa escola, a gente tem direito a muitas coisas, a participar de uma mística, ler um texto, compreender a vida de outra forma, trabalhar. No final, a gente vê que tudo isso é conhecimento (Sousa, Maria Leomar/ Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Com a oferta anual de novas turmas, é significativa a quantidade de jovens e adultos camponeses formados por essa experiência. Vários desses conseguiram ingressar em cursos das universidades públicas do Maranhão. Outros alunos egressos da escola e já formados no ensino superior, hoje, são professores da U. I. Roseli Nunes. Ao participar de um encontro de formação continuada dos professores dessa escola — em dezembro de 2019 —, foi possível identificar a centralidade da formação política desses educadores.

Na ocasião, foram discutidos o histórico e os impasses da educação do campo na conjuntura atual e debatidos os problemas internos da escola, que foram refletidos à luz das leituras, desenvolvidas pelos educadores, de teóricos da pedagogia socialista. A abrangência histórico-crítica alcançada em três dias de formação reflete a rigorosidade de um projeto de escola que não se limita a muros, delimitações territoriais, mas a um processo mais amplo de construção de um projeto de sociedade pautado em uma outra hegemonia.

Como reflete a professora Roseane, "é um processo bonito a gente formar esses alunos e quando vê já estão dando aula na escola, defendendo os interesses da nossa gente, emociona mesmo" (Santos, Roseane/ Regional Médio Mearim/MST 2019). Em uma conjuntura de desmonte das políticas educacionais de caráter popular, identificar a potência dessa experiência nos remete ao reconhecimento da solidez do processo de construção da educação do campo no Maranhão, cujas raízes não são tão fáceis de arrancar.

Figura 15: A presença das pautas populares junto à placa de inauguração da Escola Roseli Nunes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

4.3.2 Assentamento Balaiada: um território livre do analfabetismo

Além da experiência da escola Roseli Nunes, identificou-se outra raiz que brotou dos Projetos EJA Continuidade e Magistério I, situada na Regional Itapecuru, em áreas de assentamento do MST. Durante o desenvolvimento das entrevistas, identificamos um dado importante: a existência de uma região oficialmente reconhecida como um território livre do analfabetismo, o Projeto de Assentamento Balaiada — localizado no município maranhense de Nina Rodrigues.

Esse foi um dos territórios nos quais foram implementadas turmas de EJA do Projeto Continuidade. Na região, residem e trabalham diversos educadores egressos do Projeto Magistério I, do Magistério II e do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra — todos processos de formação desenvolvidos por meio do Pronera.

Sobre a realidade educacional atual do assentamento, a professora Maria Aline, egressa dos projetos perscrutados, revelou:

> Aqui na comunidade, no Assentamento Balaiada, a gente recebeu a bandeira como Território Livre do Analfabetismo pelo Governo do Estado, pelo Governo de Jackson Lago. Para o Assentamento e para o Município foi muito gratificante. A gente viu e vê o crescimento da comunidade em termos de aprendizado. Teve uma melhora significativa para as novas gerações. A partir da experiência do Projeto Continuidade, todos os anos, a gente garantiu uma turma de EJA no assentamento (Coqueiro, Maria Aline /Regional Itapecuru/MST, 2019).

Muitos dos educadores atuantes na região, egressos dos projetos investigados nesta pesquisa, têm uma relação orgânica com o MST e atuam como educadores e como gestores escolares nas escolas das diversas comunidades do Projeto de Assentamento Balaiada. A forte presença do movimento social garantiu a criação de um centro de formação do MST, comunidade de São Domingos, no qual são desenvolvidas atividades de formações política e de escolarização nos projetos de educação do campo implementados no estado do Maranhão, o Centro de Formação Maria Aragão.

O trabalho dos educadores egressos do Magistério I e das experiências subsequentes de formação de educadores do campo, integrantes dos movimentos populares, é destacado como um dos principais fatores que levaram o território a alcançar as condições que garantiram o reconhecimento dessa como uma região livre do analfabetismo.

Obviamente, os projetos de EJA do Pronera desenvolvidos no território não foram as únicas ações que definiram essa realidade. A implantação de turmas de EJA por meio dos sistemas educacionais e o envolvimento das comunidades do assentamento em projetos de alfabetização que vieram depois desse programa também foram fundamentais para a conquista.

Figura 16: Encontro Estadual do MST,
realizado na Comunidade São Domingos, Assentamento Balaiada



Fonte: Costa (2025).

A oficialização desse reconhecimento foi realizada no dia 19 de setembro de 2008, durante o "Ato Político pela Superação do Analfabetismo no Maranhão, no Auditório do Palácio do Governo do Estado, na ocasião representantes do assentamento receberam uma bandeira levando a declaração Território Livre do Analfabetismo" (MST, [2015]).

Sobre o processo, importa demarcar as análises dos atuais professores do assentamento, egressos dos projetos Magistério I e Continuidade, sobre as mudanças ocorridas no assentamento após a integração do território ao conjunto das ações desenvolvidas por meio do Pronera:

> Eu acho que, por causa dos professores do PRONERA, muitas escolas do campo têm evoluído. Na maioria das escolas que têm professores formados pelo PRONERA você consegue ver um avanço, quando se trata da educação, do ensino. Porque são professores que não estão ali somente para ensinar o aluno a ler e escrever. Eles vão a fundo, eles querem que o aluno aprenda a ler e escrever, aprendam a viver em sociedade e nós vemos isso nas comunidades. É por isso que hoje a gente tem escolas do campo e escolas em áreas de assentamento que recebem cartas reconhecendo o fim do analfabetismo, por conta do trabalho desses professores (Menezes, Jhonyson/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Em suas análises sobre as condições educacionais do assentamento, antes do desenvolvimento dos projetos do Pronera, os educadores apontaram a precariedade do acesso à educação escolar e as dificuldades inerentes ao trabalho agrícola como fatores que, fundamentalmente, garantiam a permanência dos altos índices de analfabetismo nas comunidades locais.

Nas reflexões desenvolvidas, o cenário que existia antes da oferta dos primeiros projetos do Pronera revela que as comunidades do PA não contavam com a oferta de políticas de EJA. Essa condição só foi alterada a partir da mobilização dos movimentos sociais pela implementação de políticas de educação do campo e após o envolvimento das lideranças desses movimentos nos projetos de formação do Pronera. Isso ocorreu quando os educadores egressos das formações passaram a assumir as frentes de luta pela oferta de novas políticas e as frentes de formação, atuando como educadores nas escolas do assentamento.

Antes desse processo, as análises sobre a história da educação nas comunidades integrantes do PA mostram o seguinte:

> Aqui no assentamento, nós tínhamos um grande problema com a oferta de educação e era grande o número de assentados analfabetos. Muita gente não conseguia estudar, por uma questão de oferta de educação, que não chegava no campo e, também, por uma questão de trabalho. Os jovens precisavam trabalhar e o trabalho era a agricultura familiar e as condições de trabalho eram artesanais, manuais, isso exigia um esforço muito grande. É bom lembrar que, antes do PRONERA, não tínhamos política de EJA. A política de EJA no nosso contexto é bem nova. Nós não tínhamos nem ao menos a oferta das séries finais do Ensino Fundamental. Até o ano de 1998, nessas comunidades, quando se terminava o 4º ano do Ensino Fundamental, já tinha que sair para a sede do município para dar continuidade aos estudos e o trabalho na roça não permitia isso para a maioria dos jovens (Menezes, Jhonyson/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Conforme os relatos, a formação docente desenvolvida pelos projetos do Pronera possibilitou a materialização de mudanças profundas na realidade educacional do território. As diversas comunidades do PA passaram a contar com a atuação dos educadores formados em diversos setores — fossem eles voltados para a escolarização formal ou para a organização política dos trabalhadores camponeses da região em associa-

ções de trabalhadores, sindicatos rurais e movimentos sociais.

Sobre a atuação desses educadores, os depoimentos revelam:

> Enquanto a gente tem um quadro de educadores em uma escola que passaram pelo PRONERA, a gente tem outros que não passaram por essa formação. Mas, a gente trouxe essa formação, a gente conseguiu através dessa formação ter esse conhecimento crítico e mais aprofundado. É uma formação que perpassa a nossa vida, onde a gente realmente consegue contribuir com a nossa comunidade.
>
> No meu assentamento, nas assembleias, quando a gente não está, eles não querem fazer, porque eles confiam na gente na construção das reflexões. De certa forma, hoje, nós somos pessoas que o assentamento precisa de nós, da nossa contribuição, das reflexões que a gente é capaz de fazer; a gente traz o contraponto. Essa formação ajudou bastante a chegar nesse ponto (Almeida, Maria Leda/Regional Itapecuru/MST, 2019).

A importância fundamental desses educadores nos processos que permeiam a construção da escola do campo nas diversas comunidades, buscando uma aproximação com o referencial popular de educação — com os princípios político-pedagógicos e as estratégias metodológicas que orientam o paradigma da educação do campo —, foi destacada como um dos elementos centrais que garantiram a transformação das condições educacionais dessa área de assentamento.

Os reflexos do processo de formação e da experiência docente em EJA, desenvolvidos nos cursos do Pronera, foram apontados como a base formativa que possibilitou a construção de outra realidade educacional nas comunidades do Assentamento Balaiada. Isso pode ser observado na fala da professora Maria Leda:

> Nós não temos só professores do PRONERA nas escolas, mas, quando eles chegam nas escolas que têm professores formados pelos projetos, eles acabam entrando no ritmo dos outros professores críticos, nas formações, nos planejamentos.
>
> Eu lembro que, quando nós estudávamos, o aluno não tinha vez, nem voz. E quando nós passamos por esse processo de formação, nós observamos que o aluno tem que contribuir. E assim, hoje, fazemos nas salas de aula, como nós aprendemos no PRONERA (Almeida, Maria Leda/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Outra concepção de educação é colocada em pauta nas escolas desse assentamento, cujas contribuições podem ser identificadas na própria relação dos estudantes jovens e adultos com o processo de construção do conhecimento e na participação coletiva nos processos de organização política dos trabalhadores camponeses da região.

A histórica compreensão hegemônica do trabalhador rural como um ser limitado, incapaz de construir conhecimentos, de alcançar níveis de escolarização que permitam o acesso ao conjunto dos conhecimentos universalmente construídos — um trabalhador limitado ao estereótipo do Jeca Tatu[15] —, é questionada por meio de processos de escolarização que ousaram transformar essa visão limitante.

A professora Maria Aline revela alguns aspectos dessa transformação em suas análises sobre as transformações alcançadas a partir da construção do trabalho docente em EJA no Projeto Continuidade:

> Para as pessoas da comunidade, a relação com a educação mudou. Antes era: "papagaio velho não aprende a falar". Agora não, eles sabem que podem aprender. Eles viram nas experiências do Continuidade e nas outras que são capazes de aprender a ler. Então, a gente sempre consegue uma turma para garantir a oferta da EJA no Assentamento.
> Inclusive, temos diversos alunos que já concluíram o Ensino Médio. As turmas de alfabetização foram ficando cada vez menores, pois não temos mais pessoas analfabetas.
> Nas nossas assembleias do assentamento, hoje, não é mais aquela assembleia para discutir pauta. Sempre tem uma análise de conjuntura, porque hoje a gente tem essa capacidade de fazer uma análise da realidade. Então, a gente hoje contribui com os assentamentos no sentido de ajudar os trabalhadores a assimilar a situação, a compreender a realidade (Coqueiro, Maria Aline/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Nessa experiência, é possível reconhecer o papel do professor como intelectual orgânico, cuja atuação se dá por meio de um processo de disputa dentro da própria escola, uma disputa que se refere à produção do conhecimento, alinhada à produção de uma concepção de sociedade ar-

15. Personagem do escritor Monteiro Lobato que ilustra o homem do campo como um ser com personalidade rude, limitado em matéria de conhecimentos e hábitos, expressão de uma vida apática e capaz de poucas transformações. Trata-se de uma expressão amplamente adotada no Brasil como referência para a interpretação dos sujeitos camponeses.

ticulada ao projeto popular e pautada em relações pedagógicas que possibilitam a superação dos estereótipos limitantes da cultura camponesa.

As consequências dessa formação ultrapassam os limites da escola e ganham vida nos espaços de organização política, bem como possibilitaram a modificação da relação dos trabalhadores rurais com a sua história e a sua cultura. O que antes era reconhecido pelos camponeses como uma incapacidade pessoal e cultural de construção de conhecimentos mais elaborados, a partir dos processos educativos desenvolvidos, passou a ser problematizado como uma questão política, inserida em uma longa história de negação de direitos.

Figura 17: Centro de Formação Maria Aragão/MST,
Comunidade de São Domingos, Assentamento Balaiada



Fonte: Imagem cedida por Jhonyson Farias (2021).

Nesse cenário, os sujeitos das experiências reconhecem:

> Os projetos do PRONERA vieram para impulsionar nosso povo. Estava todo mundo desanimado, desacreditado. Pessoas que viviam dizendo mesmo, como disse a Aline, "papagaio velho não aprende a ler nem escrever". Então, a gente, através da metodologia, da mística, da dinâ-

> mica que tinha o programa, a gente conseguiu estimular, impulsionar esses alunos. Mas, daí é aquilo, passou para o ensino regular, eles têm estranheza, por conta da metodologia, do trabalho do professor, do próprio livro didático que é bem diferente (Almeida, Maria Leda/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Na demarcação do diferencial do trabalho docente em EJA desenvolvido no Projeto EJA Continuidade, a professora Maria Leda revelou a influência do referencial metodológico adotado no fortalecimento do engajamento dos jovens e adultos no processo de construção do conhecimento. Esse engajamento teve como resultado a ampliação do interesse dos trabalhadores rurais em dar continuidade aos estudos, sentindo-se capazes de aprender.

Nesse enredo histórico de fortalecimento da formação dos educadores e da mobilização popular, o assentamento pôde alcançar transformações tão profundas em sua realidade educacional, que os índices revelaram o analfabetismo como um problema, no contexto atual, superado nesse território. A saber:

> Lá no Assentamento São Domingos, hoje, a gente não acha aluno para a EJA. A gente vai de casa em casa e todos já fizeram o 5º ano. A ausência de professores, que antes era um problema, foi transformada com a nossa mobilização. Hoje, temos os educadores para EJA, pela SEMED, mas não tem alunos. O pivô para isso foram os primeiros cursos de EJA do PRONERA, depois disso, a gente se organizou e lutou por outros projetos pela SEMED.
>
> Então, hoje é assim, já existem áreas em que não tem mais alunos analfabetos e os alunos que ainda têm são alunos acamados, pessoas bem idosas mesmo. Mas, se a gente for ver hoje na ata da associação é grande o nível de pessoas alfabetizadas. Essa ata é um documento importante, onde a realidade fica bem visível. No começo dos projetos, eram muitos os que assinavam com o dedo carimbado e, depois, com a primeira experiência do Continuidade e de outros projetos que vieram depois, essas pessoas conseguiram terminar o ensino fundamental (Almeida, Maria Leda/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Conforme os dados alcançados com essa pesquisa, conclui-se que a conjuntura educacional atual do Assentamento Balaiada se apresenta enquanto resultado direto da ampliação do acesso à educação escolar,

garantida, inicialmente, por meio da oferta de projetos a partir da articulação Pronera/UFMA/MST/Assema.

O diferencial da formação de educadores do campo desenvolvida e amparada em fundamentos que se alinham a um projeto popular de educação e sociedade permitiu aos educadores a construção de um trabalho docente engajado, capaz de interferir na transformação das comunidades em diversos aspectos.

A disputa por políticas de educação que respondam às demandas da população camponesa está expressa de maneira marcante na realidade do assentamento. Esse aspecto, por sua vez, reforça o reconhecimento dos Projetos EJA Continuidade e Magistério I como processos que contribuíram para o fortalecimento da formação de intelectuais orgânicos, que assumiram significativamente a tarefa de mobilização e luta por direitos e, acima de tudo, de difusão de uma concepção contra-hegemônica de educação, sociedade e do próprio entendimento sobre o ser trabalhador camponês.

