



Ingrid Aparecida Gomes  
(Organizadora)

# A Produção do Conhecimento Geográfico 4

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento geográfico 4 [recurso eletrônico] /  
Organizadora Ingrid Aparecida Gomes. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2018. – (A Produção do Conhecimento  
Geográfico; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-81-9

DOI 10.22533/at.ed.819181211

1. Ciências agrárias. 2. Percepção espacial. 3. Pesquisa agrária  
– Brasil. I. Gomes, Ingrid Aparecida. II. Série.

CDD 630

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “ *A Produção do Conhecimento Geográfico*” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, apresenta, em seus 15 capítulos, discussões de diferentes vertentes da Geografia humana, com ênfase na educação.

A Geografia humana engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas atuais. Esta ciência geográfica estuda as diversas relações existentes (sociais, gênero, econômicas e ambientais), no desenvolvimento cultural e social.

A percepção espacial possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes, resultando na construção de uma nova visão das relações do ser humano com o seu meio, e, portanto, gerando uma crescente demanda por profissionais atuantes nessas áreas.

A ideia moderna da Geografia educacional, refere-se a um processo de mudança social geral, formulada no sentido positivo e natural, temporalmente progressivo e acumulativo, segue certas regras e etapas específicas e contínuas, de suposto caráter universal. Como se tem visto, a ideia não é só o termo descritivo de um processo, e sim um artefato mensurador e normalizador das sociedades, tais discussões não apenas mais fundadas em critérios de relação de trabalho, mas também são incluídos fatores econômicos, naturais, tecnológicos e gênero.

Neste sentido, este volume dedicado a Geografia humana, apresenta artigos alinhados com educação, vivência, cultura e relações sociais. A importância dos estudos geográficos educacionais é notada no cerne da ciência geográfica, tendo em vista o volume de artigos publicados. Nota-se também uma preocupação dos geógrafos em desvendar a realidade dos espaços escolares.

Os organizadores da Atena Editora, agradecem especialmente os autores dos diversos capítulos apresentados, parabenizam a dedicação e esforço de cada um, os quais viabilizaram a construção dessa obra no viés da temática apresentada.

Por fim, desejamos que esta obra, fruto do esforço de muitos, seja seminal para todos que vierem a utilizá-la.

Ingrid Aparecida Gomes

## SUMÁRIO

### GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
PENSAR AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS É PENSAR O ENSINO E O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA	
Victor Hugo Nedel Oliveira Miriam Pires Corrêa de Lacerda Andreia Mendes dos Santos	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>16</b>
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O LIVRO DIDÁTICO, O LUGAR E O MUNDO	
Marcos Aurélio Gomes da Silva Armstrong Miranda Evangelista	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DO USO DO ATLAS ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Reginaldo Firmo Júnior Raul Reis Amorim	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
PRÉ - VESTIBULARES POPULARES: CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA EM DISPUTA.	
André Tinoco de Vasconcelos	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO	
Adilson Tadeu Basquerote Silva Eduardo Pimentel Menezes Rosemy Da Silva Nascimento	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>53</b>
A VISIBILIDADE DAS TEORIAS RACISTAS NOS CONTEÚDOS DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PÓS LEI 10.639/03.	
Waldnely Gusmão da Silva Amélia Regina Batista Nogueira	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>60</b>
VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Denise Wildner Theves Nestor André Kaercher	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>69</b>
CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS DA II PNERA (1998-2011)	
Rodrigo Simão Camacho	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>82</b>
CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	
Renata Bernardo Andrade	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>96</b>
MOBILIDADE ESPACIAL E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: ANALISANDO A PENDULARIDADE DOS ESTUDANTES NO NORTE FLUMINENSE	
Jéssica Monteiro da Silva Tavares Elzira Lúcia de Oliveira	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>111</b>
O CONTEXTO INTERDISCIPLINAR NO ESTUDO DOS MAPAS: PROPOSTA DO CURSO DE CARTOGRAFIA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
Vânia Lúcia Costa Alves Souza Cristina Maria Costa Leite	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>121</b>
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE: DESTINO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS PRODUZIDOS PELOS MORADORES DAS CASAS FLUTUANTES DO LAGO DE TEFÉ E IGARAPÉ XIDARINI-TEFÉ-AM	
Elklândia Gomes da Silveira Eubia Andréa Rodrigues	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>132</b>
A LINGUAGEM DO CINEMA NA GEOGRAFIA OU A GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DO CINEMA? DISCUSSÕES E CONCEITUAÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DA CATEGORIA FRONTEIRA EM SALA DE AULA	
Daniel Moreira de Souza	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>143</b>
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O USO DO GEOPROCESSAMENTO	
Laira Cristina da Silva João Henrique Santana Stacciarini	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>152</b>
JEAN PIAGET E EDGAR MORIN FRAGMENTANDO O PENSAMENTO LINEAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRAFICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	
Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva Antonio Carlos Castrogiovanni Ijaciara Barros de Abreu	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>161</b>

