

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: O PRONERA NO CONTEXTO DO CAPITAL

INCLUSIÓN, EDUCACIÓN SUPERIOR Y EDUCACIÓN DEL/EN EL CAMPO: EL PRONERA EN EL CONTEXO DEL CAPITAL

INCLUSION, HIGHER EDUCATION AND EDUCATION OF / IN THE FIELD: THE PRONERA IN THE CONTEX OF CAPITAL

Carina Elisabeth MACIEL¹
Celia Beatriz PIATTI²
Gisele da Rocha SOUZA³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – como programa de educação superior que visa à inclusão nesse nível de educação, mas que encontra resistência nas características de um sistema que não possibilita o acesso de todos à educação. Esse programa é identificado como política de Estado que vem se mantendo há 21 anos, por meio de embates, lutas e reivindicações, contrapondo-se à lógica de educação rural engessada, e propõe uma educação emancipadora, descolonizadora. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e, para subsidiar as análises tecidas, recorre-se a autores que refletem sobre a luta de terras e reforma agrária, Educação do Campo, Pedagogia Alternância, Educação Superior, a fim de dialogar com Mészáros e Demir sobre a crise estrutural do capital e suas implicações na educação do campo, com recorte no PRONERA. Conclui-se que as políticas de inclusão possibilitaram o desenvolvimento do PRONERA, mas mantêm a lógica neoliberal como estruturante desse Programa que, ao ter como mentor um governo ultra neoliberal, tem seus princípios abalados pela falta de recursos e pela priorização de uma educação privatizada e meritocrática.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Políticas de educação superior. Educação do/no campo.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo analizar el Programa Nacional de Educación sobre Reforma Agraria - PRONERA - como un programa de educación superior que apunta a la inclusión en este nivel educativo, pero que encuentra resistencias en las características de un sistema que no permite a todos el acceso a la educación . Este programa se identifica como política de Estado que se mantiene desde hace 21 años, a través de enfrentamientos, luchas y demandas, en oposición a la lógica de la educación rural enyesada, y propone una educación emancipadora, descolonizadora. La investigación es de carácter bibliográfico y documental y,*

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação (UNIMAT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>. E-mail: carina.maciел@ufms.com

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2733-8218>. E-mail: celiabpiatti@gmail.com

³ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-3502>. E-mail: gisele.rtsouza@gmail.com

para subsidiar los análisis realizados, recurrimos a autores que reflexionan sobre la lucha por la tierra y la reforma agraria, Educación Rural, Pedagogía de la Alternación, Educación Superior, para dialogar con Mézaros y Demir. sobre la crisis estructural del capital y sus implicaciones para la educación rural, con foco en PRONERA. Se concluye que las políticas de inclusión posibilitaron el desarrollo de PRONERA, pero mantienen la lógica neoliberal como estructurante de este Programa que, teniendo como mentor un gobierno ultra neoliberal, tiene sus principios sacudidos por la falta de recursos y la priorización de un sistema privatizado y meritocrático.

PALABRAS CLAVE: *Inclusión. Políticas de educación superior. Educación en el campo.*

ABSTRACT: *This article aims to analyze the National Education Program on Agrarian Reform - PRONERA - as a higher education program that aims at inclusion at this level of education, but that finds resistance in the characteristics of a system that does not allow everyone access to education. This program is identified as State policy that has been maintained for 21 years, through clashes, struggles and demands, in opposition to the logic of plastered rural education, and proposes an emancipating, decolonizing education. The research is of bibliographic and documentary nature and, to subsidize the analyzes made, we resort to authors who reflect on the land struggle and agrarian reform, Rural Education, Alternation Pedagogy, Higher Education, in order to dialogue with Mézaros and Demir on the structural crisis of capital and its implications for rural education, with a focus on PRONERA. It is concluded that the inclusion policies made possible the development of PRONERA, but they maintain the neoliberal logic as structuring of this Program that, having as mentor an ultra-neoliberal government, has its principles shaken by the lack of resources and the prioritization of a privatized and meritocratic.*

KEYWORDS: *Inclusion. Higher education policies. Rural education.*

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – como programa de educação superior que visa à inclusão nesse nível de educação, mas que encontra resistência nas características de um sistema que não possibilita o acesso de todos à educação.

Para conjecturar sob a delimitação em destaque, alguns conceitos precisam ser definidos: Inclusão, Educação Superior e Educação do/no campo. A Inclusão é um conceito polêmico, mas que permanece nas políticas desenvolvidas na década de 1990; o termo inclusão está relacionado à luta de garantia de direitos, assim como às lutas pelo acesso a esses direitos, dentre eles a educação.

Segundo Maciel (2020), o discurso de inclusão se materializa no sistema capitalista minimizando fraturas e desigualdades, favorecendo grupos específicos. Assim, as políticas desenvolvidas sob esse prisma buscam amenizar os efeitos perversos do sistema capitalista,

favorecendo alguns grupos (considerados excluídos), mas sem alterar a condição que gera tais desigualdades sociais, políticas e econômicas.

A educação superior é uma das instâncias em que as políticas de inclusão são desenvolvidas, tendo em vista ser um nível de educação que ainda não oferece acesso para todos, tendo um sistema seletivo que exclui parcela significativa da população, como os camponeses que, por residirem no campo, necessitam de condições diferenciadas de acesso para esse nível de educação.

Nas terminologias Educação do Campo e Educação Rural, os termos Campo e Rural merecem um importante esclarecimento quanto aos seus diferentes conceitos no que se refere à educação. Segundo Souza (2006, p. 51), o “[...] sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural”.

Para Souza (2009), o sentido de Educação do Campo é um conceito que está sendo construído, configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando as propostas educacionais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra e está diretamente vinculado a um modelo de desenvolvimento que exige novas bases, novos paradigmas de conhecimento.

Segundo Campos e Pizzeta (2018), o termo “no” é entendido com sentido de lugar, estar ligado ao direito de ter uma escola no lugar onde vive. Já o termo “do” tem uma conotação pedagógica e política, pois significa que essa educação parte da realidade concreta dos povos do campo, dos sujeitos, levando em consideração sua história, memória, crenças entre outros aspectos.

Para Molina (2020), Educação do Campo é um conjunto de princípios, políticas e práticas forjados pela classe trabalhadora do Brasil, em luta pelo processo de conhecimento para construção de um outro projeto de campo, um outro projeto de desenvolvimento, contemplando as minorias, os sujeitos do campo em suas especificidades.

Para analisar a relação entre inclusão, educação superior e a educação do/no campo, urge repensar o papel que a universidade pode assumir na luta contra o conhecimento hegemônico e colonizado, em favor de um conhecimento que seja importante para a emancipação da classe trabalhadora.