Conforme os sujeitos das experiências, o Pronera:

> Foi um programa que alcançou a educação nos assentamentos, nas áreas de reforma agrária. Os trabalhadores e filhos dos trabalhadores puderam ter acesso à educação, desde a EJA, e muitos, até o ensino superior. Foi uma grande conquista. E hoje, nós temos, nas áreas de assentamento, muitos trabalhadores que se construíram enquanto sujeitos de sua história a partir da contribuição desses cursos (Menezes, Jhonyson/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Os educadores formados nesses projetos assumem um lugar dinâmico na realidade de vida e trabalho em seus territórios, marcado também pela sólida formação política que fortaleceu a sua constituição enquanto sujeitos críticos e comprometidos com a construção coletiva de processos políticos, que culminaram na transformação da realidade vivida.

Obviamente, não se trata de uma atuação que se dá sem desafios. Como alcance das transformações que também não se deram sem conflitos e contradições, os educadores revelam algumas das dificuldades para a continuidade do processo de construção da escola do campo na região:

> Nós, enquanto educadores, seja qualquer espaço que a gente for, a gente não se contenta mais em ficar ouvindo uma palestra sem fazer intervenção, sem querer fazer as suas contribuições e isso, muitas das vezes, é um desafio. Nós somos taxados como os que gostam de confusão, que são baderneiros, ou seja, os desafios para a nossa atuação engajada estão presentes hoje na escola (Aline/Regional Itapecuru/MST, 2019).

Nessa experiência, como no processo de construção da escola Roseli Nunes, o engajamento dos educadores egressos do Pronera nos processos de luta pela educação em suas áreas de assentamento é a base para o alcance das transformações da realidade educacional das comunidades. E isso ocorre por meio de processos que não se dão de maneira superficial.

Ao contrário, os processos de disputa tratam as contradições — que historicamente constituem os territórios rurais como espaços de precárias condições socioeducacionais — enquanto problemas políticos, que devem ser abordados por meio de políticas estruturais, cuja responsabilidade é das instâncias de governo.

4.3.3 Casa Família Rural Padre Josino Tavares e a agricultura familiar

O caráter engajado que fundamenta o trabalho político e pedagógico desenvolvido pelos educadores formados nos projetos do Pronera pôde ser identificado, também, na Regional Pindaré, no município de Bom Jesus das Selvas. Ali identificamos uma Casa Familiar Rural (CFR), na qual a gestão e o trabalho docente desenvolvidos têm uma relação orgânica com os processos formativos postos em prática nos Projetos Magistério I e EJA Continuidade.

Trata-se da Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares, que atualmente possibilita a escolarização de jovens camponeses residentes de 38 comunidades rurais, localizadas nos municípios de Bom Jesus das Selvas, Buriticupu e Bom Jardim. Aqui, importa demarcar que a diretora-geral dessa CFR, professora Maria da Luz, é uma importante liderança camponesa maranhense, cuja formação docente se iniciou no Projeto Magistério I e na coordenação regional das atividades locais desenvolvidas nesse projeto.

Figura 18: Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares, Bom Jesus das Selvas/MA



Fonte: Imagem cedida por Maria da Luz (2021).

A Casa Familiar Rural Padre Josino oferta o curso técnico Agrícola, com a formação centralmente voltada para a agricultura familiar. Nessa formação, a organização do processo de escolarização se dá sob a orientação dos princípios da pedagogia da alternância e tem como premissa fundamental a "construção de uma estreita relação social com a produção familiar, a partir da integração entre os conhecimentos desenvolvidos na escola e a disposição dos estudantes para acompanhar o trabalho em suas famílias" (Estácio, Maria Da Luz/Regional Pindaré, 2021).

No que se refere à concepção de educador do campo, aos princípios da prática docente e à importância do envolvimento das comunidades para o processo de construção do conhecimento, o professor Antonio Agnaldo desvela:

> Aqui na CRF, o professor não tem o papel de detentor, de centralizador absoluto do conhecimento; a participação da família é fundamental na educação escolar, os conhecimentos que vêm das famílias não são vistos como contrários aos da escola. Existe de fato a colaboração para a cons-

> trução dos saberes. Aqui, o ato de educar não é um processo simples de escolarização, mas a oportunidade de entender a realidade das pessoas, buscando criar e recriar novas formas de aprendizagem, de interação com a cultura (Estácio, Antonio Agnaldo/Regional Pindaré, 2021).

Nesse processo, a importância da adoção dos princípios da pedagogia da alternância, como base para a organização do trabalho pedagógico, é reforçada nas análises que relacionam o método à garantia do acesso dos jovens e adultos camponeses à escola. Desse modo, torna-se possível o desenvolvimento de um processo de escolarização em diálogo fundamental com a cultura camponesa.

> A pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica que pode oferecer a oportunidade de formação a jovens e adultos do campo, sem, contudo, forçá-los a abandonar o campo. Ao contrário, o campo, as experiências de vida, a família, a comunidade passam a compor a base dessa proposta. Nessa alternativa educacional, passou-se a permitir que os jovens pudessem continuar seus estudos, conciliando o trabalho, o estudo e, ao mesmo tempo, mantendo um vínculo com a família. Outro fundamento pedagógico importante é que a pedagogia da alternância está vinculada aos valores da vida dos estudantes, jovens e adultos do campo e das comunidades (Estácio, Antonio Agnaldo/Regional Pindaré, 2021).

Trata-se da elaboração de uma relação trabalho-educação pautada na construção contextualizada de conhecimentos que possibilitem a interferência prática na produção agrícola familiar das comunidades, nas quais residem os alunos em formação — "camponeses, ribeirinhos e indígenas" (Estácio, Maria Da Luz/Regional Pindaré, 2021), de modo que se possa "formar cidadãos mais críticos, conscientes e autônomos, que possam constituir a base do desenvolvimento pessoal e comunitário" (Estácio, Antonio Agnaldo/Regional Pindaré, 2021).

Figura 19: Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares,
área de trabalho prático e produção de alimentos



Fonte: Imagem cedida por Maria da Luz (2021).

A construção dessa relação trabalho-educação na escola propõe que os estudantes possam, em diálogo com as famílias — articulando o conhecimento local ao conjunto dos conhecimentos construídos na escola —, alcançar alternativas que garantam a ampliação da produção, para a melhoria das condições de reprodução da vida nas comunidades camponesas.

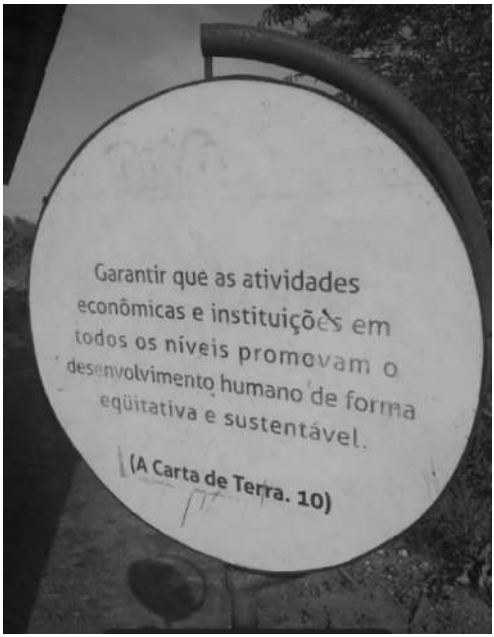
A relação orgânica com o trabalho agrícola nas comunidades é abordada de maneira articulada com a valorização da educação escolar — um tema tão importante para a realidade das áreas de assentamento, historicamente atravessadas pela negação do direito básico à educação. Daí a importância da "construção de um olhar de militância para com a necessidade da escola do campo" (Estácio, Maria Da Luz/Regional Pindaré, 2021) enquanto uma tarefa assumida pela CFR no desenvolvimento do processo de formação dos jovens e das próprias famílias.

Conforme a análise que segue, a centralidade do trabalho e da relação trabalho-educação sob uma perspectiva classista popular é um dos fundamentos principais para a escola do campo, refletido no processo de construção do conhecimento na instituição:

> A CFR Padre Josino tem o trabalho como princípio educativo, que se dá pelo acompanhamento das aulas práticas no campo da produção agrícola familiar, interligada às disciplinas do eixo técnico e as atividades práticas nas propriedades. Os conhecimentos e as capacidades que os alunos adquirem na formação eles aplicam na comunidade (Estácio, Maria da Luz/Regional Pindaré, 2021).

Nesse sentido, a formação desenvolvida na CRF é inserida em um projeto de campo, comprometido com a construção de um modelo de desenvolvimento centralmente articulado aos interesses da classe trabalhadora camponesa. Nesse processo, as contradições — que se constituem enquanto resultado da histórica hegemonia do projeto do capital e dos poderes latifundiários nos territórios rurais — são problematizadas, e a luta pela terra é posta em pauta nos espaços de construção de conhecimento escolar e nos debates promovidos pela escola, em articulação com famílias e movimentos sociais camponeses.

Figura 20: Placa que ornamenta a Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares e expressa um dos principais compromissos que norteiam a formação técnica ali desenvolvida – Trecho da Carta da Terra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

A articulação com a comunidade se dá na própria relação entre os processos de construção do conhecimento nos momentos presenciais dos tempos-escola, nas atividades práticas dos tempos-comunidade e na organização de encontros de debates mais amplos, que, em geral, contam com a participação das famílias, das associações e dos sindicatos rurais.

Sobre esses momentos de reflexão coletiva, a professora Maria da Luz afirma: "fazemos encontros com liderança das comunidades, formações externas com análise de conjuntura social e política; a história da luta pela terra é um tema presente. E, em filosofia, trabalhamos as contribuições dos movimentos sociais" (Estácio, Maria da Luz/Regional Pindaré, 2021).

Figura 21: Última roda de análise de conjuntura, cujo tema foi "A luta pela terra do Vale do Pindaré", desenvolvida pela Escola Padre Josino em articulação com os movimentos sociais camponeses



Fonte: Imagem cedida por Maria da Luz (2021).

Na construção dessa experiência, além da diretora-geral, participam diversos educadores egressos dos projetos de formação de educadores do

campo do Pronera. Segundo o professor Antonio Agnaldo, "a gente traz os princípios, os conhecimentos, as metodologias que a gente aprendeu no PRONERA, no Continuidade e no Magistério para o nosso local de trabalho" (Estácio, Antonio Agnaldo/Regional Pindaré, 2021).

Como ocorre na escola Roseli Nunes, alunos egressos da própria CFR também compõem o coletivo de docentes e estão presentes "inclusive na direção, na diretoria da associação. E é bom demarcar que, por aqui, a direção é coletiva, de muito diálogo com todos" (Estácio, Maria da Luz/Regional Pindaré, 2021).

A gestão coletiva da escola é um dos fatores marcantes na condução da formação dos jovens na CRF, que se dá, também, "pela atuação das famílias, pois foi preciso a união e a auto-organização das famílias em associações para gerir a escola" (Estácio, Antonio Agnaldo, 2021). Nesse processo, a atuação dos educadores egressos do Pronera é destacada nas análises sobre os princípios político-pedagógicos que orientam a construção da CRF, no que se refere à gestão escolar, à construção dos tempos formativos e às concepções fundantes da prática docente. Diante disso, considera-se o seguinte:

> Somos nós, que fomos alunos do PRONERA, que contribuímos com o processo didático diferenciado, respeitando as especificidades do campo, o processo da mística na escola, o uso dos símbolos sociais, a adoção do trabalho como princípio educativo (Estácio, Maria da Luz/Regional Pindaré, 2021).

A experiência da CRF é pautada, portanto, nos fundamentos teóricos, metodológicos e políticos que orientam o referencial da educação do campo. A pedagogia do movimento está presente na mística e na valorização da cultura camponesa; a pedagogia freiriana é referenciada no envolvimento da comunidade em processos coletivos de reflexão e a concepção de educação para a transformação, assim como pode-se demarcar a adoção de algumas das categorias centrais da pedagogia socialista, como a práxis e o trabalho como princípios educativos.

A presença desses fundamentos na construção dessa CRF foi apontada pelos sujeitos da experiência como um desdobramento dos processos de formação e construção do trabalho docente nos projetos Magistério I e EJA Continuidade. Tal entendimento foi expresso na seguinte análise:

> O PRONERA, enquanto Magistério, baseado na pedagogia socialista, nos deu a oportunidade de sermos professores, alfabetizadores e investigadores da própria prática. Porque a gente trabalhava com as questões da comunidade, o que nas outras escolas a gente não tinha a oportunidade de fazer. Por exemplo, a questão do material didático, que foi elaborado para trabalhar a realidade da comunidade, dos assentamentos. Então, isso fez com que nós, educadores, não nos acomodássemos. Até porque esse foi um dos objetivos do PRONERA: formar professores atuantes na comunidade, para trabalhar com as questões existentes na comunidade, melhorar a vida das pessoas que ali estavam. E hoje, enquanto educador na Casa Familiar Rural Padre Josino, a gente trabalha muito essa realidade. Trabalhar com o que o aluno traz e discutir, problematizando que algumas coisas são negadas e que eles têm o direito de buscar informações e reivindicar, lutar (Estácio, Antonio Agnaldo/Regional Pindaré, 2019).

As experiências de formação e trabalho docente nos projetos do Pronera foram apontadas como as principais referências para a construção do trabalho pedagógico na CRF. A relação direta com as comunidades, revelada pelo educador como fundamento da prática docente em EJA no projeto Continuidade, aparece como um elemento constitutivo do seu trabalho como educador do curso técnico Agrícola e como principal eixo de sustentação da proposta político-pedagógica da escola.

Além das questões de natureza pedagógica, as reflexões apontam para a inalienável contribuição da formação política desenvolvida no Projeto Magistério I, para a elaboração de uma visão de mundo, sociedade e educação que — como nas raízes anteriormente analisadas — fortaleceram o engajamento dos educadores nas causas populares camponesas. Tal entendimento é percebido na seguinte fala:

> O PRONERA me fez perceber que, historicamente, o Estado brasileiro negou que os trabalhadores e as trabalhadoras do campo fossem sujeitos de direitos e detentores de cultura e conhecimentos relacionados aos modos de trabalho e aos cuidados com a terra, que são elementos essenciais para a sobrevivência daqueles que vivem no e do campo. Então, hoje, eu compreendo que o campo é um lugar de construção de políticas e de continuidade da luta dos movimentos camponeses. Entendo que é um lugar de criação de oportunidades e de existência social com dignidade. A educação do campo tem que trazer uma proposta que possa

> desenvolver a capacidade dos sujeitos que vivem e sobrevivem no campo (Estácio, Antonio Agnaldo/Regional Pindaré, 2021).

Na supracitada reflexão do professor Antonio Estácio, a educação do campo deve ser pautada em um projeto que, além do compromisso com a valorização da cultura camponesa, deve contribuir com a construção de processos formativos que permitam o desvelamento crítico da realidade e que fundamentem a ação coletiva pela transformação do real, uma experiência alcançada por ele, por meio da sua formação política no Pronera.

A luta perpassa todo esse processo, seja no campo da reflexão histórico-crítica sobre o real ou na própria construção de uma práxis pedagógica que possibilite a formação da juventude camponesa, das famílias e dos próprios movimentos representativos da classe trabalhadora camponesa. Tal tarefa foi assumida no cerne dos processos de construção político-pedagógica da Casa Familiar Rural Padre Josino em seu trabalho organicamente articulado ao compromisso com a agricultura familiar.

Nessa escola, são formados trabalhadores camponeses, técnicos agrícolas, munidos de conhecimentos referentes ao projeto produtivo agroecológico, de compreensão ampliada da questão agrária, de princípios e argumentos que fundamentam a defesa pela reforma agrária. O trabalho indica a possibilidade de expansão das raízes iniciais, para o conjunto dos assentamentos de três dos municípios maranhenses que sofrem o impacto significativo da expansão dos projetos produtivos da agroindústria do capital.