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS DA II PNERA (1998-2011)

**Rodrigo Simão Camacho**

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC),  
Dourados - MS.

**RESUMO:** A Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa. O PRONERA é um exemplo importante de Educação do Campo na esfera da política pública. O PRONERA pode ser considerado uma experiência inovadora, uma vez que foi implementado em um território que tem sido historicamente marcada pela exclusão social e pela ausência de políticas públicas na área da educação. O objetivo deste artigo é fazer uma análise sobre os dados da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA, 2015). Para escrever este artigo, como um primeiro passo, nós revisamos a literatura sobre Educação do Campo, dialogando, sobretudo, com o Manual de Operações do PRONERA publicado em 2011. Mas, o foco principal foi à análise do documento da II PNERA (2015).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; Políticas Públicas; PRONERA.

**ABSTRACT:** The PRONERA is an important example Education of the Countryside in the

sphere of public policy. The objective of this article is to analyze the data of the II National Survey of Education in Agrarian Reform (II PNERA, 2015). In order to write this article, as a first step, we reviewed the literature on Education of the Countryside, discussing, above all, the PRONERA Operations Manual published in 2011. But, the main focus was on the analysis of the II PNERA document (2015).

**KEY WORDS:** Education of the Countryside; Public Policy; PRONERA.

### 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fazer uma análise sobre os dados da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA, 2015). Para escrever este artigo, como um primeiro passo, nós revisamos a literatura sobre Educação do Campo, dialogando, sobretudo, com o Manual de Operações do PRONERA publicado em 2011. Mas, o foco principal foi à análise do documento da II PNERA (2015).

A Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento desta luta contra territorialização do agronegócio no campo e pela reterritorialização/recamponização (CAMACHO, 2014, 2018). O PRONERA é um exemplo importante de Educação do Campo na

esfera da política pública. Este programa foi criado no Brasil em 1998, como uma resposta aos esforços dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses.

O PRONERA pode ser considerado uma experiência inovadora, uma vez que foi implementado em um território que tem sido historicamente marcada pela exclusão social e pela ausência de políticas públicas na área da educação. Seu principal objetivo é fortalecer ambientes rurais como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, política, cultural e ético. Tendo em vista a formação de milhares de jovens no campo, podemos afirmar que o programa tem ajudado a construir outra forma de desenvolvimento territorial em espaços rurais com base na equidade e sustentabilidade (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014, 2018; CAMACHO et al., 2015).

## 2 | HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Eu quero uma escola do campo  
onde o saber não seja limitado  
que a gente possa ver o todo  
e possa compreender os lados  
eu quero uma escola do campo  
onde esteja o ciclo da nossa semente  
que seja como a nossa casa  
que não seja como a casa alheia  
(Gilvan dos Santos).

A criação de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com os esforços conjuntos de algumas entidades que formaram a Articulação Nacional em 1998, em favor da Educação Básica no Campo. As entidades que promoveram este movimento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência chamada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia - GO, em 1998.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra defende a melhoria da qualidade da escola pública desde os anos de 1990. Sendo que seus militantes colaboraram na formação de professores para trabalhar em escolas do campo, em assentamentos e/ou acampamentos. Estas iniciativas contrastavam com o descaso histórico do governo brasileiro para com a escola pública do campo no Brasil. As escolas no campo eram constituídas de salas de aula multiseriadas, professores sem formação superior e falta de infraestrutura. O Movimento, então, desenvolve uma concepção de pedagogia denominada de “Pedagogia do Movimento”. As experiências educacionais do MST passaram da escala local para a escala nacional. Esta proposta

se desenvolveu e se transformou em um paradigma, denominado de Educação do Campo. Em 1998, um Encontro Nacional que reuniu movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses, juntamente com religiosos e professores universitários, foi o marco inicial para transformar este paradigma educacional em política pública (CALDART, 2005; CAMACHO et al., 2015; CAMACHO, 2018).

