

AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNDO RURAL: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS*

AFFIRMATIVE ACTIONS AND THE RIGHT TO EDUCATION IN THE RURAL WORLD: CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Thais Janaina Wenczenovicz**

Elizário Toledo***

RESUMO

O presente artigo busca analisar elementos que tangenciam a construção histórica das ações afirmativas no Brasil, com destaque para os seus mecanismos de efetividade estatal ao acesso à educação para o mundo rural. Diversas são as políticas públicas que atendem às demandas educacionais no contexto rural. Os cursos apoiados pelo Pronera atendem jovens e adultos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores rurais acampados cadastrados pelo instituto e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário. O Pronera foi concebido como uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n. 7.352, em 2010. Neste contexto, o Pronera se consolidou para incentivar e estimular o processo educativo por meio de cursos desde a alfabetização até a pós-graduação para promover o desenvolvimento do campo. Utiliza-se como procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo, acrescido de dados estatísticos do Incra.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Brasil; Mundo rural; Pronera.

* Este artigo é resultado dos trabalhos junto ao Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS intitulado Direitos humanos e justiça: perspectivas decoloniais.

** Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação/UERGS e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Fundamentais/UNOESC. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Paraná-UNIOESTE. Avaliadora do INEP – BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) – UNESCO. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS Direitos Humanos e Justiça: perspectivas decoloniais. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

*** Sociólogo, mestre em Desenvolvimento Rural (PGDR-UFRGS), doutor Desenvolvimento Sustentável (CDS-UnB), mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA-UFFS). E-mail: enbtoledo@gmail.com.

ABSTRACT

The present article seeks to analyze elements that touch on the historical construction of affirmative actions in Brazil, with emphasis on its State effectiveness mechanisms on Education for the rural world. There are several public policies that meet the educational and educational demands on the rural context. In this way, it is sought to analyze some spaces that propose to stimulate and encourage Education Pronera, which supports courses from literacy to postgraduate to promote the development of the field. The courses supported by Pronera serve young people and adults from settlements created or recognized by Incra, quilombolas and camped rural workers registered by the institute, as well as beneficiaries of the National Land Credit Program. The Pronera was conceived as a public policy of Field Education, instituted by Decree n. 7.352, of 2010. In this context, Pronera consolidated to encourage and stimulate the educational process through courses ranging from literacy to postgraduate to promote the development of the field. The bibliographic-investigative method is used as methodological procedure, plus statistics the Incra.

Keywords: Affirmative actions; Brazil; Rural world; Pronera.

INTRODUÇÃO

A história brasileira, desde os seus primórdios, foi e vem sendo marcada pela desigualdade social, segregação e vulnerabilidade, e que, via de regra, quase sempre são mais agudas nas regiões rurais. Há inúmeros movimentos de grupos específicos e da sociedade como um todo com o objetivo de diminuir as desigualdades locais, regionais e nacionais, além da prática reiterada de discriminações e vulnerabilidade, ainda que veladas, em função do pertencimento econômico, da etnia, do gênero, da orientação sexual, da raça, entre tantas outras que ocupam espaço na cultura nacional. Todavia, sob o aspecto normativo, o Brasil apresenta diversos mecanismos que orientam ações quanto à igualdade formal de sua sociedade, visto que é signatário de diversos tratados internacionais sobre direitos humanos, e sua constituição vigente tem como base a dignidade da pessoa humana e a erradicação de qualquer forma de discriminação.

Por outro lado, observa-se que, na teia social, a prática social cotidiana tem se mostrado distante da realidade estabelecida em sua ordem jurídica. A expressão da distância do país de fato em confronto ao país de direito é inequívoca. Se, por um lado, as normas proíbem tratamento desigual, por outro, é cada vez mais flagrante e eminente a dificuldade de a sociedade brasileira cumprir espontaneamente os preceitos de igualdade real. Torna-se desafiador compreender o paradoxo do porquê de um país formado pela miscigenação e multiculturalismo, fundamentado em diversas culturas, religiões e raças, signatário de tantos tratados sobre igualdade e com uma Constituição tão contundente na proibição de

discriminação, destaque-se justamente por possuir uma população que deliberadamente assume práticas preconceituosas.