4.3.4 Formação e resistência das quebradeiras de coco babaçu do Maranhão

Diferente das demais experiências apresentadas no item sobre as raízes das experiências perscrutadas, as análises que seguem não refletem as contribuições do Pronera/UFMA/MST/Assema na construção expressa de processos de educação escolar. Contudo, apresentam os impactos das formações para a organização política e a construção das frentes de resis-

tência popular das mulheres quebradeiras de coco babaçu no Maranhão e em outras regiões do Brasil.

Durante o desenvolvimento das entrevistas com as educadoras egressas das turmas de formação docente da Assema — residentes das áreas de assentamento dos municípios de Lago do Junco, Lima Campos e Pedreiras —, percebeu-se que um dado marcante se repetia em cada uma das localidades visitadas: a contribuição dos projetos do Pronera para a formação política e o fortalecimento dos trabalhos de militância das quebradeiras de coco babaçu.

Nessa realidade, a contribuição desvelada se refere ao fortalecimento de dois movimentos sociais camponeses nos quais atuam lideranças políticas que participaram dos processos de escolarização dos projetos Magistério I e EJA Continuidade: a Assema e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)[16].

Como apresentado no Capítulo 1 deste trabalho, a Assema, criada em 1989, é um dos movimentos sociais camponeses que integraram a articulação política para a oferta dos dois projetos em análise. Trata-se de uma entidade política, fundada e dirigida por agricultores familiares e extrativistas, que atua nas áreas de assentamento da reforma agrária, incluindo territórios quilombolas do estado do Maranhão, na chamada Região dos Cocais.

Na composição dessa entidade, encontram-se associações e sindicatos rurais, associações da juventude camponesa e cooperativas de produção e comercialização de produtos oriundos do trabalho extrativista desenvolvido na região. Para a Assema, um dos principais objetivos que orientam a articulação desse conjunto de trabalhadores rurais é o fortalecimento da organização política e o avanço das lutas populares, visando, sobretudo, à garantia de condições econômicas para a reprodução das famílias assenta-

16. É inquestionável o reconhecimento da importância desses dois movimentos sociais para a organização e luta política da classe trabalhadora camponesa. Apesar disso, considerando o avanço do processo de empresariamento, inclusive dos projetos voltados para as questões sociais, importa demarcar que, no campo da militância popular brasileira em geral, há uma progressiva aproximação das fundações empresariais e ONGs de caráter assistencialista, incluídas como parceiras das entidades de classe. Instituições como Adtionad, Ford Foundation e Grassrouts International figuram dentre as parcerias. Essa constatação demarca os movimentos sociais, também, como território de disputas.

das. Dentre as pautas centrais que orientam esse trabalho coletivo estão a reforma agrária e a preservação ambiental das áreas de assentamento.

Figura 22: Trabalhadoras rurais extrativistas no trabalho da quebra do coco babaçu, Maranhão



Fonte: Motoki (2021).

Alinhado aos trabalhos desenvolvidos pela Assema, o MIQCB, fundado no ano de 1991, permite a ampliação da organização política das quebradeiras de coco babaçu, já que, além do Maranhão, envolve as frentes de luta nos estados do Pará, Piauí e Tocantins — emergindo "como uma organização que representa os interesses sociais, políticos e econômicos desse grupo, dando às mulheres a possibilidade de serem vistas e reconhecidas" (MIQCB, 2021). Além disso, possibilita às trabalhadoras extrativistas:

> […] a chance de se desenvolverem por meio do conhecimento e da experiência que o trabalho do movimento oferece e de adquirirem visão ampliada de mundo, para além das comunidades de que fazem parte. A luta pelo direito à terra e ao babaçu é também pela qualidade de vida da mulher no campo.
> O MIQCB tem como missão organizar as quebradeiras de coco babaçu para que conheçam seus direitos, a fim de promover a autonomia política e econômica em defesa das palmeiras de babaçu, dos territórios, do

> meio ambiente e da luta pela melhoria de suas condições de vida e de suas famílias, com base no bem viver (MIQCB, 2021).

Os impactos provocados pelo avanço dos projetos de exploração das empresas agroexportadoras e pela atuação dos poderes latifundiários locais resultam no controle privado das áreas onde as atividades extrativistas familiares são desenvolvidas e no constante movimento de desapropriação das comunidades tradicionais. Nesse contexto, o desmatamento das florestas de babaçu afeta diretamente as condições de vida e trabalho nas comunidades.

Daí a importância da luta pela preservação dos territórios, articulada à preservação da natureza. Trata-se de um tema marcante entre as pautas dessas entidades, que reconhecem as mulheres quebradeiras de coco como "guardiãs das florestas de babaçu, pela sua atuação na valorização dos conhecimentos tradicionais, na luta por direitos de acesso à terra e ao território, ao babaçu livre e à prática da agroecologia" (MIQCB, 2021).

Figura 23: Mulheres trabalhadoras rurais, quebradeiras de coco babaçu em meio ao babaçual, Maranhão – Imagem Acervo ISPN, Peter Caton



Fonte: Santos e Loschi (2019).

A realidade educacional nas áreas de assentamento da região dos cocais, onde atuam esses dois movimentos sociais camponeses, se assemelha às análises já apresentadas sobre os demais territórios. A carência de políticas educacionais que permitissem aos assentados a conclusão do ensino fundamental levava as comunidades a criarem estratégias que garantissem a alfabetização dos trabalhadores por meio de ações desenvolvidas pelos próprios moradores.

A professora Conceição, egressa dos projetos Magistério I e EJA Continuidade, hoje gestora da escola municipal da Comunidade de Ludovico (município de Lago dos Rodrigues), analisa as condições vividas no território antes da oferta dos projetos do Pronera e descreve o contexto no qual esse programa foi implementado, alcançando as famílias extrativistas no ano de 2001.

> A nossa comunidade era muito carente nesse sentido de educação. A gente estudava até a 4ª série e pronto, já era a formação básica e última. A gente não tinha condições de estudar fora. Aí os cursos de 5ª a 8ª série [eram] só na rua, na cidade.
> Quando criança, eu já trabalhava como alfabetizadora na comunidade, porque, se a gente sabia ler e escrever, já era uma condição para ser professora na comunidade, já que esse era o máximo que a gente podia alcançar. Eu trabalhava numa turma de alfabetização com 30 pessoas. Novinha, só tinha a 4ª série, mas já era professora.
>
> Aí eu passei um tempão parada, sem estudar, e eu sempre tive muita vontade de estudar. Aí tinha um professor aqui, ele chamava Mestre, e eu tinha aula particular com ele. Eu quebrava coco, para ter dinheiro para pagar para estudar com ele. A escola dele não era registrada, mas eu queria aprender.
>
> Depois abriu uma turma em outra comunidade aqui do assentamento e eu comecei a fazer a 5ª série e concluí o ensino fundamental pela EJA. Até que surgiu o PRONERA através da ASSEMA e eu larguei tudo e fui estudar no PRONERA. E lá eu trabalhei como educadora no Continuidade, fiz o Magistério e a graduação (Silva, Conceição/Lago do Junco/Assema, 2019).

No contexto, muitos trabalhadores rurais que já tinham uma ampla formação política e que atuavam nas organizações de classe locais puderam ser alfabetizados. Os alunos do Projeto EJA Continuidade eram

lideranças camponesas, que, conforme os relatos, "nessa parte política tinham mais conhecimento até do que a gente, professores. Todos os nossos alunos formados têm bastante conhecimento nessa área política e social da sociedade que eles vivem, que o projeto ajudou a aprofundar" (Silva, Conceição/Lago do Junco/Assema, 2019).

A professora observa que o conteúdo dos projetos era voltado para a formação de pessoas que atuavam ou que iriam atuar dentro das entidades de organização da classe trabalhadora camponesa e identifica os fundamentos desse compromisso no material didático utilizado pelos professores — cartilhas de EJA elaboradas pelo coletivo dos sujeitos integrantes do Pronera/UFMA/MST/Assema:

> Era uma proposta de formação de pessoas para atuar dentro das associações, dos movimentos, dos sindicatos, já que o material pedagógico era pensado para conscientizar politicamente os alunos da comunidade. Construir uma visão de transformação, de luta pelos direitos (Silva, Conceição/Lago do Junco/Assema, 2019).

Além da escolarização das lideranças por meio da experiência em EJA, o projeto Magistério I possibilitou a formação de militantes essenciais para a luta camponesa vinculada ao projeto das quebradeiras de coco babaçu, como a Dona Maria Alaídes, que concluiu o ensino fundamental e o ensino médio nos projetos do Pronera[17] e que atualmente é coordenadora geral do MIQCB. Em seu histórico de atuação política, é uma das fundadoras da Comunidade de Ludovico, já esteve vinculada à Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MTR), Associação dos Trabalhadores Rurais de Lago dos Rodrigues e Assema, além de ter atuado como líder sindical e vereadora.

Sobre a realidade educacional das áreas de assentamento e as contribuições do Pronera para o fortalecimento da organização popular, dona Maria Alaídes declara:

> A gente não sabia fazer uma ata, um relatório, uma prestação de contas e, aí nessa parceria que a gente construiu com o MST e a UFMA, a gente conseguiu esse projeto, onde tivemos a possibilidade de continuar estu-

17. Concluiu o ensino fundamental no Projeto Alfabetização e o ensino médio no Projeto Magistério I, ambos frutos da articulação UFMA/MST/Assema.

> dando como lideranças e, voltando no tempo de casa, no tempo da escola, também repassar os conhecimentos para aquelas pessoas que eram analfabetas em nossa comunidade (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2019).

A capacitação que alcançou as lideranças políticas tanto na experiência de formação de educadores do campo em nível médio quanto de construção do processo de ensino-aprendizagem em EJA impactou o processo de organização e gestão dos movimentos sociais. Essas contribuições se referem ao desenvolvimento da própria capacidade de leitura e escrita e ao aprofundamento da leitura crítica da realidade vivida.

A articulação entre os processos formais de escolarização e a formação política das lideranças é refletida na condição atual de constituição das entidades de classe, nas quais os sujeitos das experiências do Pronera atuam enquanto trabalhadores rurais militantes, como desvela a professora Conceição:

> No nível de organização que a gente se encontra hoje, se não tivesse essa formação do PRONERA que a gente teve, seria muito difícil a gente ter essa autogestão que os movimentos sociais vêm fazendo dentro de suas entidades. Porque, como são entidades que o próprio movimento faz essa gestão, então sem conhecimentos, sem essa contribuição de escolarização que nós tivemos acesso pelo PRONERA, talvez tivesse até funcionando, mas não no mesmo nível que a gente se encontra hoje. Para mim, foi uma experiência importantíssima para os movimentos. Tem muitas pessoas de idade que eu conheço que conseguiram ler, conseguiram escrever. Então, isso facilitou muito, para essas pessoas exercerem um trabalho dentro dos movimentos sociais, como uma diretora, como uma pessoa associada ao movimento. E esse conhecimento de escrita e de leitura que o PRONERA contribuiu só serviu para fortalecer o que as lideranças tinham de conhecimento empírico, inclusive sobre a realidade, nos debates, nas análises de conjuntura que a gente desenvolvia em sala de aula como professoras (Silva, Conceição/Lago do Junco/Assema, 2021).

No Capítulo 3 deste trabalho de pesquisa, desvelou-se que a formação dessas lideranças no Pronera se deu em um processo de construção do conhecimento, no qual a história, a realidade e as contradições que atravessam a realidade camponesa eram integradas ao conjunto dos co-

nhecimentos escolares formais. Isso se dava em um processo de reflexão e problematização da realidade, que fundamentava o trabalho pedagógico de letramento dos alunos.

Essa formação fundamentada no real — desenvolvida pelos educadores que estavam em formação no Projeto Magistério I — trouxe consequências para a realidade dos alunos da EJA que nos permitem identificar o alcance do método de ensino desenvolvido na experiência em diversas dimensões da vida dos educandos egressos.

A capacidade de leitura e escrita, o aprofundamento da percepção crítica da sociedade, a expressão segura das ideias em espaços de debate coletivos e o alcance de condições para a participação direta nos processos de autogestão dos movimentos sociais são resultados alcançados e apontados pelos sujeitos como desfechos diretos da formação no Pronera.

Durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa de campo, pudemos conhecer a Comadre Moça (Sebastiana Silva), uma liderança das quebradeiras de coco babaçu da região de Lago do Junco, moradora da Comunidade de Ludovico, que, em suas reflexões, aponta para a importância do Projeto EJA Continuidade e do trabalho docente desenvolvido pela professora Conceição, que à época era aluna do Projeto Magistério I.

Devido à sua importância, apresentamos o relato na íntegra:

> A gente vive em movimento social e a gente só sabia simplesmente assinar o nome. Por esse motivo e outros, a gente foi estudar no PRONERA. O que foi muito bom, porque a gente aumentou os conhecimentos no estudo e, também, na vida, na prática da gente. Era um estudo em que a gente estava ali passando a vivência da gente. A vivência que a gente tinha na época a gente falava nas aulas. Falava do babaçu, da roça, de todo trabalho da gente como trabalhadora rural e como quebradeira de coco. A minha professora era a Cumadi Conceiça [professora Conceição] e ela tinha categoria de estar ensinando essa realidade pra gente, aí a gente aprendeu muito.
>
> Eu sou quebradeira de coco, mas eu faço de tudo um pouco: eu trabalho na roça de toco, eu quebro coco, trabalho no movimento. Por que a vida é mesmo a busca por condições de vida melhores realmente, né? Porque é isso o que a gente faz dentro do movimento, pra gente e pros outros. E essa formação me ajudou muito na militância, porque antes a gen-

> te não tinha muito conhecimento. Depois que a gente estudou, a gente aprendeu até a falar mais, falar melhor sobre as nossas lutas; abriu mais a mente da gente. E eu aprendi muito no PRONERA.
>
> A leitura e a escrita melhoraram. E, também, essa vida da gente no movimento é uma escola. No ano passado, eu era tesoureira da AMTR e fazia minhas prestações de conta legal, direitinho; eu assino recibo, faço ata. E pra mim, eu tenho muita clareza de dizer que o que eu aprendi no PRONERA me serviu muito. E creio que as minhas companheiras do movimento que estudaram também vão dizer o mesmo (Comadre Moça/Lago do Junco/Assema, 2019).

Essa reflexão demarca a contribuição das formações para a composição dos quadros de gestão e direção dos movimentos sociais camponeses e para a ampliação da base popular integrada a esses movimentos. Após o desenvolvimento dos projetos do Pronera, os educadores egressos apontam para a ampliação da mobilização e do interesse pelo ingresso em diversos espaços de atuação política.

Conforme os depoimentos da liderança das quebradeiras de coco, o engajamento da Assema com a oferta dos primeiros projetos de educação do campo se relacionava também ao objetivo de "organizar as nossas falas enquanto mulheres que ocupam espaço no sindicato, que ocupam o espaço numa câmara de vereadores, que ocupam o espaço numa associação municipal e intermunicipal; fazer condução de uma reunião" (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2021).

Figura 24: Reunião de deliberação das mulheres quebradeiras de coco do MIQCB, Maranhão



Fonte: Imagem disponível em: https://www.miqcb.org/post/pnae-miqcb-e-sttr-ocupam-prefeitura-municipal-de-viana

Tais aspectos foram relatados pela professora Edsonete de Matos, assessora regional do MIQCB, aluna egressa do projeto Magistério I, que acompanhou, ainda no ano de 1997, o início da articulação pela Educação do Campo no Maranhão e participou do processo de construção da educação do campo no Maranhão como representante da Assema desde a implementação dos primeiros projetos do Pronera no estado:

> Hoje, eu ministro oficina para 70, 80, e, se botar 1000 pessoas, eu falo. Trabalho com os temas transversais nos espaços de formação, sobre os temas referentes à nossa realidade, meio ambiente, agroecologia, gênero, temas relacionados à consciência negra... Hoje, eu consigo contribuir nas formações. Antes, eu errava até meu nome na hora de falar. E quem, inicialmente, me ajudou a sistematizar meu pensamento foi o PRONERA (Gomes, Edsonete/MIQCB, 2019).