A primeira razão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de exclusão com relação aos habitantes do campo. A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização dos indígenas de suas terras tradicionais e das populações camponesas de sua terra de trabalho (CAMACHO et al., 2015). A realidade para os povos do campo tem sido sempre de uma educação que não ultrapassa as séries iniciais do ensino fundamental. Há ainda um grande número de analfabetos no campo. A educação sempre foi inacessível para estas populações excluídas. A leitura e a escrita são instrumentos de status e poder dentro de uma sociedade capitalista e são geralmente um privilégio das classes dominantes. Assim, as classes subalternas têm poucas oportunidades para dominar os códigos de culturas letradas (CAMACHO, 2014).

Uma pesquisa por amostragem realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2010, revelou que o acesso à educação continua sendo um grande desafio para populações rurais estabelecidas em todas as regiões do país. No que diz respeito aos dados sobre o ensino superior no Brasil, a região Norte tem 390.752 famílias assentadas, e menos de 1% com ensino superior concluído. A região Nordeste tem 302.513 famílias assentadas, mas menos de 1% tem diploma universitário. A região Centro-Oeste tem 138.000 famílias assentadas, destes, 1% possuem nível superior, e 1,33% estão estudando. A região Sudeste tem 40.156 famílias assentadas, destes, 1,01% tem curso superior concluído, e 1,16% estão estudando. A região Sul tem 34.991 famílias assentadas: menos de 1% com diploma universitário, e 1,09% estão estudando (BRASIL, 2011).

A ausência de políticas públicas demonstra o tratamento desigual e discriminatório recebido pela população rural. Esta atitude negligente por parte do Estado tem levado a problemas educacionais de longa data, como o analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola ou sem escola; discrepâncias entre idade e série, repetição e fracasso; conteúdo inapropriado; problemas com a titulação, salários e carreiras dos professores; e uma oferta de escola que é geralmente reduzida para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO, 2013).

O movimento “Por uma Educação do Campo” foi criado para fazer frente a esta realidade de abandono por parte do Estado. Este movimento começou a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades rurais. O silêncio, esquecimento, e até mesmo a falta de interesse em comunidades rurais em

pesquisas sociais e educacionais é um ponto que estava se tornando preocupante. O movimento de Educação do Campo foi criado para relatar esse silêncio e o esquecimento das instituições governamentais, instituições de investigação de financiamento, programas de pós-graduação e estudiosos que estudam as questões sociais e educacionais (ARROYO, 2004).

A exclusão social e educacional dos habitantes das comunidades rurais tem de ser entendido historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, que foi composta por oligarquias agrárias que prevalecem no país desde os tempos coloniais, tem defendido que era inútil e supérflua para os camponeses aprender a ler e escrever. O argumento por trás disso era que a natureza do trabalho rural (produção de alimentos pelo cultivo da terra para sua subsistência e vender o excedente para a população urbana) não requer qualquer formação escolar. O próprio modo de vida dos camponeses era, a priori, a razão para negar-lhes o acesso à educação (ARROYO, 2004; CAMACHO, 2014, 2018).

Apesar de a educação ser reconhecida como um direito humano, este reconhecimento não atingiu áreas rurais brasileiras. Moradores de comunidades rurais foram totalmente excluídos desta conquista; este direito só manteve-se no nível abstrato do conceito de cidadania e não atendeu as necessidades específicas e concretas da realidade das comunidades rurais (ARROYO, 2004; CAMACHO et al., 2015). Portanto, a Educação do Campo é uma condição fundamental para que a população rural possa exercer sua cidadania (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Em suma, a marginalização social e educacional vivida pelos moradores das comunidades rurais, devido à falta de políticas públicas voltadas para a sua realidade, engendrou a emergência de lutas de sujeitos coletivos que reagiram diante dessas situações sociais. Dentre estas lutas, destaca-se: a luta pela terra e pela reforma agrária que desencadeou a luta pela Educação do Campo (CAMACHO et al., 2015; CAMACHO, 2018).