Refletindo sobre o conceito de Educação Superior, principalmente sobre o papel da universidade na vida dos sujeitos do campo, no contexto do capitalismo avançado contemporâneo, a instituição universitária vem perdendo legitimidade como lócus de produção

do conhecimento científico. Refletindo sobre os efeitos dessas transformações, Boaventura de Souza Santos (2005) faz análises sobre as pressões que obrigam a instituição universitária a deixar em segundo plano a sua tarefa de reflexão crítica sobre um projeto de sociedade de longo prazo, ao mesmo tempo em que se vê confrontada internamente pela presença de novos sujeitos sociais que demandam a construção de um projeto de sociedade contra hegemônico, onde haja predomínio da igualdade e da justiça social.

O trabalho com a formação por meio do PRONERA chama a universidade para sua responsabilidade social, que deve ser referenciada pela própria, evitando que ela se transforme, cada vez mais, em uma organização social orientada pelas empresas.

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica – que, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade – assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas (SANTOS, 2005, p. 91).

Quando Santos (2005) convida a refletir sobre uma universidade que se responsabilize socialmente, também propõe um questionamento com relação ao tipo de universidade que existe, sua produção e, principalmente, sobre o impacto de suas ações na sociedade. O contexto neoliberal expressa sua lógica por meio de diretrizes e políticas, e o embate surge na contramão desta, buscando por meio de políticas de inclusão, entre elas o PRONERA, favorecer o acesso a grupos que não se enquadram nos padrões meritocráticos e hegemônicos tradicionais.

Dessa maneira, a transformação da universidade implica retomar a sua participação na construção de um projeto de sociedade, qualificando essa construção na dimensão em que está posta a disputa por uma nova ordem social. Nesse caso, não basta perceber os conhecimentos acumulados historicamente, mas recriá-los, reinventá-los em favor de uma concepção de campo e desenvolvimento social diferenciado de uma concepção meramente econômica.

Oportunizar o acesso à educação superior para os beneficiários da reforma agrária, infere-se que seria uma maneira de promover políticas públicas de educação do Campo como forma de inserção de jovens e adultos camponeses no processo de descolonização do conhecimento, promovendo uma educação, segundo Mészáros (2005), “para além do Capital”.

Molina (2020) argumenta que a Educação do Campo possui dois elementos: primeiro é o próprio protagonismo da classe trabalhadora e, segundo, a indissociabilidade da questão agrária, da luta pela terra, pois ela se constitui como movimento da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento a fim de garantir a reprodução material da sua vida enquanto campesinato.

Os movimentos sociais reivindicaram uma proposta de desenvolvimento e escola do campo que levasse em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, ou atrasado-moderno. Visando criar uma escola não necessariamente agrícola, mas sim vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais medidas pelo trabalho na terra.

Para desenvolver a temática apresentada, o texto está organizado em três tópicos: A educação e a lógica do capital; onde brevemente se discute a transição do latifundiário colonial em capitalistas industriais, e a conexão desse histórico com a luta pela educação do campo; no segundo tópico, Neoliberalismo e capitalismo: a educação como mercado, apresentam-se características do sistema capitalista, por meio de autores que indicam elementos neoliberais e analisam-se os componentes desse sistema e, finalmente, apresenta-se O PRONERA e a Educação Superior, em que se analisa esse programa de educação superior que visa à inclusão nesse nível de educação, mas que encontra resistência nas características de um sistema que não possibilita o acesso de todos à educação.

A educação e a lógica do capital

Compreender a luta pela educação do campo perpassa pelo entendimento da luta pela reforma agrária, pois entende-se que não existe reforma agrária sem educação, e não há educação do campo sem reforma agrária (SOUZA, 2009).

Neste momento faz-se necessário abrir parênteses para refletir sobre o que se chama de reforma agrária no Brasil e como ocorreu o processo de transição do colonialismo para o capitalismo, a fim de entender a indissociabilidade de luta pela terra e a luta pela educação do campo.

Segundo Navarro (2014) e Martins (1999), no Brasil, o modelo escravagista e agroexportador foi paulatinamente se transformando em modelo capitalista. A exploração de mão de obra escrava, na visão da economia voltada para atender ao mercado exterior, era um modelo agro colonial.

A história da propriedade no Brasil começa nas sesmarias, pelas quais o estado português confere grandes extensões territoriais para beneficiários que pudessem explorar

livremente essas terras. Dessa forma, com a economia direcionada para o mercado externo, permitiu-se o enriquecimento dos latifundiários, ruralistas escravocratas, como também permitiu a arrecadação de impostos para sustentação da oligarquia e do poder colonial.

Essa classe de latifundiários foi, gradativamente, se convertendo na classe dos capitalistas industriais, em decorrência da acumulação do capital na agricultura, do modelo escravagista, agroexportador, advinda da enorme concentração de terras. Os lucros obtidos dessa prática alimentavam os bancos e esses, por sua vez, aportavam recursos para o desenvolvimento das indústrias brasileiras e aliança com o capital internacional.

Com o fim da escravidão, a mão de obra escrava foi substituída por imigrantes, as relações se modificaram para meeiros, boias-frias, mas o modelo agroexportador, baseado na exploração de mão de obra com objetivos de reduzir custos e aumentar o lucro, permaneceu.

Diante do exposto, segundo Costa (2010), observa-se a dificuldade de democratizar o acesso à terra. As tentativas de distribuição de terras, no Brasil, na chamada reforma agrária, ainda são singelas frente a existência dos grandes latifúndios. Enquanto imperar a lógica capitalista de exportação e não se voltar para o mercado interno, visando a uma soberania alimentar, perdurarão as desigualdades no meio rural.

Nessas condições, os movimentos de camponeses, no Brasil, representam um importante papel pela luta da Reforma Agrária, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST, pois reivindicam uma revolução agrícola, segundo Martins (1999), não apenas distribuição de terras, mas a constituição de um modelo baseado em cooperativas e pequenas propriedades, que permita ao Brasil produzir tudo aquilo que necessita comer e, então, os grandes excedentes se voltarem para exportação de alimentos.

Para tanto, indissociavelmente, a luta pela educação no e do campo está atrelada a essa trajetória, identificando e elucidando parte das causas das dificuldades em se conquistar espaços numa sociedade patriarcal e exploradora.