São conquistas fundamentais, que contribuem para a organização do trabalho popular nas escolas rurais, nos sindicatos, nas associações e nos

movimentos sociais camponeses. A respeito disso, as reflexões apontam que "o valor e a importância perduram até hoje entre nós" (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2019). Dentre as contribuições, a inserção das trabalhadoras quebradeiras de coco em setores políticos da gestão municipal foi apontada como um desdobramento do crescimento do interesse dos trabalhadores camponeses pela participação popular.

É nesse sentido que se reconhece o seguinte: "Naquele espaço usado para crescer na letra, na leitura e na escrita, fez crescer, também, a sua capacidade de analisar, de se tornar uma liderança" (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2021). Em relação a esse processo, dona Maria Alaídes revela, inclusive, a mobilização popular para a ocupação de cargos políticos na gestão municipal de Lago dos Rodrigues, que culminou em conquistas históricas para o trabalho extrativista das mulheres quebradeiras de coco babaçu. A saber:

> Com essa formação, a gente foi criando o interesse de ter mais pessoas trabalhando na política. Eu fui indicada pelo grupo de mulheres de lá [do município de Lago do Junco] e fui eleita vereadora, e fiquei no primeiro e no segundo mandato até 2008. Lá, a gente teve a oportunidade de escrever no papel as nossas ideias que tinham o interesse de beneficiar o acesso à entrada e saída das trabalhadoras extrativistas nas comunidades privadas, que a gente deu o nome de Lei do Babaçu Livre. Terminamos esse mandato e nós fomos trabalhar na ASSEMA, para representar a coordenação da entidade, e hoje estou no MIQCB. (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2019).

A Lei do Babaçu Livre referida trata-se da Lei nº 01/2002, aprovada no município de Lago do Junco. É uma legislação municipal que garante às trabalhadoras extrativistas o acesso livre aos babaçuais, proíbe as derrubadas desordenadas das palmeiras de babaçu, a utilização de agrotóxicos nas palmeiras e, também, a "venda coco de carrada" — o coco inteiro para beneficiamento do carvão.

Dona Maria Alaídes, vereadora que representou o projeto de lei, aponta a conquista como resultado da mobilização coletiva das trabalhadoras e dos trabalhadores camponeses da região e suas entidades representativas. Ela afirma que a experiência vivida "se transformou numa vivência social e coletiva: a gente, como quebradeira, ir lá numa tribuna pela primeira vez dizer que o babaçu era importante nas nossas vidas e

que ele deveria ser livre, que fosse compartilhado para todas nós de forma igual" (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2021).

A realidade enfrentada pelas mulheres quebradeiras de coco, no "tempo do coco preso", é analisada como o tempo da "lei na marra":

> Em 70 e 80, a gente vivenciou muito a lei na marra. De entrar escondido, de entrar para quebrar de metade, passar na porta do vaqueiro e o vaqueiro ter autorização para cortar a alça do jacá que vinha com os cocos da gente, de tomar o machado quando a gente estava teimando. Então, foi uma vivência que fez muito a gente se unir na época da lei na marra (Sousa, Maria Alaídes/MIQCB, 2021).

As análises desenvolvidas pelas lideranças demarcam a existência de um contínuo processo de mobilização popular em territórios atravessados pela violência, historicamente inerente aos modos de produção e exploração hegemônicos da natureza. No fortalecimento da resistência popular, reconhece-se a importância da união estabelecida entre as trabalhadoras camponesas oprimidas pelo modelo de exploração que as exclui enquanto sujeitos.

Articuladas a esse movimento de resistência, as experiências formativas do Pronera são reconhecidas — pelas próprias quebradeiras de coco babaçu, egressas dos projetos EJA Continuidade e Magistério I — enquanto uma importante base de formação, que contribuiu para o fortalecimento do coletivo de trabalhadoras extrativistas da Região dos Cocais. Trata-se de um processo que se deve à integração das lideranças camponesas em processos de formação que partiram da problematização da realidade, para alcançar um nível de formação técnica e política que lhes desse condição de assumir os cargos de direção nas entidades representativas da classe trabalhadora.

Por fim, no conjunto das análises desenvolvidas sobre as raízes do Pronera no Maranhão, é possível identificar a solidez das conquistas, que não se fazem em superfície. Ao contrário, estão relacionadas ao desdobramento de uma formação para a emancipação, que alcança espaços estruturais, como a conquista de escolas estaduais, de espaço nos sistemas municipais de educação — experiências rigorosamente construídas sob a égide dos interesses da classe trabalhadora.

Do mesmo modo, reconhece-se o alcance da formação de uma militância política engajada, cuja atuação ainda marcará a história mara-

nhense com muitas conquistas coletivas. Trata-se do fruto do trabalho comprometido de mulheres e homens camponeses que puderam alcançar níveis de escolarização e formação política, como consequência da luta dos movimentos sociais articulada ao trabalho engajado das educadoras que assumiram as frentes de formação, de estudantes universitários que se formaram educadores junto à militância camponesa, e de todos os sujeitos construtores do Pronera/UFMA/MST/Assema.

Reconhece-se também que, diante de todo o processo de disputa por hegemonia que envolve a questão agrária, a educação dos trabalhadores camponeses e o próprio referencial da educação do campo, as experiências aqui analisadas demonstram que há força, resistência, coerência teórica e política suficientes para a permanência da classe trabalhadora na disputa por um projeto popular de educação, campo e sociedade.

Obviamente, a identificação da potência das raízes desveladas não isenta as experiências de contradições inerentes aos processos internos à sua materialização e aos processos amplos, que circunscrevem os desafios próprios à construção de projetos populares de educação no âmbito da relação Estado-poder.

No entanto, dois fatores demarcam o não aprofundamento das análises neste trabalho de pesquisa, referentes a essas contradições circunscritas nas raízes investigadas. O primeiro se refere ao próprio teor dos relatos. Mesmo inquiridos por esta pesquisadora sobre os desafios para a materialização das experiências, os educadores egressos não apresentaram dados suficientes para o aprofundamento das observações sob essa perspectiva. No conjunto das reflexões tecidas, os entrevistados optaram por reforçar os aspectos positivos vivenciados, daí o reconhecimento da profundidade das experiências perscrutadas neste estudo.

Longe de apresentar uma interpretação idealizada da realidade que permeou o processo de desenvolvimento dos cursos e das atuais raízes no Pronera no Maranhão, buscou-se valorizar a voz dos sujeitos das experiências possíveis de serem alcançadas em um trabalho de pesquisa que foi atravessado por desafios mundialmente arrebatadores, como a pandemia mundial da Covid-19 — segundo fator que nos impediu de ampliar os procedimentos de pesquisa de campo que nos permitissem alcançar as contradições reais, de maneira mais aprofundada.

Considerações finais

Neste trabalho, foram analisados os elementos constitutivos do processo de disputa pela hegemonia dos territórios rurais brasileiros e, no cerne desse, os distintos projetos de educação voltados para a classe trabalhadora camponesa. Nesse bojo, voltou-se a atenção especialmente para as duas primeiras experiências de educação do campo desenvolvidas no estado do Maranhão.

O objetivo principal deste estudo foi, portanto, analisar o processo de escolarização em EJA e de formação docente desenvolvidos nos projetos EJA Continuidade e Magistério I, investigando a experiência de formação de educadores do campo enquanto intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e a possibilidade de construção de uma práxis docente emancipadora nos territórios rurais.

Tratou-se de uma tarefa constantemente atravessada por análises amplas — desenvolvidas em perspectiva de totalidade — sobre as condições que definiram historicamente a realidade na qual se insere o objeto da pesquisa. Desse modo, buscou-se apreender as determinações mais gerais, que constituem a materialidade política e social no decurso histórico investigado.

Sob essa perspectiva, desenvolveu-se inicialmente o estudo das múltiplas questões que constituem a luta por hegemonia, EJA e educação rural no movimento de reestruturação capitalista neoliberal, à luz de categorias teóricas centrais do referencial materialista histórico-dialético — as quais estiveram presentes, orientando o conjunto das análises desenvolvidas neste trabalho de pesquisa.

Desse esforço investigativo inicial, conclui-se que a EJA e a educação rural foram caracterizadas, ao longo da história brasileira, como estratégias políticas formativas forjadas enquanto mecanismos de controle e de

construção do consenso da classe trabalhadora camponesa subalternizada aos interesses dos projetos hegemônicos que constituíram a questão agrária brasileira — inclusive quando marcada pela negação absoluta do direito à educação.

No que se refere especificamente ao período histórico de desenvolvimento das experiências de educação do campo perscrutadas — final dos anos de 1990 —, reconhece-se que a expansão da reforma produtiva capitalista sob orientação dos interesses do agronegócio no campo delegou às políticas de EJA e educação rural a tarefa de (con)formação de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural.

Nesse ínterim, a construção do consenso popular diante dos processos de expropriação da terra e da cultura camponesas foi o eixo norteador das principais políticas educacionais voltadas para a classe trabalhadora nos territórios rurais. Foi um decurso que se deu em orgânica relação com os movimentos pregressos e que garantiram o fortalecimento das elites latifundiárias burguesas ao longo da história.

Essa compreensão foi reforçada nas análises das condições históricas que envolvem a questão agrária e a realidade de vida e trabalho nos territórios rurais maranhenses — nas quais foram reveladas constantes estratégias de desterritorialização, empreendidas pela aliança Estado Político/Elite político-econômica maranhense/Empresariado nacional e internacional. Nesse processo, o caráter violento das intervenções do Estado Político/Empresariado Agrário é um elemento marcante na história do Maranhão.

No decurso histórico de materialização das estratégias de fortalecimento dos poderes hegemônicos burgueses nos territórios rurais maranhenses, a existência de um marcante processo de luta de classes foi revelada. Nesse processo, foi identificada a atuação de importantes movimentos sociais camponeses, que contribuíram para o fortalecimento da resistência popular diante das contradições geradas pelos modelos dominantes de exploração dos territórios rurais.

A reforma agrária despontou como pauta central dos movimentos populares camponeses nesse estado. E, diante da oferta precarizada de políticas de educação rural alinhadas aos interesses ruralistas hegemônicos, os movimentos sociais camponeses acrescentaram às suas pautas a luta por um projeto popular de educação. Esse aspecto, por sua vez, rei-

tera o reconhecimento da existência de um movimento de correlação de forças e disputa entre distintos projetos de sociedade, campo e educação rural, pautados em interesses antagônicos — empresariado capitalista/terra de negócio/educação para a construção do consenso x trabalhadores camponeses/terra de trabalho/educação para a emancipação popular.

A EJA e a educação rural são caracterizadas como territórios de disputa, pautadas em diferentes concepções de relação trabalho-educação. E, no que se refere ao projeto do capital, desvelou-se que a precária oferta de políticas educacionais nos territórios rurais é uma realidade que se relaciona inalienavelmente aos interesses imediatos desse modelo de exploração do campo — cujos processos de escolarização da classe trabalhadora (con)formam-na à função de mão de obra superexplorada e controlada, a fim de garantir produção e apropriação privada da mais-valia, cada vez mais ampliada.

Articuladas a esse projeto, as políticas de EJA desenvolvidas por meio de programas como Planfor e PBA são marcadamente caracterizadas pela abordagem dos problemas educacionais que circunscrevem a realidade camponesa, por meio de políticas frágeis, descontínuas e de abordagem superficial de questões arraigadas às contradições socioeconômicas que povoam a história brasileira.

Conforme os princípios político-pedagógicos que fundamentam os documentos oficiais dessas políticas, a formação da classe trabalhadora camponesa desenvolvida buscou adequar os jovens e adultos à condição de capital humano, cumprindo, assim, a agenda de ampliação da educação básica brasileira à luz dos interesses políticos e ideológicos do regime capitalista, sob orientação neoliberal. Isso ocorreu por meio de projetos de formação de amplo alcance, superficiais e alienantes, que contribuíram para a manutenção da lógica classista de divisão social do trabalho.

Por outro lado, os dados da pesquisa histórica revelaram que os movimentos sociais camponeses — munidos de um projeto classista de disputa popular pela hegemonia política dos territórios rurais — inscrevem outro projeto de educação na arena da luta de classes, pautado em uma concepção distinta de relação trabalho-educação.

Permeada por fundamentos político-pedagógicos que revelam uma concepção emancipatória de educação, a educação do campo é posta em pauta, sob orientação dos princípios da formação humana omnilateral, da

educação politécnica, no reconhecimento do trabalho como princípio educativo e na necessidade de desenvolvimento de processos de escolarização que se articulem ao projeto popular de transformação social do campo.

No bojo das políticas educacionais voltadas para a formação dos trabalhadores camponeses, insere-se a instituição do Pronera, que, embora deva ser reconhecida enquanto uma importante conquista do processo de organização popular dos movimentos camponeses, pela garantia de uma política de educação que dialogasse com os interesses da classe trabalhadora do campo, não pode ser compreendida em profundidade apenas sob essa perspectiva.

Em sua compreensão social e historicamente situada, conclui-se que esse programa é implementado em um período de graves episódios de violência nos territórios rurais, empreendidos pelo aparato repressor do Estado político em aliança com os interesses do empresariado. No final dos anos de 1990, o Brasil era mundialmente reconhecido pelos massacres de trabalhadores camponeses. Nessa conjuntura, o acirramento dos conflitos agrários, somado ao fortalecimento das organizações camponesas, era fator que dificultava a inscrição desse país junto aos planos de construção de uma democracia burguesa internacionalmente reconhecida.

Nesse período histórico, era fundamental ao Estado político — enquanto mediador do capital — a concessão de políticas que controlassem os ímpetos populares e que escamoteassem as contradições que impactavam a imagem do país. Nesse contexto, era imperativo à estrutura governamental ceder às pressões dos movimentos sociais camponeses, que se encontravam significativamente fortalecidos, embora violentamente oprimidos. Dessa maneira, reconhece-se o Pronera enquanto resultado das múltiplas determinações históricas que constituíam a realidade política agrária brasileira à época.

No que se refere ao caráter popular impresso em projetos desenvolvidos por meio desse programa, concordamos com a professora Cacilda Cavalcanti (2021): "eles não tinham ideia do potencial do PRONERA". De fato, ao ceder espaço para a atuação dos movimentos sociais camponeses no interior de uma política oficial de educação, o alcance do referencial popular da educação do campo ultrapassou os limites previstos pelo aparato governamental — tanto que as ações de controle foram constantes ao logo da oferta dos projetos, que culminaram com o recente

desmonte das estruturas conquistadas no interior das instâncias de governo, com a aprovação do Decreto nº 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra. Além disso,

> Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil (Fonec, 2020c).

Tratou-se de um exercício contínuo de controle da significativa presença dos movimentos sociais camponeses na construção das experiências formativas, mesmo sendo esses os principais responsáveis pela elaboração do referencial da educação do campo e dos dispositivos legais que orientaram a implantação dos projetos do Pronera — nos quais foi possível identificar a presença marcante de princípios políticos e pedagógicos alinhados com teorias educacionais de caráter emancipatório.

Nesse sentido, os estudos sobre as concepções e os fundamentos originários do referencial político-pedagógico da educação do campo apontam para a materialização de um projeto de educação popular, organicamente articulado à luta pela terra, ao fortalecimento da agricultura familiar e contra o conjunto dos projetos políticos do capital — traços marcantes de um projeto de disputa por outra hegemonia no campo brasileiro.

Fundamentado por referências teórico-metodológicas e histórico-críticas, o projeto popular da educação do campo traz, em seu bojo original, os princípios da pedagogia socialista, da pedagogia libertadora e da pedagogia do movimento — essa última sendo uma síntese da experiência educacional do MST e do conjunto dos movimentos sociais que se articulam à luta popular camponesa, em contínua elaboração.