### **3 | O ESTADO E AS DISPUTAS PELO DIREITO À POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

As políticas públicas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Elas são parte constituinte de uma concepção de igualdade jurídico-política presente em nossa sociedade atual. Somente o Estado tem condições de instituí-las mediante suas ações, ou seja, devido a Constituição Federal, o Estado tem que implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantirem a igualdade de direitos a todos os cidadãos (MOLINA, 2012).

Todavia, se faz necessário frisarmos que a igualdade jurídica não significa, em sua essência, uma igualdade real. Na sociedade capitalista, sua essência impede que a igualdade seja conquistada em sua plenitude, tendo em vista que alguns se apropriam

privadamente dos meios de produção e da força de trabalho da grande maioria. A conquista da igualdade real requer mudanças estruturais, a superação deste sistema. Mas, ainda assim, a radicalização da democracia vislumbrada na igualdade jurídico-política é muito relevante, pois é o resultado do acúmulo de conquistas da humanidade (MOLINA, 2012; CAMACHO, 2014, 2018).

Para entendermos esta condição contraditória de igualdade jurídico-política no capitalismo é necessário sabermos que existem três posições diferentes acerca da interpretação do Estado. A primeira é o Estado-opressor, representante das classes dominantes. A segunda é o Estado-conciliador, da negociação e da cooptação. E o terceiro é o Estado-conflito, espaço em disputa pelas classes sociais, podendo representar opressão ou cooptação dependendo a conjuntura das forças políticas das classes subalternas (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014, 2018).

De acordo com Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina, na medida em que a sociedade civil organizada se encontra “[...] dentro do Estado discutindo a Educação do Campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do Estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes” (2010, p. 79). Assim, o entendemos numa perspectiva marxista pautada em Antonio Gramsci (2006) e Nicos Poulantzas, “como uma *relação social*, mais especificamente, como a condensação material de uma *relação de forças entre classes e frações de classe [...]*”. (2000, p. 130, grifo nosso).

O Estado é produto da sociedade dividida em classes. Esta interpretação o coloca na condição de *campo/território de lutas* (POULANTZAS, 2000). Quando as classes sociais se articulam para viabilizar seus projetos de sociedade, por meio de políticas públicas, elas estão disputando uma parcela do Estado. É necessário o pensarmos por meio de uma relação dialética – dinâmica/contraditória/conflituosa. (MICHELLOTTI et al., 2010; CAMACHO, 2014, 2018).

É possível e necessário *disputar o Estado*, na perspectiva de colocar *frações do Estado* a serviço das classes subalternas. “[...]. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos”. (MOLINA, 2010, p. 145, grifo nosso). Por isso, sua ação depende da força social conseguida pelas classes subalternas em determinado período, isto o faz conceber e executar determinada política pública. Daí, a importância do acúmulo de forças para a conquista de políticas sociais (MOLINA, 2012).

#### 4 | A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PRONERA

A ação política do movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado. Este movimento pretende universalizar o direito à educação e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia (SÁ; MOLINA, 2010).

Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isto obriga o Estado, respeitando a constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (MOLINA, 2012).

Por isso, a história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas, e a primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. A implantação deste programa permitiu que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, tenham o direito do acesso a diferentes níveis de ensino. Em termos de política pública específica, por meio da interação com os movimentos socioterritoriais camponeses, a experiência do PRONERA conseguiu se relacionar com a extrema diversidade de situações presentes no campo brasileiro. Diversidade esta que envolve desde a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo, bem como a diversidade das condições culturais, ambientais, geográficas e de organização da produção agrícola. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Esta característica do PRONERA somente foi possível devido à interlocução direta que foi travada com os protagonistas deste processo (MOLINA, 2004; BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014, 2018).

Para Monica Molina (2004), o PRONERA é parte intrínseca da construção teórico-prática da Educação do Campo. Está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Tendo como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento territorial, que seja multidimensional, ou seja, cujo objetivo seja a preocupação com a totalidade das relações engendradas nos territórios camponeses: natureza, economia, política, cultura, educação etc. (CAMACHO, 2014, 2018).