Assim, ao refletir sobre o histórico da luta pela reforma agrária, é possível afirmar que existiram e ainda perduram, duas situações: a) famílias/camponeses e camponesas que sempre estiveram em busca de terras, de moradia, de um lugar que as livrassem da miséria e exploração e de reprodução da vida; b) os grandes latifundiários, grileiros, entre outros, que se encontram na situação de detentores de grande quantidade das terras, sempre explorando, oprimindo e acumulando riquezas. Segundo Feliciano (2006), torna-se difícil fazer uma discussão sobre concentração fundiária no Brasil sem voltar à própria formação do território no país.

Para Caldart (2011, p. 64), “[...] hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria

destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade”. A autora afirma que para romper com a lógica instalada de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana em todas as dimensões é preciso agir para instaurar um projeto/educação que coloque “[...] as famílias da classe trabalhadora em um movimento de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza” (CALDART, 2011, p. 64).

O debate sobre Educação do Campo remete a “um fenômeno da realidade brasileira atual” (CALDART, 2012, p. 259), uma vez que a “Educação no Brasil, por muitos anos, desconsiderou a diversidade inerente ao país, deixando à margem do processo de formação todos os que divergiam dos parâmetros da cultura das elites” (CUNHA, 2009, p. 289). Tal condição perdura durante anos no Brasil.

Ao se desenvolverem as estratégias para manutenção do sistema de dominação e exploração do país, “[...] a palavra de ordem na história da educação escolar brasileira seria unificar o Sistema educacional para atingir um controle maior de suas ações, as quais interferem diretamente nas relações sociais, políticas e econômicas” (CUNHA, 2009, p. 289-290). Posto isso, a educação para a população do campo consiste em reconhecer que para além de uma educação *no* campo “[...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

É nesse sentido que a Educação do Campo tem como uma das estratégias de acesso à educação superior o PRONERA, que consiste em um Programa que prioriza a criação de cursos de graduação para pessoas que residem do/no campo. A conquista do PRONERA possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista de outros Programas importantes para atender a população do campo:

[...] são experiências concretas de uma *ocupação* que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 228).

Segundo as autoras, o desafio é identificar o movimento, a relação, as tensões e as contradições determinadas historicamente e que constituem a condição concreta em que essas políticas são pensadas e disseminadas.

Aplicando um recorte em especial à Educação do Campo, destaca-se a supressão de investimentos, a extinção de cursos, as propostas de desestruturação das instituições, desarticulação de segmentos da sociedade que representam as minorias sofridas pelo PRONERA desde os anos de 2015 até o ano presente - 2020.

Tendo como base a agenda educacional dos governos Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018) e Bolsonaro (2019 a atualmente), fica cada vez mais difícil pensar em uma educação superior de qualidade para todos, considerando que em uma sociedade capitalista se exige a exploração e acumulação de capital, resultando em uma maioria explorada materialmente, socialmente, intelectualmente e uma minoria detentora de capital financeiro, intelectual e social.

No capitalismo, sempre que uma crise ocorre, ele apresenta uma capacidade de superação, sempre inovando as formas de exploração, porém a essência da necessidade de acumulação de capital se mantém. Os governos Lula (2003 a 2011) e Dilma (2011 a 2016) tiveram como característica o desenvolvimento de políticas de inclusão (MACIEL, 2020), aspecto descartado pelos governos seguintes, já mencionados no parágrafo anterior.

Para identificar a relação em desenvolvimento, são apresentadas características do sistema capitalista, por meio de autores que indicam elementos neoliberais e analisam os componentes desse sistema.

Neoliberalismo e capitalismo: a educação como mercado

A sociedade capitalista tem vivenciado crises econômicas com reflexos na política, educação, economia, enfim, na vida dos sujeitos. O capitalismo tem buscado propostas de superação dessas crises, por meio de propostas como o Estado de Bem-estar após a Segunda Guerra Mundial, porém esse modelo entra em crise nos anos 70. O Neoliberalismo é desenvolvido como uma lógica mais contundente do liberalismo, por meio das privatizações de empresas estatais e pelo processo de desmonte do Estado de Bem-estar.

István Mészáros (2005) afirma que as crises são estruturais do capitalismo. As crises alimentam e sustentam esse sistema que tem como principal objetivo o lucro e que se caracteriza pela meritocracia. As crises reinventam as possibilidades de circulação do capital, assim como novas formas de manutenção da classe hegemônica. Uma dessas reinvenções é a Terceira Via.

Na Grã-Bretanha, na maior parte do século XX, existiram dois grandes partidos: o Trabalhista e o Conservador. De 1989 a 1990 esteve no poder a Primeira-ministra Margaret Thatcher, com “*mãos de ferro*”, representando uma política de privatizações, com Estado

mínimo, cobrança de impostos, o *poll tax* (encargo comunitário) imposto por pessoa e não sobre a propriedade ou renda. Nesse cenário sua popularidade caiu e surgiu um solo fértil para o Partido Trabalhista.

Com Tony Blair assumindo o Partido Trabalhista, no cenário de crise do partido Conservador, por meio das ações da Primeira-Ministra, advém a possibilidade de criação de um novo Partido, o Novo Trabalhismo. Assim segundo Giddens:

Após a chegada ao poder, o Novo Trabalhismo iniciou um caminho ambicioso de reforma e de modernização política. O Novo Trabalhismo queria ultrapassar os limites das categorias políticas tradicionais de esquerda e de direita e inaugurar um novo tipo de política de centro-esquerda a chamada Terceira Via (GIDDENS, 2005, p. 355).

Destaca-se que Antony Giddens foi assessor do Primeiro-ministro Tony Blair e, apoiado pelo Primeiro-ministro, inicia seu processo de contribuição para a reestruturação da política vigente à época. Assim, a Terceira Via vem propor um reajuste nas organizações do capitalismo, na vida dos sujeitos, no trabalho, mas não propõe romper com a lógica mercadológica acelerada do capitalismo.

Buscando compreender a proposta de Giddens, disponibiliza-se, abaixo, o que ele apresenta como seis dimensões principais para política da Terceira Via, as quais estão citadas integralmente:

1 - Reconstrução do governo – Um governo ativo é uma exigência para tender às necessidades de um mundo em rápida transformação, porém esse governo não deve estar exclusivamente associado a burocracias que atem de cima para baixo e a políticas nacionais. Formas dinâmicas de gerenciamento e de administração, como as que são eventualmente encontradas no setor empresarial, podem trabalhar em conjunto com o governo na defesa e na revitalização da esfera pública.

2 - O desenvolvimento da sociedade civil – Sozinhos, o governo e o mercado não são suficientes para resolver os diversos desafios das recentes sociedades modernas. É preciso fortalecer a sociedade civil - o domínio externo ao Estado e ao mercado – e juntá-las ao governo e os negócios. Grupos de voluntários, famílias e associações cívicas podem desempenhar papéis vitais para lidar com questões relacionadas à comunidade, desde o crime até a educação.