Entretanto, as análises sobre os desdobramentos políticos do processo de institucionalização desse referencial no cerne das políticas governamentais revelaram a educação do campo enquanto um projeto educacional em disputa — no âmbito interno, que se refere às definições dos princípios político-pedagógicos que a orientam, e na esfera da relação Estado-poder.

É nesse terreno de disputas que as análises desenvolvidas apontam para a existência de distintos referenciais teórico-metodológicos no cerne dos projetos e das políticas de educação do campo implementadas ao longo da história, dentre os quais três recortes foram identificados.

Primeiramente, identificou-se a permanência das experiências de educação do campo pautadas em referenciais político-pedagógicos críticos que respaldaram esse projeto popular de educação em sua origem, fundamentados nos princípios da educação socialista, com caráter marcadamente emancipador. Nessa perspectiva, as experiências educacionais são constituídas em condição radicalmente anticapitalista e a favor da luta pela hegemonia de um projeto popular de sociedade, campo e educação.

Uma segunda corrente em disputa identificada — atualmente com grande representatividade — se alinha ao recorte identitário das questões que permeiam a realidade educacional camponesa, na qual é ampla a defesa pela inscrição das experiências de educação do campo junto aos princípios do referencial pós-moderno.

Essa perspectiva dedica esforços ao isolar as contradições da totalidade político-social, abordando-as como questões que se esgotam na pauta da diversidade cultural. Não há uma aproximação dessa tendência com um projeto radicalmente oposto às lógicas capitalistas, mas sim a circunscrição de caminhos para a valorização da identidade camponesa no cerne das experiências educativas.

Por último, identificou-se uma contraditória aproximação das políticas de educação do campo com o projeto político do capital, cujo ponto de culminância foi a instituição do Pronacampo. Nesse cenário, os compromissos com a oferta de políticas de educação do campo são assumidos, inclusive, por um dos principais aparelhos de hegemonia do capital, atuante nos territórios rurais em defesa do agronegócio: a CNA.

A educação do campo é, também, abordada nessa perspectiva sob os preceitos do identitarismo e da diversidade, sendo organicamente articulada ao projeto de capacitação de jovens e adultos camponeses em processos orientados pelos interesses do capital agroexportador. Esse caminho intenta superar a inscrição do referencial político-pedagógico da educação do campo nos processos de disputa pela hegemonia popular.

A partir desses reconhecimentos, pode-se afirmar a existência de um movimento de disputa pela orientação das políticas de educação do campo,

compreendidas também como territórios ocupados por movimentos de correlação de forças. A respeito desse processo, interessa reforçar a defesa dos princípios originários do mencionado projeto popular de educação, que nasce da mobilização da classe trabalhadora camponesa, de seus referenciais de luta e resistência, e dos seus projetos de sociedade e educação.

No que se refere aos fundamentos centrais e aos princípios orientadores do Pronera enquanto uma política de educação do campo, identificou-se nos dispositivos legais de orientação para a elaboração dos projetos a clara dissonância desses com os princípios mercadológicos pautados pelo projeto educativo burguês. Ao contrário desses últimos, nos documentos analisados pôde-se identificar a contínua defesa pela articulação dos projetos de educação vinculados ao programa e às pautas populares camponesas.

Entretanto, é no cenário de desenvolvimento dos projetos do Pronera que a disputa pelo referencial da educação do campo se insere de maneira mais contundente na esfera da relação Estado-poder, um processo atravessado pela contínua atuação das instâncias de governo, no controle dos projetos desenvolvidos por meio desse programa — realidade marcante no decurso histórico da educação do campo no Maranhão, que atravessou todo o percurso de implementação dos projetos EJA Continuidade e Magistério I, do Pronera/UFMA/MST/Assema.

Os dados históricos alcançados nesta pesquisa revelam que o desenvolvimento dos primeiros projetos de educação do campo no estado do Maranhão esteve intrinsecamente relacionado ao trabalho militante dos movimentos sociais camponeses e de educadores comprometidos com a construção da educação popular. Nesse bojo, desvelou-se que as primeiras experiências formativas orientadas por esse referencial foram desenvolvidas por meio de uma orgânica articulação entre Pronera, MST e Assema, com o engajamento de professores da UFMA, atuantes no campo da educação e da questão agrária.

Tão logo ocorreu a instituição legal do Pronera em âmbito nacional, a articulação maranhense deu início aos trabalhos de elaboração e implementação de projetos que pudessem impactar a histórica condição de precariedade vivida nos territórios rurais desse estado, no que se refere às condições de vida, trabalho e educação das áreas de assentamento,

por meio de uma construção que foi posta em prática marcadamente no campo da militância popular.

Devido às condições reais do nível de escolaridade dos trabalhadores camponeses, EJA e formação docente foram os focos principais das experiências desenvolvidas — considerando-se que a definição dos projetos foi inalienavelmente constituída à luz da realidade, das demandas mais significativas que se apresentavam nas áreas de assentamento e acampamento do estado do Maranhão à época. Nesse sentido, os dados analisados comprovam, portanto, a primeira hipótese deste estudo: os projetos EJA Continuidade e Magistério I nascem das demandas reais apresentadas pela classe trabalhadora jovem e adulta camponesa maranhense.

Daí a oferta do Projeto Alfabetização — primeira experiência do Pronera no estado, voltada para a educação de jovens e adultos e para a capacitação dos monitores que assumiram os trabalhos de alfabetização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos próprios territórios camponeses.

Posterior a essa experiência, o Projeto EJA Continuidade envolveu diversos territórios rurais, os quais políticas e projetos de educação não haviam, até então, alcançado. Garantiu-se, assim, a escolarização de jovens e adultos trabalhadores camponeses residentes das áreas de assentamento nas 3ª e 4ª séries[1] do ensino fundamental, com o processo de construção do conhecimento orientado por uma concepção de educação que se articulava às mobilizações populares.

O trabalho pedagógico de alfabetização dos educandos nessa experiência foi desenvolvido em articulação com o aprofundamento das reflexões políticas sobre a realidade vivida no campo, pautado na crítica aos projetos hegemônicos e às contradições por esses geradas. As análises dos educadores egressos da experiência revelam que o trabalho docente por eles desenvolvido partia da problematização do real e estava pautado na construção de um processo de formação em EJA inalienavelmente voltado para a emancipação popular.

> A grande contribuição é que, de fato, é o sujeito do campo que estava ali. Era o assentado, e você realmente fazia parte de tudo no curso, pelo menos nos cursos que nós fizemos, que era o movimento que coordenava. Você não ia brincar de ensinar e fingir que aprendia. E a outra coisa im-

1. Atualmente denominados 3º e 4º anos do ensino fundamental.

> portante era o pertencimento de quem estava lá. Você conhecia e aprendia a defender sua classe social. O PRONERA ensinou isso. E hoje, onde a gente vai, a gente tem orgulho de dizer que foi do PRONERA (Santos, Roseane/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

Todos os educadores entrevistados, sem exceção, relataram a riqueza do trabalho coletivo de elaboração do material didático do projeto, nos quais as histórias referentes à vida, ao trabalho e à luta camponesa são abordadas. Não só o caráter interdisciplinar impresso nesses "módulos" e o conteúdo político-pedagógico crítico foram destacados, mas o próprio processo de elaboração do material, que se deu em parceria com os monitores das turmas de EJA e a partir das suas reflexões sobre a realidade de suas comunidades.

Com suas atividades formativas desenvolvidas em condições infraestruturais precárias, o processo de construção do conhecimento nesse projeto esteve pautado no compromisso político com os princípios de uma formação humana. Esse aspecto possibilitou a elaboração coletiva de uma percepção de mundo, sociedade, trabalho e educação crítica, problematizadora, alinhada ao interesse de transformação sociopolítica das realidades vividas.

Esses princípios político-pedagógicos também compuseram a experiência formativa do Projeto Magistério I, que, conforme revelado, possibilitou o aprofundamento da formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, por meio de um processo formativo pautado na rigorosidade teórica, em estreita relação com a formação política, que alcançou condições sólidas para a construção de uma **práxis** educativa emancipadora no campo.

Tratou-se de projetos educativos, inscritos na corrente da educação do campo que se pauta nos referenciais político-pedagógicos críticos. Neles foram articulados, formação e prática docentes em um projeto educativo que desafiou a lógica de oferta mínima de conhecimentos aos trabalhadores rurais. Sobre essa referência, Cavalcanti (2021) analisa:

> A pedagogia histórico-crítica foi um importante fundamento; trazia para nós uma certeza que era o acesso à cultura universal, não negar o acesso à ciência, não minimizar a produção do conhecimento para o camponês. Então, essa referência a gente tinha da pedagogia histórico-crítica, das

> críticas que se tinha acumulado como, muitas vezes, a gente negava esse conhecimento, com o discurso de que estávamos ofertando um conhecimento mais adequado ao camponês, limitando esse conhecimento.

No que se refere ao processo de construção do conhecimento, os dados sobre a construção do trabalho pedagógico nas experiências investigadas revelaram a estreita relação entre os conteúdos formativos curriculares e um profundo exercício de investigação do real, situando as contradições vividas na totalidade político-social que a define.

Trata-se de uma constatação que se fez presente no conjunto das análises desenvolvidas pelos próprios educadores, sujeitos da experiência, como ilustrou a seguinte reflexão:

> Esse estudo que a gente fez no Magistério foi muito gratificante. A gente via a nossa realidade nos conteúdos. A gente entendeu que a gente está numa sociedade com desigualdade social. Para mim, isso tudo foi novidade, eu não entendia a minha realidade. E a gente passou a ver o mundo de outra forma e, dessa mesma maneira, o que a gente aprendia lá, a gente podia compartilhar com outras pessoas que não estavam tendo essa informação no Continuidade (Nascimento, Alcinete/Regional Pindaré/MST, 2019).

Elaborados por meio de políticas de educação instituídas no cerne das estruturas governamentais de poder, os projetos analisados confirmam o alcance das disputas assumidas pela classe trabalhadora em movimento e a possibilidade de ocupação das políticas públicas por um projeto popular de educação. Com isso, as experiências reforçam que "é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (Freire, 1982, p. 23).

Rompendo com a lógica limitante de acesso controlado ao conhecimento, os educadores egressos desses projetos revelaram que esses possibilitaram o alcance de um amplo caráter formativo que proporcionou a formação técnica necessária para o avanço do trabalho docente — garantida pelo acesso ampliado às teorias da educação —, articulada ao desenvolvimento das dimensões política, ética e histórico-crítica, sob a perspectiva da emancipação classista.

> Quem estudou e trabalhou nesses projetos do PRONERA, tem uma visão diferente da educação. Consegue refletir criticamente sobre a educação que a gente tem e aquela que a gente quer construir. No PRONERA, a gente tinha a liberdade de falar, de criticar; a gente era ensinado a reivindicar (Feitosa, Kacia/Regional Pindaré/MST, 2019).

No bojo da experiência, identificou-se a adoção de princípios político-pedagógicos que se aproximam do viés socialista de educação. A organicidade, a centralidade do trabalho — compreendido como princípio educativo —, o compromisso com a construção de uma práxis educativa transformadora e a formação política como fundamento foram aspectos que constituíram as bases centrais de orientação dos projetos.

Ao situar essas experiências nos decursos históricos de resistência que povoaram os processos de luta popular brasileiras, reconhece-se que — sob a perspectiva dos referenciais e dos princípios político-pedagógico adotados — a formação de intelectuais, desenvolvida nos projetos em questão, indicou sua aproximação ao conjunto dos movimentos que eclodiram entre os anos de 1960 e 1970, sob a orientação do projeto de "libertação" popular e entre os anos de 1980 e 1990, centralmente atrelados à construção das bases para a disputa pela hegemonia.

Nesse sentido, reconhecem-se as experiências de formação intelectual dos camponeses maranhenses como uma importante parte do processo de construção de um bloco histórico que se relaciona diretamente aos interesses da classe trabalhadora camponesa no Maranhão.

Inscritos no movimento de correlação de forças que instituía a disputa pela hegemonia do referencial de educação voltado para a classe trabalhadora camponesa, esses projetos do Pronera foram atravessados por contínuas estratégias de controle empreendidas pelo Estado político. Dentre elas, havia o controle financeiro e o isolamento das experiências no âmbito da universidade — ambos apontados tanto pela coordenação geral dos projetos quanto pelos educadores egressos:

> Sobre os limites vividos, a gente pode dizer que financeiramente o PRONERA foi feito todo bonito, mas ele teve muito boicote. O recurso estava na conta e por causa de um papelzinho, o dinheiro não era liberado. Foi uma política de perseguição. A sala do PRONERA, a própria UFMA não garantiu. O pessoal que estava ali desde 1999 apanhando,

> apanhando não resistiu. Foi tipo uma tortura psicológica, vinha intimação do governo. O recurso só era para aquilo ali, era limitado. Era só para a alimentação, mas tinha um aluno que adoecia e aí? Não tinha nenhum centavo. A liberação dos recursos atrasava tanto que a gente tinha um projeto para quatro anos e terminava com seis anos. Então a questão financeira pegou muito. E eu acho que, porque começou a dar bons frutos para o povo, aí o capital disse: - não, espera aí, isso aqui não está certo (Sousa, Maria Leomar/Regional Médio Mearim/MST, 2019).

O desvelamento das estratégias de controle que alcançaram os projetos analisados confirmou a hipótese inicial que se refere à atuação do Estado político no cerne dessas experiências formativas, no controle ao acesso à cultura crítica e à visão de mundo vinculada aos interesses da classe subalternizada camponesa. Além do controle financeiro e do parco envolvimento da universidade com a oferta dessas políticas de educação do campo, o controle ideológico foi, também, demarcado ao longo das análises — constituindo o eixo central das estratégias das instâncias governamentais.

De fato, as experiências formativas desenvolvidas no estado do Maranhão, por meio da articulação entre Pronera/UFMA/MST/Assema, podem ser reconhecidas enquanto perigos iminentes às estruturas de poder instituídas. Os alunos da EJA e os educadores formados no Projeto Magistério I eram lideranças políticas atuantes nos territórios rurais, que tiveram acesso a um processo de formação que aprofundou e fundamentou teoricamente os conhecimentos empíricos trazidos das suas experiências de luta e trabalho.

Nesse sentido, conclui-se que as experiências formativas em questão contribuíram para a formação docente e política de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, cujos impactos se fazem atualmente presentes nos territórios rurais maranhenses e nas diversas frentes de educação e militância política assumidas pelos sujeitos egressos dos cursos analisados — as quais identificamos como raízes do Pronera/UFMA/MST/Assema.

Articulado ao objetivo geral de analisar o processo de formação em EJA e formação docente de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, este trabalho de pesquisa objetivou verificar as condições criadas, a partir das experiências formativas, para a construção de uma práxis educativa emancipadora nos territórios rurais maranhenses.

O desenvolvimento dessa tarefa direcionou os resultados finais do estudo para o reconhecimento das experiências enquanto expressão de um trabalho educativo articulado ao trabalho intelectual orgânico à classe subalternizada, com a seguinte potencialidade:

> [...] conectar o ensino escolar com a totalidade social, de conduzir o aluno por processos pedagógicos que o faça perceber seu vínculo fundamental com o gênero humano produzido historicamente, e de emancipá-lo da lógica do modo de produção vigente (Morais; Melo Junior; Domingues, 2019, p. 4).

Os resultados alcançados por esses processos pedagógicos foram refletidos na história de conquista e construção da Unidade Integrada Roseli Nunes — Assentamento Cigra —, cuja materialização foi inicialmente possível por meio do trabalho engajado de duas educadoras egressas dos projetos analisados, em articulação com o MST e com o amplo envolvimento das comunidades. Foi um processo marcado por grandes desafios, constituídos, também, na esfera da relação Estado-poder e nas tramas que envolvem a conjuntura histórica de precarização da educação nos territórios rurais.

Conforme as análises das educadoras egressas, a relação dos fundamentos que orientam o trabalho pedagógico dessa escola com os processos de formação desenvolvidos nos projetos do Pronera precisa ser ressaltada, bem como a contribuição fundamental dos movimentos populares que até hoje estão engajados na construção da escola.