No universo educacional, exemplos não faltam. No binômio inclusão x exclusão, pode-se apontar que, nos últimos anos, os alunos pobres, pretos, pardos e indígenas receberam alguma atenção nas universidades estaduais e federais. É inegável que a educação deve primordialmente considerar o contexto socioeconômico e cultural dos indivíduos, contudo, essa abordagem traz à tona um dilema quase incontornável. É sabido que o processo de desterritorialização das regiões brasileiras está conectado com a crescente transformação da agropecuária e da sociedade nos últimos cinquenta anos. Notadamente, o país passou de perspectiva eminentemente rural e agrícola para outra predominantemente urbana e industrial, em que a problemática fundiária do país não foi tocada, e não cremos que isso será realizado a curto prazo, contudo, a produção de alimentos dá indícios de que foi equacionada.

Para tanto, basta analisar os dados censitários desde a década de 1950 até 2010, pois, neste período, foram mais de 52 milhões de habitantes sistematicamente desenraizados das regiões rurais para os centros urbanos (IBGE, 2010), cumprindo, desse modo, o enunciado de Lewis (1954), segundo o qual o segmento rural e outros espaços sociais fragilizados, e vivendo em regime de subsistência, poderiam suprir as necessidades de mão de obra do setor industrial (e de outros). A oferta de trabalho, na visão de Lewis, a mão de obra excedente, precária ou desempregada, seria atraída pela possibilidade de gerar renda mais elevada do que a renda rural (e que de fato ocorreu), mesmo que a renda auferida fosse restrita a cobrir o mínimo da subsistência e de reprodução social necessárias à manutenção desse numeroso “exército de reserva”.

O metódico esvaziamento das regiões rurais está conectado com a transformação produtiva e tecnológica da agropecuária, que opera em ambientes cada vez mais monetarizados, mercantilizados e concorrenciais. Dessa forma, cabe a reflexão se a modalidade da “educação do campo”, inclusas aí as necessidades dos assentamentos da reforma agrária, nos moldes atuais, é ou foi capaz de oferecer as condições mínimas para atender às demandas de uma atividade que foi majoritariamente transformada em atividade econômica, pautada cada vez mais pela necessidade de habilidades administrativas e gerenciais. Além disso, a terra, que, no passado, era o principal fator de produção, mas atualmente está sendo suplantada pela adoção de tecnologia, a fim de elevar a produtividade da terra e do trabalho. Esse fator exige a apreensão de competências técnicas exigidas na condução dos empreendimentos agropecuários, que, em última análise, buscam ampliar a renda monetária oriunda das atividades. Esse debate ainda enfrenta muitas negativas e resistências por parte dos estudiosos rurais, das organizações sociais, sindicais e políticas dos agricultores, que seguem presas na rota do pas-

sado por meio do denunciamento e na exacerbação do conflito agrário e fundiário. Isso ocorre na medida em que esses mediadores têm uma visão nitidamente anticapitalista da agropecuária em uma sociedade que é visivelmente capitalista.

No tocante à oferta de educação às populações rurais, é necessário considerar que a infraestrutura social, pedagógica e material à oferta de educação se perde em um cipoal de atribuições gerenciais, legais e de disputas políticas entre as distintas esferas administrativas (União, Estados e Municípios). Esses entraves afastam as possibilidades de atender às demandas mais elementares que acenem ou indiquem qual o lugar e o papel dos agricultores familiares e das regiões rurais para o desenvolvimento do país para além das funções históricas de produzir alimentos e matéria-prima a custos baixos.

No caso específico dos assentamentos da reforma agrária, a educação é operacionalizada por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que propõe e apoia projetos de educação para jovens e adultos nos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra) aos quilombolas e trabalhadores rurais acampados e cadastrados na autarquia, além dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). O relatório do Incra/Pronera (2016) apontou que há 167.648 alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), 9.116 no ensino Médio, 5.347 no Ensino Superior, 1.765 especialistas e 1.527 em modalidade de Residência Agrária Nacional.