3 - Reconstrução da economia – A terceira via prevê uma nova economia mista que se caracteriza por um equilíbrio entre a regulamentação e a desregulamentação do governo. Ela rejeita a visão neoliberal de que a desregulamentação seja o único caminho para assegurar a liberdade e o crescimento.

4 - A Reforma do Estado Assistencial – Embora seja essencial proteger os indivíduos vulneráveis através do oferecimento de serviços assistenciais eficazes, o Estado Assistencial precisa passar por uma reforma para ganhar eficiência. A política da terceira via é voltada para uma “sociedade da assistência” ao mesmo tempo que reconhece que as velhas formas de

assistência social foram muitas vezes mal sucedidas na redução das desigualdades, e controlaram os pobres em vez de os capacitarem.

5 - *Modernização ecológica* – A política da terceira via rejeita de que proteção ambiental e o crescimento econômico sejam incompatíveis. Existem muitas maneiras de se fazer com que um compromisso de defesa do meio ambiente possa gerar empregos e estimular o desenvolvimento econômico.

6 - *Reforma do sistema global* – Em uma era de globalização, a política da terceira via depende de novas formas de governança global. Associações transnacionais podem livrar a uma democracia que ultrapasse o nível do Estado-nação, possibilitando uma governança maior da economia internacional volátil (GIDDENS, 2005, p. 355-356).

Para Giddens (2005), o governo precisa ser ativo, atento às formas dinâmicas de globalização, chamando atenção para o setor empresarial; também convida a sociedade civil para a sua responsabilidade em exercer ações comunitárias de combate ao crime e proporcionar educação, assim, sugere um fortalecimento da sociedade civil. Na economia, defende uma economia mista. No assistencialismo, alega que são eficazes, mas é preciso transformá-los em eficientes, buscando capacitar os pobres. Também defende que exista crescimento econômico e proteção ambiental. E, por fim, defende a globalização do mercado, a expansão internacional, a associação (domínio) de mercado em outras nações.

Pode-se notar a preocupação em manter, com a participação ativa da sociedade, o mercado capitalista de exploração acelerada, num cenário que não se posiciona com esquerda e nem ao menos com direita, mas centro-esquerda, passando uma visão de reforma, de novo. Porém, não existe inovação, pois:

Desde o final dos anos 1990, a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global. Trata-se de um renovado discurso que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que nos permite chamá-lo de “neoliberalismo de Terceira Via” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 216)

As inovações, supostamente propostas pela Terceira Via, indicam que o discurso do governo britânico continua o mesmo, prevalecem as ações de exploração da classe trabalhadora e defesa das elites dominantes. De fato, a Terceira Via de Giddens está longe de ser uma retomada do Estado de Bem-Estar. O que propõe é uma certa “humanização” do Estado neoliberal e da sociedade de livre mercado (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 222).

A Terceira via é uma expressão do necessário (re)ajuste das formas de vida, trabalho, instituições e organizações do capitalismo, mas que deseja manter os princípios fundamentais deste sistema, sem romper nem mesmo com suas mais marcantes características em tempos de globalização e mercantilização acelerada. Expressa também a verdade óbvia de que o livre mercado por si só não resolveu os problemas sociais do capitalismo, nem os combateu (e, pior,

apenas agravou-os). Para tanto, a Terceira Via apregoa, entre outros pontos, que é necessário mobilizar forças sociais para combater estes problemas. Ao mesmo tempo, este movimento torna “todos” cúmplices do atual capitalismo, considerado, ainda que problemático e imprevisível, como absoluto e imponderável (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 226).

O destaque para a atuação dos movimentos sociais, sugere alterações que não se materializam por meio das práticas, mas que justificam a terceirização de serviços para diminuir a burocracia, mas que destinam a responsabilidade de ações estatais para setores não estatais. A proposta de chamar os movimentos sociais para combater os problemas explicita uma estratégia de contenção das forças sindicais, das mobilizações.

Ciente do poder de mobilização e de intervenção que os movimentos sociais possuem, na representatividade de seus setores, torna-se imprescindível aplacar essa força, sendo a melhor forma, estrategicamente, convidá-los para “*atuarem juntos*” em prol da sociedade. Assim, para Giddens, o tipo de atividade política não ortodoxa mais comum se dá através dos movimentos sociais, tentativas coletivas de promover um interesse comum ou de assegurar uma meta comum por meio de uma ação fora da esfera das instituições estabelecidas (GIDDENS, 2005, p. 357).

Tomando como base a origem do termo Terceira Via, uma das principais características neoliberais, situação desenvolvida na Inglaterra, destaca-se que a utilização dos movimentos sociais como justificativa para a terceirização de serviços para instituições não estatais foi apreendida pelas políticas nacionais no Brasil, tendo como expoente Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso. Na década de 1990, foi indicado que a educação superior deveria ser mantida por meio da Terceira Via, situação que destinou investimentos públicos em Instituições de Educação Superior - IES privadas nesse período (SGUISSARDI; SILVA, 1999).

Aproveitando esse cenário, destaque-se o movimento de educação do campo, que mais adiante será apresentado por meio de um dos vários programas de educação que tem resistido à caminhada árdua. Provocar mudanças, sugere desestruturar o poder vigente, que resulta em luta, oposição e chama à resistência. E Giddens reconhece essa resposta dos contramovimentos:

Os movimentos sociais geralmente surgem com o objetivo de provocar mudanças em uma questão pública, como a expansão dos direitos civis para um segmento da população. Em resposta aos movimentos sociais, aparecem às vezes contramovimentos em defesa do *status quo* (GIDDENS, 2005, p. 357).

Diante do exposto, a terceira via apresenta uma forma de manutenção do capitalismo, chamando a sociedade, os movimentos sociais, os sujeitos, para serem cúmplices da proposta renovadora. Convida para atuarem na educação, na repressão ao crime, no assistencialismo,

porém sem autonomia e, sim, replicando os moldes vigentes. Busca convencer da possibilidade de desenvolvimento empresarial e proteção ambiental. Contudo, a prioridade é o mercado, a produtividade, a expansão do capital.

Apresentando uma crítica à Terceira Via, apontam-se as contribuições de István Mészáros e Felipe Demier que defendem a existência de uma crise estrutural do capitalismo e a democracia que se apresenta, uma democracia blindada.

Sob a crença dos defensores do Neoliberalismo e da Terceira Via de que não existe crise do capitalismo e sim uma crise do Estado, neste momento, apresenta-se a crítica dessa visão e a repercussão dessa crise na educação, com recorte na Educação do Campo para a educação superior.