Considerando-se um território no qual o acesso à educação escolar na própria área de assentamento era uma perspectiva inatingível, hoje a abertura anual de uma turma de ensino médio integrado à formação técnico-agrícola alcança uma significativa parcela da juventude rural local. Como desvelado pelas educadoras, a qualidade do trabalho formativo da escola tem como consequência a ampliação do acesso à juventude egressa da escola às universidades públicas.

Nessa experiência, alguns dos principais fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a formação e o trabalho docente nos projetos EJA Continuidade e Magistério I encontram-se dentre os princípios norteadores da prática pedagógica da escola. Para as professoras Maria Leomar e Roseane, a formação diferenciada e politicamente engajada do

Pronera forneceu importantes bases teóricas, metodológicas e políticas para essa conquista.

Os reflexos da formação docente desenvolvida no Projeto Magistério I foram identificados, também, no Assentamento Balaiada, que recebeu o reconhecimento de território livre do analfabetismo pelo Governo do Estado do Maranhão. Ao investigar as múltiplas determinações que definiram as transformações alcançadas nesse território — que, à semelhança da realidade do Assentamento Cigra, só teve acesso à educação escolar a partir dos primeiros projetos do Pronera —, os dados apontam para duas questões fundamentais explicitadas a seguir.

Em primeiro lugar, revelou-se a atuação fundamentada e engajada dos educadores egressos dos projetos analisados no processo de conquista das escolas e das turmas de EJA implantadas nos territórios, bem como a qualidade da atuação desses educadores na construção das escolas, enquanto fatores fundamentais para a transformação das condições educacionais vividas.

Ao lado dessa constatação, identificou-se o fortalecimento da organização política da comunidade, que, segundo os educadores entrevistados, dentre outros fatores, se relaciona à formação em EJA, ladeada à atuação engajada do MST na região. O cenário que se alcançou na atualidade — de debates, assembleias populares, o amplo envolvimento da comunidade nos processos formativos em EJA posteriores e as atividades de formação política — foi apontado como um desdobramento dos primeiros passos dados com a integração da comunidade aos processos de formação do Pronera.

O envolvimento das comunidades na construção das políticas de educação no campo foi, também, identificado na experiência da Casa Família Rural Padre Josino Tavares, que, atualmente, possibilita a formação de técnicos agrícolas comprometidos com o fortalecimento da agricultura familiar, a jovens e adultos de três municípios profundamente afetados pelos impactos dos projetos hegemônicos de produção e exploração dos territórios rurais: Bom Jesus das Selvas, Buriticupu e Bom Jardim.

A construção dessa escola é garantida pela orgânica relação do projeto político-pedagógico com as demandas trazidas pelas famílias dos estudantes, pelas associações e pelos movimentos sindicais rurais. Além da formação escolar em nível médio, integrada ao ensino técnico e desenvolvida em regime de alternância, essa escola é um polo importante para

a construção de espaços de formação, análise de conjuntura e elaboração de projetos que integrem educação, projeto de desenvolvimento e fortalecimento da formação política das comunidades e entidades representativas da classe trabalhadora camponesa.

Sobre a construção dessa experiência, a professora Maria da Luz, diretora-geral, e o professor Antonio Agnaldo — ambos egressos dos primeiros projetos do Pronera — relacionam diretamente o trabalho político-pedagógico da escola à sua formação no EJA Continuidade e Magistério I.

A última raiz do Pronera/UFMA/MST/Assema identificada está em crescimento no terreno da militância política das quebradeiras de coco babaçu da região dos Cocais, no estado do Maranhão. A contribuição fundamental dos processos formativos para a realidade dessa região foi identificada no fortalecimento das estruturas de organização de classe, articuladas ao trabalho extrativista e à agricultura familiar.

Dentre essas contribuições, as educadoras entrevistadas fizeram um destaque muito especial que se refere ao fortalecimento das vozes das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Elas apontaram a importância da estruturação de suas falas socializadas nos espaços de formação e luta popular, que passaram a refletir uma compreensão mais aprofundada e segura da realidade. A força e a coerência política colocadas por essas trabalhadoras nos espaços de atuação militante foram analisadas em estreita relação com a formação escolar delas nos projetos de EJA e formação docente.

Com suas vozes fortalecidas pelo canto de trabalho e pela capacidade de compreender o real de maneira crítica e desvelada, essas mulheres estão compondo uma história de resistência e de esperança, entoada nos textos da lei do babaçu livre, nos processos de formação da juventude camponesa e nas atas das assembleias — hoje mais organizadas, com o desenvolvimento da leitura e da escrita das letras e do mundo.

O canto da Comadre Moça, liderança das quebradeiras de coco babaçu de Ludovico — uma comunidade cuja história de resistência ainda precisa ser contada —, tece as denúncias em meio à expressão dos fundamentos que orientam a construção dos seus projetos. Ela fala do sonho do coco livre concretizado, do trabalho sem morte, da comida na mesa, do direito garantido e do fim da exploração:

> Amanheceu, raiou o dia. Quantas batalhas já se travou. Morreram agricultores, quanta falta de amor! A luta continua e o projeto assim nasceu e o sonho se concretizou. Sou quebradeira, eu sou, quebrando coco eu vou, sou quebradeira do interior. Senhoras guerreiras, vão à luta custear a alimentação. O comércio e a indústria, exportadoras das explorações. Quebra, quebra, quebradeiras, quero ver quebrar, os liberais traem o grito popular (Canto das Quebradeiras de Coco Babaçu).

O encontro com essas experiências que inspiram esperança e que confirmam a potência da classe trabalhadora na semeadura de raízes profundas ao longo da história — difíceis de serem arrancadas pelas tramas dos podres poderes — reforçam uma tese central do pensamento gramsciano que orientou esse estudo (Gramsci, 2017): há um sólido e histórico processo de disputa pela hegemonia também instituído no cerne das estruturas do Estado.

Da inscrição dos projetos populares nas instâncias de governo e da atuação direta dos aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora rural no âmago dessas instâncias — cujo alcance foi garantido por meio da luta popular e dos múltiplos fatores que constituem o real —, é possível fazer emergir projetos de educação que contribuem para a construção de uma práxis educativa popular emancipadora.

Novamente, ressalta-se que, neste estudo, não foi possível aprofundar as análises sobre as contradições internas no item que versa especificamente sobre constituição das experiências denominadas "raízes do Pronera no Maranhão", ao se considerarem os limites já apontados. Dessa forma, interessa afirmar que, embora sejam marcantes as contribuições desveladas, essas não se deram em processos isentos de contradições — que poderão ser analisadas em futuros trabalhos acadêmicos.

De todo modo, do conjunto das reflexões desenvolvidas que possibilitaram o desvelamento dos movimentos de correlação de forças marcantes no cerne dos projetos populares, um alerta é acionado: é preciso que estejamos atentos e fortes, para garantir que os referenciais populares não sejam esvaziados do seu conteúdo de resistência e de luta pela transformação radical das condições de opressão da classe trabalhadora — e a educação do campo é um deles

Referências

ABREU, Katia. **In:** CANALGOV. **Cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**. 20 mar. 2012. 1 vídeo (60 min 42 s). Publicado pelo canal CanalGov. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hPtcdDSqcgk. Acesso em: 19 abr. 2020.

ALMEIDA, Maria Leda Ribeiro Silva [REGIONAL ITAPECURU/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [28 nov. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [50 min].

ANDRADE, Maristela. Gaúchos no sertão. **In**: ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. **Transformações econômicas e sociais no campo maranhense**. v. 2. São Luís: Comissão Pastoral da Terra/CPT Maranhão, 1981.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAUJO, Lenilde de Alencar; BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. A educação do campo no contexto da política educacional brasileira atual. **In**: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, 1998, São Luís. **Anais** […]. São Luís: UFMA, 2019.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). **In**: CALDART, Roseli Salete **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Agronegócio. Caderno 20 anos da ABAG. **ABAG**, 17 set. 2020. Disponível em: https://abag.com.br/caderno-20-anos-da-abag/. Acesso em: 2 mai. 2019.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Agronegócio da Região de Ribeirão Preto. O Programa Educacional Agronegócio na Escola. **ABAG/RP**, c2025. Disponível em: https://www.abagrp.org.br/o-programa. Acesso em: 30 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão. **Revista Gente de Fibra**, ano I, ed. 1. Maranhão: Assema, junho 2019.

ASSOCIAÇÃO em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão. Estatuto. **Assema**. Disponível em: https://assema.org.br/wp-content/uploads/2024/09/SEXTO-ADITIVO-ESTATUTO-ASSEMA-2024.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

BARBOSA, Catarina. Massacre de Eldorado do Carajás completa 24 anos: "um dia para não esquecer". **Brasil de Fato**, 17 abr. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer. Acesso em: 5 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Cesar [REGIONAL MÉDIO MEARIM/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [19 jul. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [60 min].

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado & educação popular**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004. 207 p.

BERNARDI, Emanuele. Questão Agrária. **In**: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BERRINGER, Tatiana. **A burguesia brasileira e a política externa nos governos FHC e Lula**. Curitiba: Appris, 2015.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 251-272, ago., 2012.

BOGO, Ademar. Mística. **In**: CALDART **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 194/1998**. Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, implementado sob gestão da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, do Ministério do Trabalho - MTb, por meio de Planos Estaduais de Qualificação - PEQs, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho, e de Parcerias Nacionais e Regionais (PARCERIAS) com instituições governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período 1999-2002. Ministério do Trabalho: Brasília, 1998a.

BRASIL. **Educação e trabalho**: um projeto para jovens e adultos com baixa escolaridade. Ministério do Trabalho: SEFOR, Brasília, 1998b.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação do Trabalhador**: avaliação gerencial 1995/98. Ministério do Trabalho: SEFOR, Brasília, 1998c.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Ministério da Educação: Brasília, 2002.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Inep/MEC: Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9429, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/ Pronera**: manual de operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário: Brasília, 2004b.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PNERA**: versão preliminar. Inep/MEC/Pronera: Brasília, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 022/2006**. Estabelece os critérios e os procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. MEC/FNDE: Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 045 de 19 de setembro de 2007**. Revoga as Resoluções CD/FNDE nºs 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2007. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador, MEC/FNDE: Brasília, 2007.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão TCU nº 2653/2008**. Representação. Licitação. Procedência Parcial. Para habilitação de licitantes em pregão eletrônico, deve ser exigida, exclusivamente, a documentação disposta no art. 14 do Decreto nº 5.450/2005. Tribunal de Contas da União: Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**: avaliação de ações no Maranhão. Relatório de Pesquisa. Ipea: Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, 2020a.

BRASIL. Programa Brasil Alfabetizado. **Gov.br**, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado. Acesso em: 21 ago. 2020b.

BRASIL. **Síntese de** in**dicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE, Brasília, 2020c.

BRUNO, Regina. Desigualdade, agronegócio, agricultura familiar no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 24, n. 1, p. 142-160. 2016.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CALAZANS, Julieta; CASTRO, Luis Felipe; SILVA, Hélio. Questões e contradições da educação rural no Brasil. Traços de uma trajetória. **In**: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **In**: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, vol. 5, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. **In**: SANTOS, Clarisse Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Marcelo Sampaio. A evolução recente da economia maranhense e suas repercussões sobre a agricultura familiar. **In** CARNEIRO, Marcelo Sampaio; COSTA, Wagner Cabral da. (org.) **A terceira margem**

do rio: ensaios sobre a realidade do Maranhão no novo milênio. São Luís: EDUFMA, 2009.

CARNEIRO, Marcelo Sampaio. **Terra, trabalho e poder**: conflitos e lutas sociais no maranhão contemporâneo. São Paulo: Annablume, 2013.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Movimento pela educação do campo e os desafios da construção de uma política pública de educação do campo no Maranhão. **In**: **IV Jornada** In**ternacional de Políticas Públicas** - JOINPP UFMA**.** São Luís: PGPP/UFMA, 2009.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Entrevista com as professoras coordenadoras do Pronera/UFMA/MST/Assema** [maio 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo vídeo [132 min].

CENTRO DE CONHECIMENTOS EM AGRONEGÓCIO - PENSA. **PENSA**: apresentação. Disponível em: http://www2.fia.com.br/PortalFIA/Default.aspx?idPagina=353. Acesso em: 29 mar. 2020.

CEPAL. **Educacion y Conocimiento**: eje de lá transformacion productiva com equidad. Santiago del Chile, Chile: Cepal, 1992.

CANALGOV. **Cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**. 20 mar. 2012. 1 vídeo (60 min 42 s). Publicado pelo canal CanalGov. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hPtcdDSqcgk. Acesso em: 19 abr. 2020.

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

CIAVATTA, Maria. A pesquisa histórica em trabalho e educação. **In**: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas: Editora Alínea, 2012.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os cam**in**hos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, Maria; BENÁCCHIO, Rosilda; SILVEIRA, Zuleide S. A produção do conhecimento em trabalho e educação. **In**: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia Maria (org.). **Trabalho e educação**: análises críticas sobre a escola básica. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

CICCARELLI, Roberto. Guerra de posição. **In**: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017.

COMADRE MOÇA/SILVA, Sebastiana Ferreira Costa Silva [LAGO DO JUNCO/ASSEMA]. **Entrevista com ex-aluna do Projeto EJA Continuidade [07 dez. 2019]**. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [40 min].

CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação Básica do Campo - I CNEC (1998). **In**: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação Básica do Campo - II CNEC. **Declaração Final (Versão Plenária) - Por Uma Política Pública de Educação do Campo l.** Luziânia, Goiás, 2004b.

COORDENAÇÃO Geral de Educação do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Licenciatura (Plena) em Educação do Campo**: proposição inicial. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

COQUEIRO, Maria Aline Santana [REGIONAL ITAPECURU/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [28 nov. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [50 min].

CORVALÁN, Javier. Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 51, p. 40-79, julio-diciembre, 2006.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. **In**: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

COSTA, Reynaldo. MST Maranhão realiza encontro estadual na região da Balaiada. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 2025.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. 10 anos do PRONERA Brasil-Maranhão: construindo a educação do campo. **In**: II encontro nacional de pesquisadores em educação do campo, 2008, Brasília. **Anais** […]. Brasília: Enpec, 2008.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Entrevista com as professoras coordenadoras do Pronera/UFMA/MST/Assema** [maio 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 2 arquivos vídeo [240 min].

COUTINHO, Adelaide Ferreira; DINIZ, Diana Costa; MUNIZ, Maria da Conceição Lobato. As dimensões instituintes da Educação Popular: o PRONERA e a Educação de Jovens e Adultos. **In**: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Maria da Conceição Lobato. O PRONERA e a alfabetização de jovens e adultos do campo. **In**: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (org.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: Editora CVR, 2012.

CRUZ, Olímpio Martins da. **Cauiré Imana**: o cacique rebelde. Brasília: Thesaurus, 1982.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo, 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. **In**: 29ª Reunião Anped, 2006, Caxambu. **Anais** […]. Caxambu: Anped, 2006.

DINIZ, Diana Costa; GHEDIN Evandro. Educação superior do campo: reflexões e críticas da formação de professores no curso de licenciatura em educação do campo ciências da natureza e matemática na UFMA. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Espírito Santo, v. 2, n. 4, 2020.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo – reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar.-mai. 1993.

ESTÁCIO, Antonio Agnaldo Sousa [REGIONAL PINDARÉ/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [13 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo vídeo [65 min].

ESTÁCIO, Antonio Agnaldo Sousa. **Entrevista: a contribuição do PRONERA para a organização do trabalho político-pedagógico da CRF Padre Josimo Tavares** [21 out 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mídia WhatsApp [20 min].

ESTÁCIO, Maria da Luz Sousa [REGIONAL PINDARÉ/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [13 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo vídeo [65 min].

ESTÁCIO, Maria da Luz Sousa. **Entrevista: a contribuição do PRONERA para a organização do trabalho político-pedagógico da CRF Padre Josimo Tavares** [21 out 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mídia WhatsApp [15 min].