O presente artigo objetiva analisar elementos que tangenciam a construção histórica das ações afirmativas no Brasil, com especial ênfase aos mecanismos de efetividade estatais, com destaque ao Pronera, que apoia cursos desde a alfabetização até a pós-graduação, a fim de promover o desenvolvimento rural. Os cursos apoiados pelo Pronera atendem jovens e adultos dos assentamentos rurais criados ou reconhecidos pelo Incra, além dos quilombolas e trabalhadores rurais acampados temporariamente e cadastrados pelo instituto, e aos beneficiários do PNCF. Por outro lado, busca entender as expressões das ações afirmativas no Brasil, com ênfase para a recente dicotomia entre seu uso como mecanismo de efetividade do direito fundamental à igualdade real *versus* o questionamento por segmentos da sociedade sobre a abusividade e desproporcionalidade de algumas medidas por elas implementadas.¹

A metodologia utilizada neste texto foi a pesquisa bibliográfica-investigativa, acrescida de pesquisa quantitativa. Além disso, também serviu de base para

¹ Para a temática, recomenda-se leitura da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 sobre a decisão do STF quanto aos atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior, ou seja, políticas de ações afirmativas a fim de corrigir distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade.

a construção dessa pesquisa o estudo de dados obtidos por meio dos Relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bases estatísticas do Incra, especialmente os dados do Pronera, do SIGA Brasil Relatórios,² o sistema de informações sobre orçamento público federal, que permite acesso amplo e facilitado aos dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) e a outras bases de dados sobre planos e orçamentos públicos diretamente conectadas com as ações afirmativas, tema a ser ampliado na seção a seguir.

ações afirmativas: conceitos pontuais

Pode-se dizer, objetivamente, que uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter uma ou mais representações negativas, para promover igualdade de oportunidades, e para combater o preconceito e o racismo. Quando se estuda o tema “ações afirmativas”, um dos primeiros traços encontrados é de que elas são um mecanismo de Estado que busca a concretização da igualdade real entre os indivíduos, nas situações em que a própria sociedade se mostra incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível aceitável de equidade, sem discriminações.³

A consolidação do ideário de colonialismo e colonialidade do poder e do saber trouxe, com destaque aos continentes colonizados, distanciamentos sociais, o que levou à necessidade de criação de ferramentas de aproximação dos coletivos, diante da necessidade de efetividade de direitos de igualdade e fraternidade.

A busca da igualdade ou da isonomia, juntamente com a liberdade, é um traço marcante das sociedades ocidentais que vem desde a Grécia antiga, desde 508 a.C., por Clístenes, considerado o pai da democracia ateniense. A concepção mais próxima do modelo atual de igualdade tem origem na Carta Magna do Rei João Sem-Terra, da Inglaterra, ainda no século XIII. Rui Barbosa (1999), o grande jurista brasileiro, notabilizou o conceito em discurso, ao paraninfar os alunos da turma de 1920 da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo. No discurso *Oração aos moços*, Barbosa reverbera o vernáculo ao enfatizar que:

² BRASIL. Senado Federal – SIGA Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em: 8 jul. 2018.

³ Ver também sobre a temática em: ALMEIDA, Luciana Dayoub Ranieri de. *Ações afirmativas e a concretização do princípio da igualdade no direito brasileiro*. Belo Horizonte: Fórum, 2011; ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. *Ações afirmativas e estado democrático social de direito*. São Paulo: LTr, 2009; BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. *Ações afirmativas*. 4. ed. São Paulo: LTr, 2016; RODRIGUES, Eder Bomfim. *Ações afirmativas e o princípio da igualdade no estado democrático de direito*. Curitiba: Juruá, 2010.

A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.⁴

A igualdade meramente formal, portanto, restou inapta a garantir a equidade real, pois não considerava as particularidades limitadoras de cada pessoa, culminando por servir a um grupo social em detrimento de outro. Com a percepção dessa distorção é que surgiu a ideia da construção de uma nova espécie de igualdade, definida como material, substancial ou real, que teve espaço dentro do modelo de Estado Social de Direito, no início do século XX.