O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em *metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo* (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

O PRONERA ocorre por meio de uma parceria entre *universidades, movimentos sociais e governo federal* (Superintendências Regionais do INCRA). Por isso, este é um *modelo de gestão tripartite*. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As *universidades* cumprem as seguintes funções:

fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os *movimentos sociais* estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O *INCRA* é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

## 5 | ANALISANDO OS DADOS DA II PNRA

Para a atualização dos dados, o PRONERA lançou a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA). O II PNERA trata-se do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera –, que levantou dados das ações do PRONERA para o período de 1998 a 2011. Apesar de ser o II PNERA, esta é a terceira pesquisa realizada pelo PRONERA. A primeira pesquisa foi uma avaliação realizada em 2003 pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa. A segunda pesquisa realizada entre 2004 e 2005 foi a I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (I PNERA) (BRASIL, 2015).

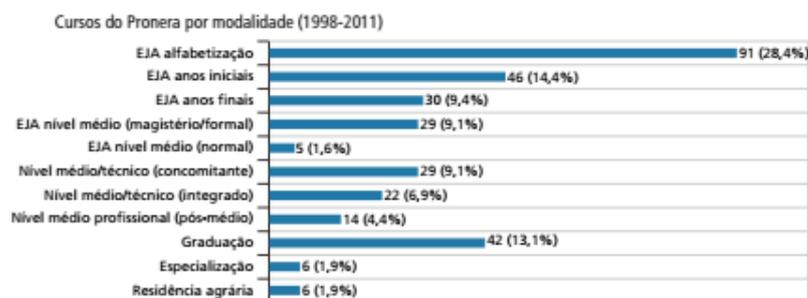
O II PNERA foi uma pesquisa realizada numa parceria entre o INCRA, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (MEC-INEP), o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) e da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Equipe de pesquisa teve como Coordenação Geral: Clarice Aparecida dos Santos (INCRA); Bernardo Mançano Fernandes (Unesp/Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial); Brancolina Ferreira (IPEA) e Marcelo Galiza Pereira de Souza (IPEA) (BRASIL, 2015).

A pesquisa teve como objetivo caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos da Reforma Agrária. Além de recuperar e sistematizar informações detalhadas a respeito da história do PRONERA, o II PNERA objetivou a construção do DataPronera: um banco de dados permanentemente atualizável a fim de registrar as ações do PRONERA (BRASIL, 2015).

O resultado da pesquisa é que no período entre 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior, com 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (BRASIL, 2015).

O gráfico da figura 1 traz a informação de que a modalidade que apresentou o maior número cursos foi a EJA (Educação de Jovens e Adultos) alfabetização. Foram 91 cursos, que correspondeu a 28,4% do total. Seguida, em segundo lugar, pela EJA anos iniciais, que contou com 46 cursos ou 14,4% do total. Estes dados comprovam a

grande contribuição do PRONERA para com a diminuição dos números de analfabetos no campo. Também, não menos importante, a formação em nível de graduação, onde se formaram principalmente os educadores do campo, ficou em terceiro lugar, foram 42 cursos, 13,1% do total.



Fonte: II PNERA.

Figura 1- Cursos do PRONERA por modalidade

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Na figura 2, temos um gráfico com a quantidade de cursos realizados por unidade da federação, conforme as superintendências do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Os cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. O estado com o maior número de cursos realizados foi o Rio Grande do Sul (RS), contando com 27 cursos, correspondendo a 8,4% do total. Em seguida, em segundo lugar, temos o estado da Bahia (BA), onde foram realizados 23 cursos, 7% do total.



Fonte: II PNERA.

Figura 2- Cursos do PRONERA por modalidade

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Vejamos na Figura 3 um mapa que mostra como ficou a territorialização dos cursos do PRONERA em todo o Brasil por município de realização.