Para Mészáros (2015), o período que se instalou não é mais passageiro, pois vive-se uma crise estrutural do capitalismo. Essa forma desenfreada de exploração e acumulação de capital não é sustentável e os bens naturais são finitos. Em algum momento a crise se agrava e esse momento é agora.

O Estado estruturado em um sistema capitalista, desenvolve um discurso de superação e enfrentamento das crises para justificar os problemas que surgem resultantes dessa lógica, onde o lucro é a diretriz principal, mas que também precisa de investimento social para manter a classe trabalhadora consumindo. Assim, Mészáros explica dois fatores preponderantes para ocorrência da crise atual:

1) A crítica radical da formação do Estado no capital em nossa época está diretamente relacionada com o seu – cada vez mais perigoso – fracasso histórico em cumprir suas funções corretivas vitais que são requisitadas pelo próprio processo reprodutivo material antagônico. Como resultado, o agora Estado em falência (a dolorosa realidade de nosso tempo, a despeito de quantos trilhões endividados são despejados no buraco sem fundo do capital) pode apenas pôr em perigo o processo metabólico social geral, em vez de solucionar a crise. Isso ocorre porque o Estado é parte integral das determinações estruturais do sistema do capital, e suas necessárias funções corretivas/solucionadoras só podem ser internas a ele. Assim, o Estado não pode eximir-se da crise estrutural em desdobramento do sistema do capital como um todo.

2) A primazia relativa nessa inter-relação inextricável entre as estruturas reprodutivas materiais do capital e suas formações de Estado – que em um determinado ponto da história torna-se um círculo vicioso – pertence às primeiras. É, portanto, impossível vislumbrar o necessário fenecimento do Estado sem, simultaneamente, confrontar também os problemas críticos de alterar radicalmente o processo de reprodução material global. O doloroso fracasso histórico em alcançar qualquer progresso até o momento na direção do fenecimento do Estado, tal qual vislumbrado por Marx, adquire sua inteligibilidade sobre esse fundamento. E a mesma consideração se aplica não apenas à avaliação do passado em relação às forças que impediram a

realização das expectativas originais, mas também às prospecções para o futuro (MÉSZÁROS, 2005, p. 81).

Para Mézáros (2015), vivencia-se uma crise estrutural do capitalismo, isso por resultado do Estado de falência (dívidas de trilhões) e o fracasso histórico em reestruturar o capitalismo. A cada crise, o capitalismo se reinventa na busca da manutenção do mercado. Assim, a crise não é mais passageira, mas estrutural, pois é ela que mantém a economia, a sociedade e a educação; também é ela que aprofunda as desigualdades sociais e econômicas.

A base, para compreensão desse cenário, está nos acontecimentos históricos de busca do capitalismo para se manter, suas consequentes quedas e recomeços e sua sócio metabólica capacidade de reinvenção.

Para Mézáros (2015), essa crise não é recente e vem se construindo desde 1971, sendo sua longa duração um dos elementos que a define como crise estrutural e não conjuntural (crise momentânea). A configuração de uma sociedade marcada pelo desperdício e, contraditoriamente, pela desigualdade gritante foi construindo esse fenômeno atual. Nesse contexto a educação é compreendida como mercadoria.

A produção excessiva se estabelece para atender o mercado capitalista, criando demandas desnecessárias, consumindo desproporcionalmente os bens naturais, e essas ações refletem-se no atual cenário.

Todavia, uma vez que a perspectiva de destruição total da humanidade entra no horizonte histórico por meio das armas nucleares, químicas e biológicas de destruição em massa, a solução militar dos problemas fundamentais dos antagonismos interestatais – com suas raízes profundamente fincadas na base material centrífuga do capital – torna-se impossível na escala requerida. Guerras podem ser visadas, e de fato são, em uma escala mais limitada, mas não uma guerra total, que no passado pôde subjugar com sucesso o adversário, extraindo dele posteriormente os seus recursos para o benefício do vencedor. Além disso, a inevitável destrutividade de tudo ao redor, inseparável de uma guerra total com o uso de armas de destruição em massa, seria tão imensa que nenhum sentido racional poderia ser atribuído à noção de “vencedor”. Pois sob tais condições não poderia haver mais vencedores. Haveria apenas universalmente derrotados (MÉSZÁROS, 2005, p. 91).

A evolução desse cenário de caos reflete no crescimento da desigualdade social, na continuação da exploração da classe trabalhadora, nas guerras financiadas para manter o poderio bélico e poder econômico de países já detentores de poder hegemônico. E os sujeitos explorados reproduzem essa lógica de consumo. E, nesse sentido, urge uma mudança que não seja efêmera, mas que abale as estruturas e, assim, adentrando o campo educacional, pois a lógica que defende uma educação emancipadora não beneficia o capital. Se não atende os

interesses do poder hegemônico, não se aplica ou, pelo menos, cria condições para sua derrocada.

Segundo Mészáros (2015), a superação das crises estruturais pode ser pensada apenas por meio da mudança dessas estruturas, ou seja, por meio da mudança de sistema. Tendo em vista esse preceito, qualquer outra ação (política, social ou educacional) simplesmente amenizaria, momentaneamente, os efeitos dessa barbárie.

Assim, é divulgada uma democracia participativa, convidando movimentos, sindicatos, representações de diversos setores para dialogar. Oferecendo uma oportunidade de fazer uma mudança e atender as reivindicações das minorias, que camuflam os consensos estabelecidos atendendo parte dessas demandas, mas sem mudar a condição que gera essas fraturas (MACIEL, 2020).

Contudo, se estamos passando por uma crise estrutural do capitalismo – e a tendência é explorar mais, produzir mais, a fim de atender as demandas do mercado –, é contraditório atender as camadas sociais, sem visar explorá-las. Diante desse cenário, apresenta-se uma forma de “atender” os sujeitos de forma democrática/inclusiva.

A Democracia Blindada, segundo Demier (2017):

Dotadas de um caráter hegemônico – isto é, combinando de forma equilibrada elementos de consenso e coerção, tais democracias apresentam estruturas de funcionamento hermeticamente fechadas às pressões populares, preservando seus núcleos institucionais decisórios como espaços exclusivos dos interesses da classe dominante. Impedindo, por meio de uma série de artifícios econômicos, políticos e culturais, que as demandas populares de cunho reformista possam adentrar a cena política institucional, essas novas democracias se definem pelo seu conteúdo essencialmente contrarreformista. Adequadas às necessidades da acumulação capitalista em tempos do *tardo-capitalismo*, as *democracias blindadas* combinam retiradas de direitos sociais com a expansão (maior ou menor, a depender do momento e do gestor de plantão) de políticas sociais compensatórias, carentes de universalidade, além de um aumento seletivo da repressão estatal voltada aos setores indômitos. Compõe ainda a estrutura dessas *democracias blindadas*, claro, sua inexpugnável coluna de sustentação midiática, a qual, responsável pelo fornecimento de altas dosagens ideológicas produtoras de consenso (cada vez mais necessárias conforme os direitos são atacados), atua muitas vezes como o principal partido do capital (DEMIER, 2017, p. 17-18).