O Estado, utilizando-se de seu poder normativo, cria normas temporárias que atribuem tratamento privilegiado em benefício de certos grupos discriminados. Em razão dessa característica normativa, as ações afirmativas não poderiam ter origem privada ou qualquer outra forma que não seja amparada por algum ato normativo estatal. Nessa lógica, as ações afirmativas são uma resposta do aparelho do Estado às demandas que a sociedade civil se mostra incapaz de equacionar ou resolver sozinha. Por isso, quando a própria iniciativa privada aplica medidas para reduzir ou eliminar situações de desigualdade social, tem-se a materialização de uma mudança cultural coletiva, e não uma ação afirmativa propriamente dita.

Como se pode observar, as ações afirmativas buscam garantir a liberdade e a igualdade entre os indivíduos (mesmo que desiguais) que compõem uma sociedade, mas sob a luz da fraternidade.⁵ Desse modo, opta-se por adotar, dentro dos limites deste ensaio, a expressão “ações afirmativas” para denominar o instrumento temporário de inclusão social,⁶ de iniciativa pública ou privada, que concretiza uma compensação, realizada por meio de um tratamento desigual, preferencial e até mesmo discriminatório em favor daqueles que se encontram em situação de desigualdade em relação aos demais membros de uma dada sociedade, buscando, dessa forma, garantir, ao final de sua aplicação, uma igualdade real ou substancial entre todos.

⁴ BARBOSA, Ruy. *Oração aos moços*. Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1999, p. 26. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_Oracao_aos_mocos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

⁵ HÄBERLE, Peter. *Libertad, igualdad, fraternidad: 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional*. Madrid: Trotta, 1998.

⁶ PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. p. 49.

No entanto, no tocante às peculiaridades do mundo rural e às demandas de educação, estas, para melhor compreensão, serão ampliadas na seção a seguir.

O MUNDO RURAL E A EDUCAÇÃO

É recorrente na literatura especializada, nos debates políticos, na agenda dos movimentos sociais, organizações não governamentais e sindicatos a crítica generalizada sobre a qualidade e o volume de investimentos públicos alocados para a área da educação. E, quando se trata da oferta desse bem público às populações rurais, revela, de forma inequívoca, que o país ainda não encontrou seu verdadeiro eixo de desenvolvimento,⁷ a fim de recolocar adequadamente seu papel e função para as regiões rurais. A educação, como um bem fundamental, função e dever do Estado, está descrita no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, contudo, ainda é uma promessa, e que não passa somente pela suposta escassez de recursos.

Em relatório publicado sobre o Brasil, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁸ afirma que o país alocou 5,4% do PIB em educação em 2014. Esse percentual supera a média destinada pelos países da OCDE e da América Latina, entretanto, o desempenho escolar fica abaixo da Colômbia, México e Uruguai, que gastam menos por estudante do que o Brasil.

Por conta das opções que o país tomou, as regiões rurais quase sempre foram vistas como uma questão secundária, cuja função foi suprir o setor industrial com matéria-prima, alimentos a baixo custo e na oferta de mão de obra por meio do sistemático e contínuo processo de êxodo rural. Assim, o acesso à educação foi e continua sendo um desafio. Dessa forma, a elevação da escolaridade dos agricultores familiares que optaram por continuar nas atividades agropecuárias se torna um elemento central na promoção do desenvolvimento rural. Escolaridade mais elevada representa mais uso de tecnologia e de insumos de produção, itens que elevam a produtividade do trabalho e da terra e que geram especialização produtiva.⁹

Dessa forma, a influência da educação como instrumento de autonomia e viabilização econômica dos agricultores por meio dos estudos foi um dos estudos

⁷ VEIGA, José Eli da *et al.* O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento. In: IICA, Brasília, 2001.