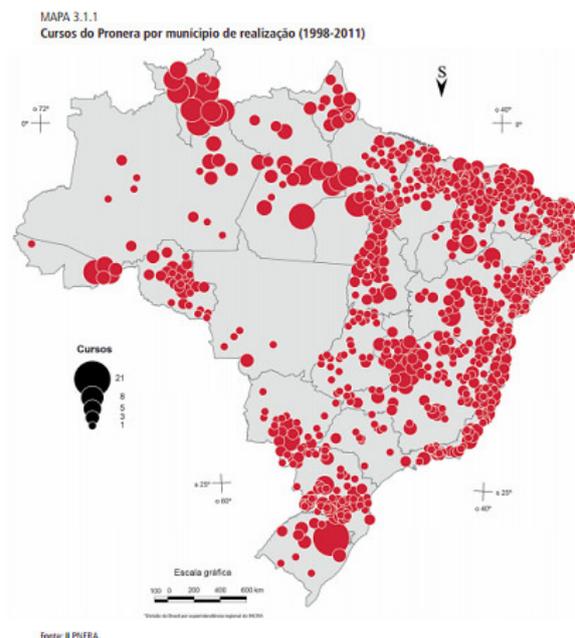


Figura 3: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)  
Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

A partir dos dados apresentados no gráfico da figura 4, que mostra o número de cursos por ano de início entre os anos de 1998 e 2009, podemos fazer as seguintes observações: o ano que tivemos mais cursos iniciando, 65 do total de 320 cursos, foi em 2005, no terceiro ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), seguido, em segundo lugar, pelo ano anterior, 2004, com 42 cursos iniciados.

Entre os anos de 1998 e 2009 foram os que menos tiveram cursos iniciando, 06 cursos em cada ano. De acordo com o documento do II PNERA, a explicação para este número baixo de cursos no ano de 1998 se dá pelo fato de ser o ano de inauguração do PRONERA. Mas, com relação a 2009, a explicação para o número de cursos tão reduzidos, tendo uma queda de 15 cursos no ano de 2008 para 6 cursos em 2009, se deve as ações do Tribunal de Contas da União (TCU) que impossibilitaram o PRONERA de implementar novos cursos.

No período entre o segundo mandato de FHC e o primeiro mandato de Lula, de 1999 a 2006, a média foi de trinta cursos por ano, iniciando mais de dois cursos por mês (BRASIL, 2015). Em números mais gerais podemos observar os seguintes dados: durante os 5 anos de governo FHC (1998-2002), tivemos um total de 113 cursos, uma média de 22,6 cursos por ano. Com relação ao governo Lula, em 7 anos de mandato, conforme os dados disponíveis, foram 207 cursos realizados, numa média 29,5 cursos por ano. Uma média anual de 7 cursos a mais que o governo anterior.

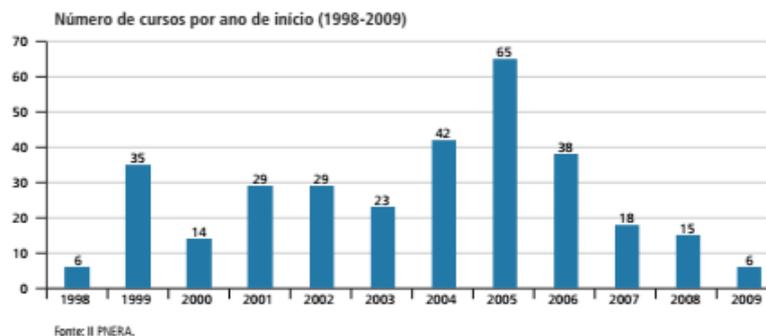


Figura 4 – Número de cursos por ano de início (1998-2009)

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Com relação ao número de cursos por ano de conclusão, temos o gráfico da figura 5 que mostra o seguinte: os anos de 2007 e 2008 foram os que mais tiveram conclusão de cursos do PRONERA, 40 cursos em cada ano (13%), seguido em segundo lugar pelo ano de 2003, com 35 cursos concluídos (11%).

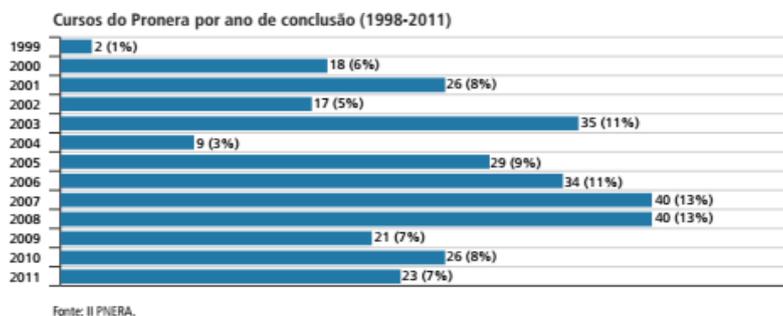


Figura 5 – Número de cursos por ano de conclusão (1998-2009)

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

O gráfico da figura 6 acrescenta uma informação que é, além do ano de início dos cursos, a sua modalidade. O ano de 2005 foi onde tivemos mais cursos que se iniciaram nas modalidades EJA fundamental (20 cursos) e ensino superior (12 cursos). Já, com relação ao ensino médio, o ano de 2006 foi o que apresentou o maior número de cursos iniciando. Uma observação é que no ano 2000 não houve nenhum curso de ensino superior iniciando.