São estratégias de governos que se mostram democráticos/inclusivos e utilizam a grande imprensa para difundir essa ideia de democracia/inclusão.

A mídia controla as informações e apresenta o poder hegemônico, revestido pelo viés da igualdade de oportunidades consentida, mas que depende de políticas específicas, nem sempre mantidas pelos governos subsequentes. Os conceitos são distorcidos e direcionados a

manter os mecanismos de dominação vigente. Seria um quarto poder, que utiliza sua capilaridade para dominar as massas, lançando informações tendenciosas, controlando vários setores da sociedade, produzindo ideologias, moldando comportamentos.

Mencari (2018) afirma que “democracias blindadas”

[...] são os governos que se apresentam como democráticos, mas que se fecham cada vez mais ao povo, às demandas e aos anseios populares, blindando-se, fechando-se e não abrindo espaço para que essas reivindicações sejam atendidas, ou sequer ouvidas pelos governantes. Quando o são, logo caem nos “ouvidos de mercadores” dos políticos que deveriam representar os interesses de seus respectivos povos. O entendimento da lógica do Estado burguês é peça-chave para o entendimento do Brasil e da dinâmica da luta de classes nos trópicos e possíveis estratégias de resistência. As democracias blindadas ao redor do mundo são parte do projeto neoliberal de gestão burguesa dos Estados, em suas formas ótimas, de modo a garantir o contrarreformismo, as mudanças e alterações no funcionamento dos governos, assegurando que medidas extremamente impopulares sejam aprovadas e “vendidas” à população como única maneira de solucionar problemas que o próprio capital gera continuamente, como as políticas que beneficiam o capital financeiro e especulativo internacional (MENCARI, 2018, p. 1).

Dessa forma, um dos mecanismos usados para manter a população sob controle é o discurso da democracia e da inclusão, alardeado com auxílio da mídia manipuladora, que reforça a crença na noção de que a população vive atuando como agente democrático de direitos, afirmando que a classe trabalhadora possui voz e que é ouvida e, caso não sejam atendidas suas reivindicações, passam a acreditar que não havia solução, tolhendo assim a sua capacidade de reflexão e contraposição.

Nessa acepção, Mencari (2018), analisando Demier (2017), ressalta a urgência da reinvenção da classe trabalhadora e de seus métodos de ação, sugerindo que ela recupere seu passado, trajetória e estratégias de luta, ao mesmo tempo que analise a situação em que se encontra atualmente.

Ao chamar a atenção da classe trabalhadora, o autor faz um apelo para a reflexão e ação. Diante da necessidade de atuação contra hegemônica, a população necessita voltar a criar meios de discutir sobre a atual sociedade, buscando, por meio da reflexão, estratégias de atuação contra o poder autoritário, mesmo que camuflado, do capitalismo. Situação cada vez mais distante, considerando o enfraquecimento de sindicatos e da coletividade.

Uma das formas de reflexão e ação está na aquisição do conhecimento, mas com uma educação emancipadora e não controladora e engessada. Assim, a Educação do Campo se apresenta na perspectiva de criar espaços de conhecimento para a vida e não para atender as demandas do mercado explorador.

O PRONERA e a Educação Superior

Oportunizar o acesso à educação superior para os beneficiários da Reforma Agrária é uma das possibilidades de promover políticas públicas de educação do Campo como forma de inserção de jovens e adultos camponeses, beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária - PNRA, no processo de descolonização do conhecimento, promovendo uma educação, segundo Mészáros (2005), “para além do Capital”.

Para Iasi (2007, p. 350) “[...] a transformação das consciências não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere. É ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação”. O conhecimento e o conhecimento científico possibilitam a alteração de sentidos e a identificação de lógicas não expostas, mas que precisam de determinados conhecimentos para que sejam desveladas.

A criação de programas e projetos que viabilizassem a prática das propostas da educação do campo foi uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural com o governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e à história de luta da classe trabalhadora. Dentre os programas criados, no âmbito do governo federal, destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O PRONERA teve sua origem nas discussões entre professores, movimentos sociais e universidades após a I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. Foi criado um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

No mesmo ano de 1997, as Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de Educação Superior no processo educacional nos assentamentos, resultando na criação de um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

Em 1998, o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias cria o PRONERA por meio da publicação da Portaria 10/98. O INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – estava vinculado a esse Ministério à época (BRASIL, 1998).

Em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA por meio da publicação da Portaria 837/2001, e foi lançado o Manual de Operações que traça objetivos, diretrizes e ações do programa. Nesse período, o programa era uma política pública ligada ao Gabinete do INCRA (BRASIL, 2001).

Em 2004, é publicado, por meio de Portaria 282/2004, o Novo Manual do PRONERA, já no período do governo Lula e em consonância com as políticas de Inclusão (BRASIL, 2004).

Em 2009, por meio da publicação da Lei 11947/09, o PRONERA é implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA – e executado pelo INCRA (BRASIL, 2009).

Em 2010, houve a publicação do Decreto 7.352/2010⁴, conhecido como decreto da educação do Campo, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA (BRASIL, 2010). Segundo o Manual mais recente do PRONERA, publicado em 2016, o principal objetivo do programa é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da **inclusão** social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MANUAL PRONERA, 2016, p. 18, grifo nosso).

O PRONERA, por ser executado no âmbito do INCRA, restringe seu público aos beneficiários da Reforma Agrária. O público-alvo do PRONERA são jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNF. Contudo, mesmo diante dessa seleção de estudantes, o programa atende uma parcela significativa da população do campo, com objetivo de fortalecer a educação por meio de metodologia, como a metodologia da alternância (tempo-escola) e (tempo-comunidade), pela

⁴ 1 Conforme o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por populações do campo entende-se: “[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, Art.1.º, 1.º Inciso).

qual o estudante aprende no ambiente acadêmico e aplica o conhecimento apreendido na sua comunidade.