⁸ OCDE. Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico. *Relatórios Econômicos OCDE – Brasil 2018*. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

⁹ HELFAND, Stefen; MOREIRA, Ajax; JUNIOR, Edward Bresnyan. Agricultura familiar, produtividade e pobreza no Brasil: evidências do Censo Agropecuário 2006. In: SCHNEIDER, S.; FERREIRA, B.; ALVES, F. *Aspectos multidimensionais da agricultura brasileira: diferentes visões do Censo Agropecuário 2006*. Brasília: IPEA, p. 279-311, 2014.

pioneiros de Schultz (1965), a fim de torná-los mais “produtivos”, por intermédio da ampliação do “capital educacional”, base para os estudos da Teoria do Capital Humano desenvolvida por Becker (1964). A necessidade de educação formal está diretamente conectada com os padrões e com as condições tecnológicas da agricultura, mas ressalte-se que somente estas condições, por si sós, não explicam e nem viabilizam os agricultores. Bebbington (1999) considera que o processo de desenvolvimento da agricultura necessita de outras formas de capital, tais como a disponibilidade de capital financeiro, capital físico, capital natural e o capital social, considerado pelo autor a mais importante base facilitadora e indutora para o processo econômico de desenvolvimento.¹⁰

PRONERA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E ATUAÇÃO

O Brasil historicamente expressou um contumaz abandono das necessidades educacionais da população do campo. As Constituições do Brasil Colônia (1824) e da Primeira República (1891) nada registraram a esse respeito. Mesmo assim, na virada do século XX, o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, previa, em seus anais, a necessária implantação de instituições destinadas à formação de jovens que se dedicariam à agricultura.¹¹

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, promulgada por meio do Decreto Lei n. 9.613/46,¹² regulamentou os cursos profissionalizantes nesta área, caracterizados, à época, como cursos para os filhos dos pobres. Aqui, a legislação parece estabelecer uma relação entre agricultura e pobreza, e a educação acena com uma forte tendência a ser uma política compensatória, e não a tradução de um direito.

Como já foi antecipado, o artigo 205 da CF anota que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, portanto, configura-se como um direito subjetivo. Dessa forma, a educação no Brasil é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96,¹³ que, no seu artigo 28, garante a oferta da educação básica para a população rural, enfatizando que “[...] adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” no tocante às necessidades curriculares, metodológicas e organizacionais. A lei deveria ser o suporte e apoio de ações eficazes, por meio de políticas públi-

¹⁰ BEBBINGTON, Anthony. A capitals and capabilities: a framework for analyzing peasant viability, rural livelihoods and poverty. *World Development*, 27, n. 12, p. 2021-2044, 1999.

¹¹ CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincón; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. Produção de saberes: relatório metodológico de pesquisa II. *Educativa*, Goiânia, v. 14, 2011.

¹² BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/deceto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 15 jul. 2018.

¹³ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

cas educacionais capazes de resgatar a dívida social histórica nesta temática. Essa realidade não mudou substancialmente, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), ao anotar a taxa de analfabetismo de 21,1% no segmento rural, sendo que, em 2008, esse índice era de 23,2%.¹⁴

De acordo com Carneiro, Afonso e Mesquita (2016), foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, buscando ações de reconhecimento da especificidade da educação no campo, capitaneou a realização do I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (Enera), em julho de 1997. O Encontro teve grande participação da sociedade civil e amplo apoio de Grupos de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).¹⁵

Por meio da Portaria n. 10/98, foi publicada, em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2001, o programa foi incorporado à estrutura do Incra, por meio da Portaria n. 837/2001, e é elaborado o Manual de Operações, detalhando as diretrizes, objetivos e ações do programa. Em 2004, por meio da Portaria n. 282, entra em vigor o novo Manual de Operações, estabelecendo o direito à participação dos movimentos sociais. A partir dessa iniciativa, órgãos governamentais começaram a se movimentar para operacionalizar a ideia, “[...] dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação”.¹⁶

O programa foi finalmente institucionalizado em outubro de 2007, nove anos após a sua criação. Esse processo foi viabilizado devido às iniciativas de participação de vários representantes de universidades, especialmente cinco delas,¹⁷ que, ao se reunirem na UnB em Brasília, debateram de que forma as

¹⁴ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. In: *Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 34, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

¹⁵ CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincón; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. Produção de saberes: relatório metodológico de pesquisa II. *Educativa*, Goiânia, v. 14, 2011. p. 15.

¹⁶ INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – 2015. *Cidadania e reforma agrária: histórico do Pronera*, 2015, p. 1. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 12 jul. 2018.