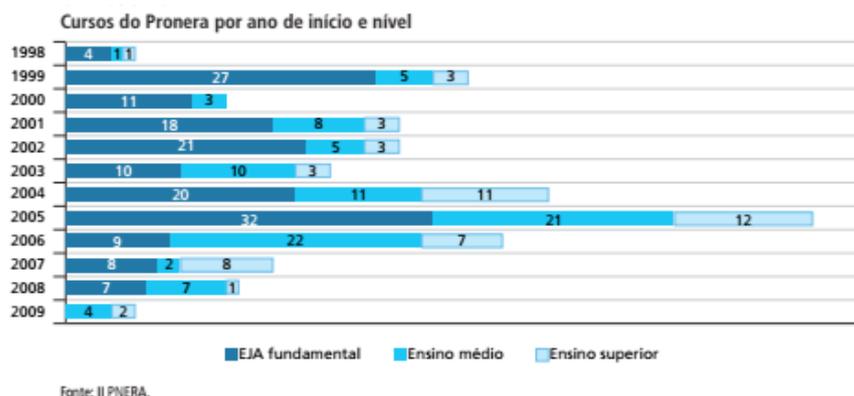


Figura 6 – Número de cursos por ano de início e nível (1998 – 2009).

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Estes dados mostram a importância que teve o PRONERA neste período (1998-2011) para a Educação do Campo, e que apesar de ter sido uma política pública criada durante o mandato de FHC, foi durante o período do mandato de Lula como presidente que se deu o maior número de cursos do PRONERA.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma grande importância na ampliação do acesso a educação para os camponeses-militantes devido ao fato de que a educação formal sempre foi um espaço para a elite se formar e formar seus herdeiros que iriam reproduzir a lógica dominante, ou seja, um espaço de legitimação do *status quo* das classes dominantes. O acesso à educação sempre foi um direito negado para as classes subalternas. Então, esta é a oportunidade para a classe subalterna ter acesso ao conhecimento científico. Mesmo tendo a consciência de que esta não é a única forma de conhecimento existente.

Os cursos do PRONERA permitem que os camponeses se apropriem do conhecimento técnico-científico para se desenvolverem pessoalmente e para auxiliarem na luta dos movimentos camponeses. Estes cursos possibilitam a efetivação do direito à educação que foi negado aos sujeitos do campo por tanto tempo. Direito este conquistado na luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Assim, a presença dos camponeses na educação básica e superior garante que a educação formal cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social.

As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA permitem que visualizemos o protagonismo da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos socioterritoriais camponeses, na elaboração de uma política pública que está construindo uma nova visão sobre o Campo, a Educação, a Diversidade e a Democracia.

O relatório da II PNERA demonstrou o esforço do programa pela busca de soluções para o enfrentamento da realidade da Educação do Campo, na qual, se encontram submetidos os cinco milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de reforma agrária. O programa formou um significativo contingente docente pelo país que cumprirá tarefas desafiadoras da Educação do Campo. Também, se formou uma importante base técnica de nível médio e superior que permitirá um avanço para o desenvolvimento territorial no campo (BRASIL, 2015), demonstrando a efetivação de seu objetivo de construção de um desenvolvimento territorial rural inclusivo, sustentável e com respeito à diversidade sociocultural.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n.124, p. 653-678, 2013.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-54.

BRASIL. II **PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. **Brasília: MDA, 2015**.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v.1, p.1 - 23, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011) In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I). Curitiba: CRV, 2018. p. 297-324.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 1.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo 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: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al*. (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

MICHELLOTTI, Fernando *et al*. Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas d educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149. (NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-81-9



9 788585 107819