O conceito de pedagogia da alternância teve sua origem na França em 1935 e buscou intercalar momentos de atividade escolar propriamente dita com períodos de prática no campo. A metodologia defende a formação integral do aluno por meio do intercâmbio de experiências em dois ambientes distintos, um teórico e outro prático: a escola e a propriedade rural (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Nessa perspectiva, o tempo-escola e tempo-comunidade são tempos indissociáveis, são únicos em relações de teoria e prática, há uma indissociabilidade entre teoria e prática, compreende-se a formação humana integral, isto é, a formação de seres humanos que possuem vínculo com determinado território, mas que irão atuar como educadores, profissionais em diversas áreas de formação.

No Brasil, a pedagogia da alternância foi implantada pela primeira vez em 1969 no Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras escolas famílias agrícolas. O aluno permanecia duas semanas na sede da escola em sistema de internato e outras duas no meio em que vive (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem; o segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores, e refletem sobre eles em bases científicas; e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis seja na comunidade, na propriedade ou na inserção em determinados movimentos sociais. A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar, procurar responder às questões e experimentar.

Nessa lógica, a metodologia da Pedagogia da alternância vem atender a necessidade da realidade da Educação do Campo. Portanto, o PRONERA exige que os projetos de cursos apresentados sejam executados dentro desse Regime:

Regime de Alternância: Os projetos/propostas serão desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo realizados nos centros de formação (Tempo Escola) e o tempo de estudo na comunidade (Tempo Comunidade). O tempo escola dos educadores corresponde ao período em que estes estão sendo escolarizados /capacitados pela Instituição de Ensino. O tempo comunidade dos educadores corresponde ao período em que estes se encontram ministrando aulas aos educandos (MANUAL PRONERA, 2016, p. 30).

Atente-se que se trata de alunos Beneficiários e filho de Beneficiários da Reforma Agrária, que vivem no campo e dependem do campo. Por isso, a metodologia da alternância é desenvolvida nos cursos do PRONERA, tendo como objetivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas enriquecidas por meio das experiências dos estudantes camponeses. Os estudantes dos cursos do PRONERA são financiados pelo programa, pois deixam de trabalhar um período em seus lotes para priorizar o estudo.

O cenário histórico apresentado, de lutas e conquistas, atualmente está ameaçado, pois conforme os princípios neoliberais, tendo a lógica da Terceira Via como diretriz desse governo (Bolsonaro), a educação é compreendida como mercadoria e preparação técnica de trabalhadores, fortalecendo a perspectiva de uma Educação para produção de mercadorias e atendimento ao mercado capitalista e se distanciando da compreensão de uma educação que forme o sujeito que pensa e que altera suas práticas por meio do conhecimento.

Diante de uma proposta que defende o pequeno agricultor rural, defende a agroecologia e refuta o agronegócio⁵, as dificuldades surgem de forma avassaladora, pois oportunizar uma educação que experimenta a vivência do campo e procura atender a realidade de tal lugar, conforme seu tempo e espaço, contradiz a lógica acelerada do mercado hegemônico.

Ao situar a base estrutural do PRONERA evidencia-se a sua composição pelo tripé Sociedade civil (Movimento sociais), Instituições educacionais (Federal, Estadual e Municipal) e INCRA, os quais formavam a Comissão Pedagógica Nacional (CPN). Essa última, responsável por analisar os processos advindos de todos os Estados da Federação, foi extinta pelo Decreto 9.759 de 11 de abril de 2019, que estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Isso impossibilita a criação de novos cursos (BRASIL, 2019).

A situação se agrava com o contingenciamento de recurso financeiro, situação que prejudicou severamente cursos que se apresentavam em andamento. Ressalta-se essa informação, pois os cursos são financiados pelo PRONERA. Conforme Manual:

Os instrumentos de parceria com as instituições terão como base um padrão custo aluno/ano, a ser definido pelo Incra por Norma de execução, cujo valor será regionalizado e deverá atender despesas com: hospedagem, alimentação, transporte, deslocamento, diárias, material didático e bolsas para o pagamento de coordenadores, supervisores, monitores, professores e estudantes, desde

⁵ O agronegócio é uma palavra nova criada na década de 1990. É também uma construção ideológica, justamente para mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. Procura representar a imagem da produtividade, da modernização, da geração de riquezas para o país a partir da exportação e geração de *comodities* (SILVA, 2017, p. 193).

que atendidos os critérios estabelecidos na legislação sobre bolsa (MANUAL PRONERA, 2016, p. 18).

As demandas por políticas públicas de educação estão fundadas na necessidade de se criar um processo de formação que ultrapassa em muito os interesses apenas por certificação, mas ela se baseia na formação de pessoas que possam ser capazes de assumir o seu destino, enfrentando por meio da organização social e do conhecimento, as práticas tradicionais e conservadoras que tanto têm expulsado dezenas de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Manter os cursos de Educação Superior pelo PRONERA ainda é um desafio, pois há, também, resistência dentro da própria autarquia (INCRA). Os recursos, investimentos para execução dos cursos, diminuíram consideravelmente. Conforme Feliciano (2020), no governo Lula e Dilma até 2015 foram liberados 500 milhões de reais para o PRONERA. Esse valor foi sendo reduzido com o passar dos anos: em 2016, para R\$ 27 milhões; em 2017, reduz para R\$ 14,8 milhões; aumenta um pouco em 2018 para 19,7 milhões; diminui drasticamente em 2019 para R\$ 8,3 milhões e em 2020 foi de R\$ 13,3 milhões. Com esses valores não era possível suprir as necessidades de novos cursos e, com dificuldade, apenas foram finalizados cursos em andamento.

Quando Demier (2017) apresenta a democracia blindada, corroborando com o conceito de inclusão como forma de manutenção da dominação do poder hegemônico, compreende-se a situação atual da Educação do Campo, uma vez que a política do atual governo engessa as possibilidades de expansão, mas continua mantendo o Programa ativo, em meio a ameaças e contingenciamento.

Em nível de Federação, o PRONERA já possibilitou a formação de aproximadamente 5.347 alunos em nível superior em diversas áreas. Segundo dados do INCRA, o programa tem proporcionado acesso à educação a mais 190 mil estudantes, beneficiados em cursos que vão de alfabetização até pós-graduação. Possui articulação com mais de 100 instituições envolvidas na oferta de cursos, em mais de 1000 municípios do país e, por conseguinte, possibilitou a oferta de mais de 529 cursos de alfabetização a pós-graduação até o momento.

Os cursos de nível superior oferecidos pelo PRONERA são vários: Direito, Pedagogia da Terra, Engenharia Agrônômica, Ciências Sociais, Geografia, entre outros. A oferta desses cursos depende da demanda que os movimentos sociais apresentam e das Universidades parceiras, mas, principalmente, de financiamento. O PRONERA exige que sejam cursos formais, certificados. Por isso precisam ser oferecidos por instituições públicas federais, estaduais ou municipais, instituições sem fins lucrativos ou secretarias municipais ou estaduais de educação.