¹⁷ 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).

instituições de ensino superior poderiam auxiliar na execução do processo educacional, a fim de atender às necessidades e especificidades contextuais dos assentamentos rurais, alcançando, dessa forma, o objetivo geral do programa, cuja atribuição precípua é de fortalecer:

[...] a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.¹⁸

O Pronera é uma política pública traduzida por Rocha e Dias (2012) como política social compensatória, embora reconheçam que isso não desmerece a luta empreendida pelos movimentos sociais do campo pela garantia do direito constitucional à educação.¹⁹ O Pronera é um instrumento de política pública de educação do campo, instituído pelo Decreto n. 7.352/2010,²⁰ com o objetivo de desenvolver projetos educacionais de caráter formal para todos os níveis a serem executados por instituições de ensino para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos realizados pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra (BRASIL, 2016).

O Pronera chegou com a pretensão de ofertar condições mínimas às populações rurais, no caso específico dos assentamentos rurais, compreendendo o acesso a esse direito pelos trabalhadores e populações excluídas, por meio da alfabetização e escolarização de jovens e adultos (EJA), formação de educadores para as escolas e a formação técnica profissional de níveis médio, superior e para a pós-graduação.²¹

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária completou duas décadas de funcionamento e apresenta números significativos no decorrer de sua trajetória. Segundo dados do Incra (2018), mais de 200 mil alunos foram beneficiados, 880 municípios brasileiros atendidos com aproximadamente 360 cursos entre EJA e pós-graduação, em parceria com 82 instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos.²²

¹⁸ INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – 2015. *Cidadania e reforma agrária: histórico do Pronera*, 2015, p. 17. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/prone-r/historia>. Acesso em: 12 jul. 2018.

¹⁹ ROCHA, Helianane Oliveira; DIAS, Ilzeni Silva. *A implantação da política pública compensatória: proposições e impactos do Pronera no Estado do Maranhão via o MST*. Disponível em: seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/5023/2776.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

²⁰ Ver em BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d52. Acesso em: 19 jul. 2018.

²¹ CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincón; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. Produção de saberes: relatório metodológico de pesquisa II. *Educativa*, Goiânia, v. 14, 2011. p. 18.

²² Disponível em: <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Enfatiza-se que o programa foi criado com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização dos agricultores assentados e atuar como um instrumento de democratização do conhecimento na área rural e, por meio dele, permitir que o Governo Federal apoie projetos de educação que possuam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.²³

Em sua maioria, os cursos são baseados na pedagogia da alternância, divididos em tempo escola (aulas presenciais, equivalentes a 70% da carga horária) e tempo comunidade (aulas práticas nas comunidades às quais os alunos pertencem, equivalentes a 30% da carga horária). Tal divisão proporciona aos alunos a oportunidade de estudar e produzir, contribuindo para sua permanência no campo e atuação enquanto agente ativo em ações de sustentabilidade na zona rural.

Em alusão à Lei n. 9.394/96, as orientações acerca do Pronera asseguram sua organização curricular de acordo com as demandas dos sujeitos do campo em face do seu pertencimento e identidade. Esse princípio é respaldado pelo art. 28 da referida lei, que afirma que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida Rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização Escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.²⁴

Segundo dados obtidos por meio do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA),²⁵ que sistematizou números do Pronera de 1998 a 2011, revelou-se que, em 13 anos, foram realizados mais de 320 cursos de Educação para Jovens e Adultos (EJA) nos níveis Fundamental, Médio

²³ Nesse contexto, jovens e adultos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensinos Fundamental e Médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera também capacita educadores para atuar nas escolas dos assentamentos e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

²⁴ BRASIL. LDB 9394/96. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

²⁵ Pesquisa desenvolvida pelo IPEA. Neste relatório, apresentam-se os resultados de um dos projetos da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Trata-se do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera –, que levantou dados das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) para o período de 1998 a 2011.

e Superior, que envolveram 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros.²⁶