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, 2019a.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **In**: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia

Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019b.

FAGUNDES, Murilo. Em café com Bolsonaro, deputados da bancada ruralista falam em apoio a Lira. **Poder 360**, 22 jan. 2021. Disponível em: https://www.poder360.com.br/governo/em-cafe-com-bolsonaro-deputados-da-bancada-ruralista-falam-em-apoio-a-lira. Acesso em: 2 fev. 2021.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marineide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. In**ter-Ação**, Goiânia: v. 36, n. 2, 2011.

FEITOSA, Kacia Ferreira C. [REGIONAL PINDARÉ/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [13 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo vídeo [65 min].

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. **In**: PAULINO, Eliane Tomasi; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. **In**: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. vol. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. **In**: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. vol. 5.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e as contribuições do PRONERA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3., n. 140, p. 545-567, jul.-set. 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Lat**in**a**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FIDALGO, Fernando. Trabalho e formação profissional: desafios teórico-metodológicos das comparações internacionais. **In**: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pert**in**entes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e prática Rio de Janeiro: EPSVJ/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, p.13-23, 2016.

FONTES, Virgínia. O núcleo central do governo Bolsonaro: o proto-fascismo. **Esquerda onl**in**e**, 8 jan. 2019. Disponível em: https://esquerdaonline.com.br/2019/01/08/o-nucleo-central-do-governo-bolsonaro-o-proto-fascismo/. Acesso em: 10 fev. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília: Seminário Nacional, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Carta Compromisso pela criação do FONEC. **In**: Santos, Clarisse Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliane Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Pronera: balanço político e linhas de ação. **In**: Santos, Clarisse Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliane Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Coordenação da Educação do Campo é extinta. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 27 fev. 2020. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2020/02/27/coordenacao-da-educacao-do-campo-e-extinta. Acesso em: 9 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. **In**: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. **In**: FIGUEREIDO, E. **Ações afirmativas na educação superior**: políticas de inclusão ou exclusão? Bahia: UEFS Editora, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. **In**: CALDART **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. **In**: CALDART **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA, FSADU. **Histórico**. Disponível em: https://www.fsadu.org.br/institucional/historico. Acesso em: 10 nov. 2021.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GASPAR, Rafael Bezerra. **O Eldorado dos Gaúchos**: deslocamento de agricultores do sul do país e seu estabelecimento no Leste Maranhense. São Luís, 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOMES, Edsonete Moura [MIQCB]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [11 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [55 min].

GONÇALVES, José Wilson. **In** CANALGOV. **Cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**. 20 mar. 2012. 1 vídeo (60 min 42 s). Publicado pelo canal CanalGov. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hPtcdDSqcgk. Acesso em: 19 abr. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935/Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 14, p. 108-130, mai-ago, 2000. Disponível em: Acesso em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt.18 nov. 2025.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IFMA, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo** – PROCAMPO IFMA Campus São Luís Maracanã. São Luís: IFMA, 2021.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2017. **IBGE**, Brasília, 2017.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – II PNERA. **Ipea**, Brasília, 2015.

INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. **Edital nº 113/2013, de 18 de novembro de 2013**. Disponível em: http://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos. Acesso em: 23 jun. 2021.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2018. In**ep/MEC**, Brasília, 2018.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar. Acesso em: 23 jul. 2020.

ITERRA. Intencionalidades na formação de educadores do campo. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, ano VII, n. 11, maio 2007.

JULIÃO, Francisco. O que são as ligas camponesas? **In**: WELCH, Clifford A. **et al**. (org.). **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA Maria Cristina dos Santos. A quem interessa a educação dos trabalhadores do Campo? Uma análise do PRONACAMPO. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 83-100, jul-dez, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344 p.

KUENZER, Acária Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. **In**: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LACORTE, Rocco. Consciência. **In**: Liguori, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, classe social e educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. Rio de Janeiro, 2014. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e agronegócio**: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016. 327 p.

LEHER, Roberto. Marxismo, educação e politecnia. **In**: STAUFFER, Analeila de Barros **et al**. **Hegemonia burguesa da educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Pronera). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

LEHER, Roberto. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. **In**: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015.

LEHER, Roberto. Notas sobre a escola unitária e sua atualidade no século XXI. **In**: STAUFFER, Analeila de Barros **et al**. **Hegemonia burguesa da educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Pronera). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

LEHER, Roberto; TRINDADE, Alice Coutinho da; LIMA, Jacqueline Aline Botelho; COSTA, Reginaldo. Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010. **Observatório Social de América Latina (OSAL)**, Buenos Aires: CLACSO, ano XI. n. 28, p. 49-69, 2010.

LEMME, Paschoal. Manifesto dos inspetores de ensino do estado do rio de janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 7. n. 2. p. 311-336, dez. 2015.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUNA, Regina Celi Miranda Reis. **A terra era liberta**: um estudo da luta dos posseiros pela terra no vale do Pindaré-MA. São Luís: UFMA/ Secretaria de Educação MA, 1984.

MACHADO, Luiz Toledo. A teoria da dependência na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 199-215, 1999.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 2, nº 3, p. 19-23, 1997.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 131-148, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MELO, Maria Aline Lima. **Mapa da abrangência do Projeto EJA Continuidade – Pronera/UFMA/MST/Assema.** São Luís, 2026a.

MELO, Maria Aline Lima. **Mapa da abrangência do Projeto Magistério I – Pronera/UFMA/MST/Assema.** São Luís, 2026b.

MELO, Maria Aline Lima. **Mapa da abrangência dos primeiros projetos de educação do campo desenvolvidos pela articulação – Pronera/ UEMA/Fetaema.** São Luís, 2026c.

MENDONÇA, Bartolomeu Rodrigues. **Contin**uum colonial. São Luís: EDUFMA, 2019.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A ABAG educadora: construindo a hegemonia do agronegócio. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo. 2017. Rio de Janeiro. **Anais** […]. Rio de Janeiro: NIEP MARX, v. 1, p. 148-179, 2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e educação rural no Brasil**: alguns escritos. Niterói/Rio de Janeiro: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. In **Marx e o Marxismo** v.2, n.2, jan/jul 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Pesquisando com Gramsci: sugestões metodológicas. **In**: MENDONÇA, Sonia Regina de; LAMOSA. Rodrigo. **Gramsci e a pesquisa histórica**. Curitiba: Appris, 2018.

MENEZES, Jhonyson Marlon Farias [REGIONAL ITAPECURU/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [28 nov. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [50 min].

MENEZES, Laís Farias [REGIONAL ITAPECURU/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [28 nov. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [50 min].

MERCADANTE, Aloizio. **In** CANALGOV. **Cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**. 20 mar. 2012. 1 vídeo (60 min 42 s). Publicado pelo canal CanalGov. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hPtcdDSqcgk. Acesso em: 19 abr. 2020.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIQCB. **Movimento** In**terestadual das Quebradeiras De Coco Babaçu**. Disponível em: https://www.miqcb.org. Acesso em: 21 out. 2021.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOTOKI, Carolina. In: CASTRO, Mariana. Quebradeira de coco do Maranhão rompe barreiras e enfrenta gigante da celulose. **Brasil de Fato**, 12 mar. 2021.

MORAIS, Rogério de; MELO JUNIOR, Arlindo Lins de; DOMINGUES Tiago Cesar. O papel do professor como intelectual orgânico à luz de Gramsci. **Revista On Lin**e **de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 147-159, 2019.

MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. **In**: GENTILI, Pablo; TRISTAN, McCowan (org.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assentamento no Maranhão torna-se território livre do analfabetismo. **MST**, 2025c Disponível em: https://mst.org.br/2008/09/23/assentamento-no-maranhao-torna-se-territorio-livre-do-analfabetismo. Acesso em: 20 out. 2021.

MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST: nossa história. **MST**, [2015]. Disponível em: https://mst.org.br/nossa-historia/inicio. Acesso em: 22 fev. 2021.

MUNIZ, Maria da Conceição Lobato. **Entrevista com as professoras coordenadoras do Pronera/UFMA/MST/Assema** [maio 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 2 arquivos vídeo [240 min].

NASCIMENTO, Alcinete Saminez [REGIONAL PINDARÉ/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [13 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo vídeo [65 min].

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. A campanha nacional de educação rural no maranhão (1952-1963): origem e contradições sócio-políticas. **In**: XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os preconceitos: história e democracia. 2017. Brasília. **Anais** […]. Brasília: Anpuh, 2017.

NETO, Roberval Amaral. "Lei Sarney de Terras": conflitos fundiários e resistência camponesa no oeste maranhense nas décadas de 1970 e 1980. **In**: 30º Simpósio Nacional de História – História e o futuro da educação no Brasil. Recife. **Anais** […]. Recife: Anpuh, 2019.

Nosella, Paolo; Buffa, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 185-206, set/dez. 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Iandé Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. **In**: CALDART **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Ediotrial, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. **In**: CALDART **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Materialismo histórico-dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. **In**: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.).

Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PINHEIRO, Ilma do Socorro Santana. **O PRONERA e a educação do campo em Barra do Corda - MA**: formação, mulher do campo e cidadania. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLANS, Josep Iborra. 25 anos do Massacre de Corumbiara (RO). **CPT**, 10 ago. 2020. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/5306-25-anos-do-massacre-de-corumbiara-ro. Acesso em: 9 abr. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. **Observatorio Social de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, año 6, n. 16, ene-abr. 2005.

PRONERA; UFMA; MST; ASSEMA. **Projeto de educação em assentamentos e áreas de reforma agrária do Estado do Maranhão**: Pronera/UFMA/MST/Assema (versão continuidade). São Luís: UFMA, 2002a.

PRONERA; UFMA; MST; ASSEMA. **Projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema**. São Luís: UFMA, 2002b.

PRONERA; UFMA; MST; ASSEMA. **Relatório final**: projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema. São Luís: UFMA, 2004.

PRONERA; UFMA; MST; ASSEMA. **Relatório final**: projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema. São Luís: UFMA, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação, liberdade, autonomia, emancipação**: princípios da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. **In**: CALDART **et al**. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos sociais, questão agrária e educação do campo. **In**: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (org.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: Editora CVR, 2012b.

RODRIGUES, Sávio José Dias. **Quem não tem é escravo de quem tem**: migração camponesa e a reprodução do trabalho escravo contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

RODRIGUES, Sávio José Dias; GONÇALVES, Vinícius Melo. Novas conflituosidades com a precarização do trabalho e a reprodução do trabalho escravo no Maranhão a partir de grandes projetos de desenvolvimento. **Revista Okara: Geografia em debate**. João Pessoa: DGEOC/CCEN/UFPB, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2019.

ROLIM, Adriana Coimbra; NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO IFMA/Campus São Luís Maracanã): sobre perfil sociopolítico e identidade docente. **In**: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOINPP UFMA. 2017. São Luís. **Anais** […]. São Luís: UFMA, 2017.

ROLIM, Adriana Coimbra; SOUSA, Antonio Paulino de. PROCAMPO no contexto do PRONACAMPO: Estado, políticas públicas e formação política de educadores (as) do campo. **In**: **Anped NE**, 2018. João Pessoa: UFPB, 2018.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul./dez., 2011.

RUMMERT, Sonia. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

RUMMERT, Sonia. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, maio/ago., 2013.

RUMMERT, Sonia. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Cadernos de Sísifo, 2007.

RUMMERT, Sonia. Novos projetos e velhas disputas no cenário da educação da classe trabalhadora brasileira. **In**: BOMFIM, Maria Inês; RUMMERT, Sonia Maria (org.). **Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira**: "novos" projetos e antigas disputas. Curitiba: CRV, 2017.

SALES, Francisco José Lima. O perfil da educação rural no Maranhão na década de 1990. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, p.106-119, jan./jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28219. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Clarisse Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **In**: CALDART **et al**. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Frednan Bezerra dos; TAVARES, João Claudino. Questão agrária e violência no Maranhão: grilagem, colonização dirigida e a luta dos trabalhadores. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, n. 1, p. 361-382, jan./jun., 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3211/321146417023.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Leandro; LOSCHI, Marília. Quebradeiras de coco babaçu preservam tradição no interior do Maranhão. **Agência IBGE Notícias**, 24 jan. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23624-quebradeiras-de-co-

co-babacu-preservam-tradicao-no-interior-do-maranhao. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTOS, Maria de Jesus Farias. [REGIONAL ITAPECURU/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [28 nov. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [50 min].

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete. Políticas Públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p.135-144, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307550253_Politicas_publicas_em_educacao_do_campo_Pronera_Procampo_e_Pronacampo. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Roseane da Silva [REGIONAL MÉDIO MEARIM/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [19 jul. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [60 min].

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, n. 29, p. 95-104, nov. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/Lxy8Jpfhwn388pdhQ9q6XxC/?format=html&lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2025.

SILVA, Conceição de Maria Alves da. **Entrevista: as contribuições do PRONERA para a organização política as quebradeiras de coco babaçu** [07 dez. 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mídia WhatsApp [10 min].

SILVA, Conceição de Maria Alves da [LAGO DO JUNCO/ASSEMA]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [07 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [45 min].

SILVA, José de Ribamar Sá. O campo brasileiro na atualidade: questões para reflexão e debate. **In**: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (org.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: Editora CVR, 2012.

SOUSA, Luciana Matias de [REGIONAL PERITORÓ/ASSEMA]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [05 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [60 min].

SOUSA, Maria Alaídes Alves de. **Entrevista: as contribuições do PRONERA para a organização política as quebradeiras de coco babaçu**. [22 out 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mídia de WhatsApp [15 min].

SOUSA, Maria Alaídes Alves de [MIQCB]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [11 dez. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [55 min].

SOUSA, Maria Leomar Pereira de. **Entrevista: as contribuições do PRONERA para a conquista e a construção da U.I. Roseli Nunes**. [21 out 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mídia WhatsApp [20 min].

SOUSA, Maria Leomar Pereira de [REGIONAL MÉDIO MEARIM/MST]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [19 jul. 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [60 min].

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. **In**: CALDART **et al**. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. **Formação de educadoras e educadores do campo**: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária** in**glesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

UFMA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Síntese de Avaliação Externa do PEC-MA**: 1999-2001. São Luís: UFMA, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Educação para o desenvolvimento sustentável. **Unesco**, [2019]. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-sustainable-development. Acesso em: 20 dez. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VELTMEYER; Henry; PETRAS, James. Camponeses numa era de globalização neoliberal: América Latina em movimento. **In**: PAULINO, Eliane Tomasi; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina; MCHADO, Ilma, Ferreira. A relação trabalho-educação nas experiências escolares do MST. **In** VENDRAMINI, Célia Regina; MCHADO, Ilma, Ferreira (Org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira, ano de obtenção. Niterói, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: a subalternidade reiterada. Niterói, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

VIEIRA, José de Ribamar Sousa [REGIONAL PERITORÓ/ASSEMA]. **Entrevista com educadores egressos do Projeto Magistério I** [05 dez 2019]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 1 arquivo mp3 [60 min].

WAGNER, Alfredo. Autonomia e mobilização política dos camponeses no Maranhão. **In**: **Transformações econômicas e sociais no campo maranhense**. vol. 5. São Luís: Comissão Pastoral da Terra/CPT Maranhão, 1981.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: **XX Encontro Anual da ANPOCS** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), GT 17 - Processos Sociais Agrários, Caxambu, MG, outubro de 1996.

Anexos

ANEXO I: Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária

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. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação, isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que, para participar da construção dessa nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos, com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica dessas escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa pátria, nossos princípios, nosso sonho.

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.
MST - Reforma Agrária: Uma Luta de Todos

1° Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

ANEXO II: Carta de criação do fórum nacional de educação do campo

Reunidos em Brasília, na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, por autoconvocação, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação, após análise da situação do campo e da Educação do Campo no Brasil, resolveram criar, e assim fica criado o Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec.

Participaram ainda desta reunião como convidados representantes de organismos internacionais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação.