Resistir e inovar sem perder a convicção de contraposição da lógica capitalista são as ladrilhas do caminho a percorrer na direção de manter a Educação do Campo como bandeira de luta fundamental em tempos de enquadramento neoliberal e neoconservador na sociedade brasileira.

Considerações finais

Com cursos de graduação em várias áreas, a proposta do PRONERA é superar a ideia de que o sujeito do campo só precisa ser preparado para trabalhos braçais. A ideia é que se formem profissionais que atuem no campo e ajudem no desenvolvimento de um Projeto de Assentamento conforme as necessidades da população campesina para manter os direitos conquistados e assegurar a continuidade e fortalecimento da formação permanente em consonância aos movimentos sociais para pensar estratégias de resistência das práticas educativas do campo, seja na educação básica e ou na educação superior.

A educação do/no campo tem como um dos objetivos romper com o julgamento de que a pessoa precisa sair do campo para estudar e não voltar; mas criar uma nova possibilidade, na qual os sujeitos, beneficiários da Reforma Agrária, estudem e atuem, depois de formados, nos Projetos de Assentamento. E, nesse sentido, superar discursos neoliberais carregados de modernidade inserindo a educação como mediadora para a construção de uma posição emancipadora atravessada por antagonismos sociais da sociedade de classes em que vivemos.

Os rumos da política atual refletem na atuação e desenvolvimento do PRONERA no Brasil, as incertezas pairam sob a dependência de liberação de recursos financeiros. Também se ressalta as novas propostas do governo de privatizar a Educação Superior, atendendo a lógica do mercado, o que impõe, mais uma vez, superar a origem da educação do campo que nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento de disparidades sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil.

Diante do exposto, urge uma real mobilização conscientizada de que as propostas mercadológicas da terceira via prejudicam o estabelecimento de equidade na sociedade, e de que a inclusão vigente é uma democracia blindada que impede mudanças estruturais, mas que buscava atender as minorias. As políticas de inclusão possibilitaram o desenvolvimento do PRONERA, mas mantêm a lógica neoliberal como estruturante desse Programa que, ao ter como mentor um governo ultra neoliberal, tem seus princípios abalados pela falta de recursos e pela priorização de uma educação privatizada e meritocrática.

Frente a essa constatação, diante das inúmeras mudanças provocadas pela nova ordem social, as políticas passam a ser reorientadas por um Estado controlador e avaliador em prol do ajuste ao capitalismo. Cada vez mais é necessário lutar por uma educação de qualidade e por uma formação humana e científica que ultrapasse os limites do capital.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010**, que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”. Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: .8 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 08 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 11947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 16 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 8 dez. 2019.
- BRASIL. **Portaria 10/98, 16 de abril de 1998**. Ministério Extraordinário de Política Fundiária cria o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária.
- BRASIL. **Portaria 282 de 26 de abril de 2004**. Aprova o novo Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- BRASIL. **Portaria/Incrá/ n. 837 de 2001**. Aprova o novo Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In*: CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- CAMPOS, D.; PIZZETA, A. Educação do Campo. [Entrevista concedida a Edgard Rebouças]. Educação do Campo, **Programa Temas em Educação**. Programa produzido pela Universidade Federal do Espírito Santo, uma parceria entre o Centro de Educação (Laufes), a TV Ufes e o Curso de Comunicação, abordando temas em educação. Edição número 6. [Entrevista concedida a Edgard Rebouças. 16 de jul. de 2018]. Disponível em: <https://youtu.be/kUiGs4xVpDY>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- COSTA, I. B. da. **“Nesta terra, em se plantando tudo dá?” Política de Soberania e Segurança Alimentar Nutricional no meio rural paraense, o caso do PAA**. 2010. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CUNHA, M. C. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bxgqr>. Acesso em: 10 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523209025>

DEMIER, F. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

FELICIANO, C. A. Espaços rebeldes em tempos de atraso: A tentativa de despolitização da questão agrária no Brasil. In: RODRIGUES, S. (org.) **PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-233, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaе/article/view/19251/11174>. Acesso em: 7 dez. 2019.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INCRA. **Educação**. Histórico do PRONERA. Disponível em: http://www.incra.gov.br/pronera_historia. Acesso em: 18 out. 2019.

MACIEL, C. E. **Inclusão e educação superior: ambiguidades de um Discurso**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MARTINS, J. de S. Reforma agrária: o diálogo impossível sobre a história possível. **Tempo social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200007>

MDA/INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2016

MENCARI, F. P. Resenha “- Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil”. **Revista Marx e o Marxismo**, v. 6, n. 11, jul./dez. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MITIDIERO JR., M. A.; FELICIANO, C. A. A Violência no Campo Brasileiro em Tempos de Golpe e a Acumulação Primitiva de Capital. Dossiê Michel Temer e a Questão Agrária. **OKARA: Geografia em Debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 220-240, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/41315>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MOLINA M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2003

MOLINA M. C., JESUS, S. M. S. A.; SANTOS, C. A. (org.). **Memória e história do PRONERA:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e os desafios da produção do conhecimento. *In: III Colóquio Nacional de Educação, Políticas e Sociedade.* Políticas, Educação do Campo e pesquisa na Amazônia: desafios em tempo de pandemia, Cametá, PA, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x23tbJrJb0s>. Acesso em: 04 ago. 2020.

NAVARRO, Z. Por que não houve (e nunca haverá) reforma agrária no Brasil? *In: BUAINAIN, A. M. E. A.; SILVEIRA, J. M.; NAVARRO, Z. (orgs.). O mundo rural no Brasil do século 21:* a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 33-57, 1999. ISSN 1413-2478.

SILVA, M. S. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. *In: URT, S. C. (org.). Políticas Educacionais e formação:* produção, projetos e ações em educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.

SOUZA, G. R. **Conhecimento e Vida Camponesa:** a formação de Engenheiros Agrônomos pelo PRONERA no Estado de Sergipe. Orientadora: Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

SOUZA, M. A. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002. Acesso em: 20 jan. 2020.

Como referenciar este artigo

MACIEL, C. E.; PIATTI, C. B.; SOUZA, G. R. Inclusão, educação superior e educação do/no campo: o PRONERA no contexto do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1068-1092, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14332>

Submetido em: 30/04/2020

Revisões requeridas em: 26/06/2020

Aprovado em: 30/07/2020

Publicado em: 30/09/2020