Os 320 cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação, e diversos deles foram realizados concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo 1.753 realizações. Dos números de cursos sob a supervisão do Incri, destacam-se as SRs do Pará (33 cursos), do Rio Grande do Sul (27 cursos), da Bahia (23 cursos), da Paraíba (21 cursos) e do Maranhão (20 cursos). A maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização e escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. No ensino médio, destacam-se as modalidades técnico concomitante e técnico integrado; no Ensino Superior, a graduação aparece com 42 cursos; e a pós-graduação com 12, nas modalidades especialização e residência agrária.²⁷

Também se observa que o Pronera nasceu provendo cursos nos níveis fundamental, médio e superior, chegando à relação de 50% de cursos do fundamental, 32% do médio e 18% do superior em 2008, quando foi criado o maior número de cursos.²⁸

Com relação aos alunos ingressantes e concluintes, é possível destacar as seguintes dimensões: quantidade absoluta e relativa por SR, por modalidade de ensino e por nível de ensino. Sobre os educandos cadastrados, constam dados acerca do território de origem, faixa etária dos alunos por modalidade e porcentagem de homens e mulheres por modalidade. Neste contexto, pode-se concluir que as turmas de alfabetização e escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram mais numerosas. O nível do ensino fundamental contou com 93,5% de todos os educandos matriculados nos três níveis. Esta é uma referência importante para compreender que apenas uma pequena parte da população pesquisada acessou o Ensino Médio e o superior, mas também revela a demanda por todas as modalidades e níveis de ensino.²⁹

Dos Estados que tiveram o maior número de educandos ingressantes por nível de ensino na modalidade EJA fundamental, destaca-se o Maranhão, com

²⁶ Ver em: <http://www.incri.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera>. Acesso em: 20 jul. 2018.

²⁷ II PNERA, 2015, p. 26. Ver em: <http://www.incri.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera>. Acesso em: 20 jul. 2018.

²⁸ II PNERA, 2015, p. 27. Ver em: <http://www.incri.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera>. Acesso em: 20 jul. 2018.

²⁹ Maranhão, Bahia, Pará, Piauí e Minas Gerais são os Estados com o maior número de alunos, somando 88.126, ou 53% dos educandos nos três níveis de ensino. No outro extremo, Alagoas, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Norte e Sergipe aparecem como os Estados com menor número de educandos, totalizando 8.842 nos três níveis de ensino, ou 5% dos educandos. Enquanto Mato Grosso teve somente 0,4% da população assentada participando do Pronera, Sergipe teve 3%. Minas Gerais, com 13%, está entre os estados que mais conseguiram participar dos cursos do Pronera.

24.946 ingressantes. No Ensino Médio, Maranhão e Rio Grande do Sul somam a maior quantidade de ingressantes, superando mil educandos cada um. Já no Ensino Superior, estão à frente Paraíba e Paraná, que totalizam 280 e 266 ingressantes, respectivamente. Todavia, os Estados de Alagoas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro, Tocantins e a superintendência de Santarém não registraram educandos no nível superior.³⁰

No quesito alunos ingressantes e concluintes, são, respectivamente, 80 e 99,9%. Com essas referências, pode-se observar que os Estados com os menores índices de conclusão de cursos foram Maranhão, Rondônia e a superintendência de Marabá – todos abaixo dos 50% –, apresentando Rondônia o pior resultado do Brasil, com 11%. Os Estados de Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e a superintendência de Belém tiveram os maiores índices de conclusão de cursos, com destaque para Pernambuco e Mato Grosso, com 75%.

No tocante à faixa etária, a média de idade dos matriculados é mais alta nos cursos de alfabetização e escolarização nas séries do Ensino Fundamental. Nas modalidades do Ensino Médio, têm-se as médias de idade mais baixas, com exceção do EJA nível médio normal. No Ensino Superior, destaca-se a média de idade na graduação de 27,4 anos, que apresenta maior correspondência na relação idade/escolaridade com as estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2012. De acordo com esse Censo, a média de idade dos matriculados no Ensino Superior era de 25,5 anos na modalidade presencial e 33,1 anos na modalidade a distância.³¹

PRONERA E O DESDOBRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Historicamente, o Brasil relegou as regiões rurais ao segundo plano. O rural foi interpretado como o lugar do atraso e necessitava ser transformado. Esse processo, em grande parte, foi realizado pela “modernização da agricultura”, por meio de um expressivo conjunto de políticas públicas (crédito rural, pesquisa agrícola, assistência técnica e extensão rural, seguro rural e instrumentos de comercialização) com o objetivo de aumentar a produção e liberar a mão de obra (rural) para outros setores. A educação e outros bens públicos (saúde, infraestrutura social) não eram prioritários.