Além das representações presentes a esse ato inicial de formação — que firmam este documento —, outros movimentos e organizações sociais e sindicais, bem como instituições que mantêm vínculos com a Educação do Campo, serão admitidos à composição do Fórum, na medida de seu compromisso com os princípios que o embasam e da aceitação por parte dos seus componentes já efetivos.

O Fonec caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Apesar disso, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo.

O objetivo precípuo do Fonec é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

Um ponto de partida comum a todos os que criam este Fórum é a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação das políticas públicas, espe-

cialmente aquelas voltadas à educação. Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de **commodities** — perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros "desertos verdes" —, mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. Dentro desse projeto, caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indispensável à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo.

Outro ponto de partida comum aos signatários desta Carta de Criação do Fonec, dada a conquistas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) e das "Diretrizes Complementares" (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008), é a constatação da não implantação dessas normativas no âmbito dos sistemas educacionais do país. Ademais de não serem efetivadas nos princípios e determinações que as compõem — o que já caracteriza uma grave sonegação de direitos que deve ser cobrada, essas normativas são incompletas no que concerne, por exemplo, a ações de acesso e permanência ao ensino de qualidade, inclusive de nível superior.

Outras considerações e argumentos específicos em favor da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo são destacados pelos signatários deste documento, tal como seguem de forma sucinta:

- Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo têm sua ação protagonista insistentemente desconsiderada ou descaracterizada nas políticas e programas de Educação do Campo, em todas as esferas

da gestão do Estado, particularmente no âmbito dos estados federados e dos municípios;

- Escolas continuam sendo fechadas no campo, por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação;
- As condições de infraestrutura continuam deficitárias e/ou inadequadas para o funcionamento das escolas do campo;
- O chamado regime de colaboração entre os entes federados não se concretiza, seja na execução das políticas obrigatórias de educação, seja na execução de programas especiais como os advindos do Governo Federal, gerando situações de desembargo de responsabilidades institucionais, onde quem perde é sempre aquele que é sujeito do direito;
- Na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e/ou agentes do poder público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo;
- O MEC, que tem o poder e a responsabilidade maior pela instituição de políticas e programas estruturantes de uma Educação do Campo, seguindo os princípios definidos pelas organizações e movimentos sociais que a protagonizam, tem tido uma ação tímida demais e pouco consistente nessa direção.

Enfim, os signatários deste documento de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo compreendem que:

- Há a necessidade de criação de uma articulação nacional em favor do campo, seguindo as perspectivas da defesa da vida, da igualdade social e da diversidade cultural e ambiental e, sobretudo, da educação dos povos do campo frente ao avanço do agronegócio e frente à criminalização dos movimentos sociais do campo;
- A possibilidade de avanço na reforma agrária, continuamente reivindicado pelos trabalhadores e trabalhadoras, bem como a possibilidade de avanço no seu projeto educacional, passa pela intensificação da luta pela democratização da terra, pelo enfrentamento constante em

defesa do caráter público do Estado e pela abordagem das necessidades vitais dos trabalhadores e trabalhadoras;

- Existe um grande acúmulo teórico e pedagógico no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não governamentais parceiras, forjado nas suas próprias práticas de formação da classe trabalhadora/povos do campo, bem como nas suas lutas por políticas de educação. Tal acúmulo merece e deve ser considerado pelos poderes constituídos ao instituírem programas e políticas permanentes de Educação do Campo;
- Outro grande acúmulo teórico e pedagógico precisa ser considerado nas formulações das políticas públicas — especialmente na estrutura e funcionamento das universidades e secretarias estaduais e municipais de educação: aquele consignado nas matrizes históricas da Educação Popular, da Educação Socialista e da Pedagogia dos Movimentos;
- A educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre capital e trabalho. Por isso, e por entender que não existe sistema de educação sem estrutura física que lhe dê materialidade, reafirma-se, aqui, a luta não apenas para impedir o fechamento das escolas no campo, mas para a construção de mais e melhores escolas no campo.

Para dar continuidade à organização e estruturação do Fórum Nacional de Educação do Campo, foi criada uma Comissão Provisória, que terá o papel de construir uma agenda de trabalho e de empreender ações de publicização e ampliação da articulação que constitui o Fórum. Essa Comissão Provisória tem a composição das seguintes entidades/movimentos:

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab
União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab
Observatório da Educação do Campo – Universidade de Brasília - UnB
Fórum Catarinense de Educação do Campo – Focec
Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC

Brasília, 17 de agosto de 2010.

ANEXO III: Componentes curriculares do projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão Pronera/UFMA/MST/Assema (Projeto Magistério I)

Componentes Curriculares do Programa de Magistério
Núcleo Comum: Fundamentos da Educação Básica

DISCIPLINAS/ ATIVIDADES	EMENTA	C.H. PRES.	C.H. DIST.	C.H. TOTAL
Língua Portuguesa e Literatura	Estudo da Língua Portuguesa a partir da compreensão do uso social. Leitura e produção textual. Ortografia e gramática. Concepção de Literatura como linguagem artística humana universal. Noções de correntes literárias e leitura do texto literário. A produção literária nos movimentos sociais rurais.	160 h/a	40 h/a	200 h/a
Matemática	A linguagem matemática e sua utilização social. Conteúdos básicos da Matemática para o Ensino Fundamental. Noções de Geometria e Estatística.	140 h/a	50h/a	190 h/a
Geografia	Estudo da Geografia como ciência do espaço físico, social, político, econômico e cultural. As relações do homem com o espaço geográfico. Regiões Brasileiras e continentes. Compreensão das relações da geografia com os problemas sociais e políticos contemporâneos.	60h/a	20h/a	80 h/a
História	Percepção da História como produto das relações sociais humanas. Conteúdos básicos de História para o Ensino Fundamental. A História e a compreensão dos problemas sociais e políticos contemporâneos.	60 h/a	20 h/a	80h/a
Língua Estrangeira Espanhol	A língua espanhola como proposta de alternativa comunicacional entre os povos latinos. Noções básicas de gramática espanhola, leitura, escrita e diálogo.	60 h/a	20 h/a	80 h/a

Química	Estudo dos fenômenos químicos e sua importância para o ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Aquisição dos princípios que orientam sua produção e suas aplicações na tecnologia.	60 h/a	20 h/a	80 h/
Física	Estudo dos fenômenos físicos e sua importância para o ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Códigos, símbolos e conceitos físicos. Fenômenos naturais e fenômenos produzidos pelo homem Aquisição dos princípios que orientam sua produção e suas aplicações na tecnologia.	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Biologia	Estudo dos fenômenos biológicos. Fenômenos naturais e fenômenos produzidos pelo homem. Relações entre os seres vivos. A biodiversidade. Funções básicas humanas. Produção e aplicação na tecnologia.	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Educação Artística	Arte e educação na sociedade de classes. A arte na escola e nos movimentos sociais e sua importância para a ampliação da sensibilidade estética e da expressão humana. Apreciação e produção artística.	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Educação Física	Fundamentos sócio-históricos e pedagógicos da educação Física Escolar e prática desportiva. Estudo das concepções de corpo e movimento. O lúdico na formação da cultura humana. Importância do jogo e das brincadeiras na educação. Cultura corporal nos movimentos sociais rurais.	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Filosofia	O que é Filosofia. A filosofia e suas relações com outras áreas de conhecimento. O processo de filosofar. O conhecimento. O homem e suas várias dimensões: política, cultural, estética, moral...	60 h/a	20 h/a	80 h/a

Sociologia	O que é Sociologia. O surgimento da Sociologia como ciência. O desenvolvimento histórico das sociedades. Processos sociais. Questões sociais contemporâneas	60 h/a	20 h/a	80 h/a
	SUBTOTAL DE C.H.	**880**	**270**	**1.150**

Formação específica para docência

DISCIPLINAS/ ATIVIDADES	EMENTA	C.H. PRES.	C.H. DIST.	C.H. TOTAL
Fundamentos da Educação				
Introdução à Educação	A compreensão da educação como fenômeno político, histórico, social e cultural. As categorias explicativas do fazer educativo. As relações entre os sujeitos que atuam na escola e nos movimentos sociais rurais. O saber popular e o saber científico.	60	20	80 h/a
História da Educação	Explicação das relações histórico-sociais que constituíram a história da educação brasileira. A luta pela escola pública e o direito à educação. A pesquisa histórica.	60	20	80 h/a
Psicologia Educacional I	A Psicologia como ciência. Crescimento e desenvolvimento do ponto de vista psicológico. A natureza psicológica do homem. As relações entre o biológico e o social na personalidade. Pensamento e linguagem	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Psicologia Educacional II	As relações entre os processos psicológicos e a aprendizagem. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Fatores cognitivos e afetivos na aprendizagem. A contribuição da Psicologia para a compreensão dos processos escolares.	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Filosofia da Educação	A Filosofia da Educação como reflexão da natureza da educação e da formação do educador. A relação sujeito x objeto na construção do conhecimento. As grandes correntes e tendências do pensamento educacional. O liberalismo e a educação nacional	60 h/a	20 h/a	80 h/a

Sociologia da Educação	Aspectos teóricos e empíricos da Sociologia da Educação. As relações entre educação e sociedade. O papel da educação nas formações sociais e na transformação da sociedade. A explicação sociológica para as questões educacionais e para a escola. Educação e Estado	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Política Educacional	As políticas educacionais no contexto da sociedade neoliberal e da globalização. Planejamento da Educação Nacional. A Educação Básica no Brasil. O FUNDEF, PNE e a LDB 9. 394/96.	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Fundamentos para a Docência e Gestão Escolar				
Didática I	Fundamentos da Didática. O papel da didática na formação do educador. Tendências pedagógicas no Brasil. A competência do professor e a mediação pedagógica. Currículo da Educação Básica	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Didática II	Organização do trabalho pedagógico A sala de aula e as condições de construção do conhecimento.. Planejamento e avaliação do ensino. Interdisciplinaridade. Elaboração e implementação de Projetos de ensino.	60 h/a	20 h/a	80 h/a
Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Teoria e prática de leitura e produção textual. Estudo de conteúdos e prática do ensino de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série. Produção, análise e uso de recursos didáticos na área de Português.	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Teoria e Prática do Ensino de Matemática	O ensino da Matemática no Brasil. A matemática nos diversos campos da atividade humana e sua função social. História da Matemática. O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Estudo de conteúdos e prática do ensino de Matemática de 1ª a 4ª série. Produção, análise e uso de recursos didáticos na área de Matemática.	60 h/a	20 h/a	80 h/a

Teoria e Prática do Ensino de História	O ensino de História no Brasil. O conhecimento histórico: característica e importância social. A relação tempo e espaço na história. A formação da identidade sociocultural Estudo de conteúdos e prática do ensino de História de 1ª a 4ª série. Produção, análise e uso de recursos didáticos na área de História.	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Teoria e Prática do Ensino de Geografia	O ensino de Geografia no Brasil. O conhecimento geográfico: características e importância social. Estudo de conteúdos e prática do ensino de Geografia de 1ª a 4ª série. Produção, análise e uso de recursos didáticos na área de Geografia.	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Teoria e Prática do Ensino de Ciências	O ensino de Ciências no Brasil. Natureza do Conhecimento científico. O conhecimento empírico e o conhecimento científico. Estudo de conteúdos e prática do ensino de ciências de 1ª a 4ª série. Produção, análise e uso de recursos didáticos na área de Ciências.	50 h/a	10 h/a	60 h/a
Metodologia da Alfabetização de crianças, jovens e adultos I , II e III	O que é alfabetização? Concepções de Aprendizagem e práticas Alfabetizadoras no Brasil. Métodos e processos de Alfabetização. A psicogênese da Língua escrita. A função social da escrita. O adulto e a escrita. Elementos de prática de Alfabetização na educação Infantil, no Ensino fundamental de 1.ª a 4.ª séries e na Alfabetização de Jovens e Adultos do campo.	110	30	140 h/a
Introdução a Gestão Escolar	Fundamentos históricos e teóricos da gestão escolar. Organização e Funcionamento das instituições educativas. A gestão democrática da educação	40	10	50 h/a
Estágio Curricular	Estudos e práticas educativas na escola e nos movimentos sociais rurais. Elaboração de propostas de intervenção pedagógica que contribuam para a transformação da escola do campo. Realização de processos e procedimentos de planejamento, ensino e avaliação na escola e nos movimentos sociais rurais.	450		450 h/a

	SUBTOTAL	**1390**	**270**	**1.660 h/a**

Atividades Diversificadas: Práticas e Estudos Complementares

DISCIPLINAS/ ATIVIDADES	EMENTA	C.H. PRES.	C.H. DIST.	C.H. TOTAL
	Seminários			
História da Reforma Agrária	Resgate Histórico das formas de organização e luta do campesinato brasileiro. A resistência indígena. Negra e camponesa.	30 h/a		30 h/a
Sociologia Rural	As relações sociais entre o campo e a cidade. A organização social e política nos assentamentos e áreas de reforma agrária.	30 h/a		30 h/a
Relações de Etnia e Gênero	Reflexões sobre etnia e gênero a partir de temáticas a serem escolhidas pelos educadores do campo de acordo com suas realidades concretas.	36h/a		36h/a
Cultura Popular	Cultura como fazer humano. Cultura brasileira. Cultura popular camponesa. As expressões culturais maranhenses.	36 h/a		36 h/a
Políticas Sociais	As políticas sociais do Estado brasileiro para o campo. Trajetória histórica, limites e perspectivas.	30h/a		30h/a
Agroecologia		30 h/a		30 h/a
	Oficinas			
Saúde e Meio Ambiente	Mapeamento e reflexão sobre as questões relativas à saúde pública e ao meio ambiente nos assentamentos e áreas de reforma agrária. A educação em saúde e saúde preventiva. Propostas de intervenção.	40 h/a		40 h/a
Literatura Infantil e Juvenil	A literatura infantojuvenil como possibilidade de leitura de mundo e expressão da palavra, dos sentimentos e do imaginário. História da literatura. Leitura do texto literário. Produção de recursos que incentivem a leitura do texto literário. O resgate e a produção da literatura no campo. Textos orais, produção poética e literatura de cordel.	40 h/a		40 h/a
Educação Cooperativista	Processos de elaboração de projetos para instituição do trabalho cooperativo. Agricultura familiar. Cooperativismo e associativismo no MST e ASSEMA.	48 h/a		48 h/a

Estudos e Pesquisas	Noções sobre a organização e produção do conhecimento. Elaboração de trabalho de iniciação a pesquisa sob orientação dos professores, estudantes e coordenadores. Pesquisa bibliografia e pesquisa de campo	60 h/a	10	70 h/a
	SUBTOTAL	**380**	**10**	**348**
CARGA HORÁRIA TOTAL		**2650**	**550**	**3.200**

Fonte: Pronera/UFMA/MST/Assema (2002b, p. 32-39).

ESTA OBRA FOI COMPOSTA EM MINION E IMPRESSA PARA A EDITORA
CANCIONEIRO EM JUNHO DE 2026

Este livro parte da materialidade dos movimentos de disputa pela hegemonia do campo brasileiro, com destaque para as abordagens do projeto produtivo e educacional do agronegócio e dos projetos populares de campo e educação. As análises apresentadas consideram os processos políticos que permeiam a construção histórica da questão agrária, da educação rural e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Neste cenário são analisadas as escolarizações em EJA e a formação docente desenvolvidas nos primeiros projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) implementados no Estado do Maranhão, em busca do alcance das suas contribuições para os territórios rurais. O estudo identifica as raízes da educação do campo no estado. Do reconhecimento de escolas rurais com sólida fomação técnica e política, da melhoria dos índices de analfabetismo, às contribuições para a oganização das quebradeiras de coco babaçu, o livro apresenta as raízes do PRONERA, a importância e a potência do projeto popular de educação do campo.

GOVERNO DO MARANHÃO
TRABALHANDO PARA TODOS
FAPEMA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
ISBN 978-655330140-5
9 786553 301405