No governo de Costa e Silva, foi instituída a Lei n. 5.465/68,³² conhecida como a “Lei do Boi”, que propunha o provimento de uma espécie de bolsa uni-

³⁰ II PNERA, 2015, p. 28-31. Ver em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera>. Acesso em: 20 jul. 2018.

³¹ II PNERA, 2015, p. 40. Ver em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera>. Acesso em: 20 jul. 2018.

³² BRASIL. Lei n. 5.465, 3 de julho de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2018.

versitária por meio de cotas para filhos de agricultores. A lei criou uma reserva de vagas nas escolas técnicas de ensino médio e escolas superiores mantidas pela União, nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, em 50% das vagas disponíveis, e 30% para os residentes fora do meio rural. Os candidatos deveriam comprovar a relação com a agropecuária por meio da sindicalização e residência (rural), ter cursado o ensino técnico agrícola, além de comprovar o uso, posse ou propriedade da terra.³³ A benesse da lei chamou a atenção dos fazendeiros ricos, que visavam usufruí-la, a fim de privilegiar seus filhos.

Com a criação do Pronera, a temática da terra e das necessidades de democratização do conhecimento é inserida de forma mais contundente no meio acadêmico, inclusive como tema de pesquisa. Batista acredita que as questões históricas dos trabalhadores do campo, a organização e as metodologias adotadas (a pedagogia da alternância, gestão compartilhada, formatação de curso por meio de módulos) influenciaram muitas universidades nas formas de pensar e ministrar os cursos regulares na formação de professores, considerando as peculiaridades das regiões rurais. Esse fator tem aproximado essas instituições dos movimentos sociais do campo.³⁴ O Pronera é financiado por meio de recursos disponibilizados pelo Incra, as universidades ministram os cursos, e os movimentos sociais participam e auxiliam na elaboração, acompanhamento e na execução dos projetos políticos pedagógicos.

Desde a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998, até 2017, foi possível observar uma significativa oferta de cursos de nível superior. No período, o acesso ao Ensino Superior se deu por meio da criação de 54 cursos (Licenciatura e Bacharelado), tais como: Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Agronomia, Direito³⁵ e Medicina Veterinária, entre outros, além de cursos de pós-graduação (educação do campo, relações internacionais, desenvolvimento territorial).³⁶ Importante destacar que

³³ MAGALHÃES, Wallace Lucas. A “lei do boi” e a relação entre educação e propriedade: o caso da Universidade Federal rural do Rio de Janeiro. *Tempos Históricos*, v. 21, p. 434-464, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/viewFile/16180/12185>. Acesso em: 19 jul. 2018.

³⁴ BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais do campo cultivando uma educação popular no campo. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. *Anais 2006*. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

³⁵ Em dezembro de 2017, graduou-se por meio do curso intitulado “Direito no Campo”, do Pronera, a primeira turma na Bahia. O curso de Direito no Campo durou cinco anos e foi realizado pelo sistema de alternância, com aulas de campo e teóricas. A grade curricular foi a mesma dos cursos de Direito aprovados pelo Ministério da Educação, acrescida de 30 horas destinadas às ênfases em Direito Agrário e Direito Legal.

³⁶ INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. 2015. *Cidadania e reforma agrária: histórico do Pronera*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 12 jul. 2018.

os dados revelam maior presença feminina no magistério e em cursos de graduação e especialização, enquanto a presença masculina acaba sendo majoritária nas demais modalidades de ensino.

Como já apontado, além dos 320 cursos do Pronera, acrescentam-se 14 movimentos organizados em diferentes escalas (nacional, regional e estadual); 18 associações organizadas nas escalas nacional, regional e estadual e também segundo sua natureza pública ou privada; 7 cooperativas, sendo 6 estaduais e uma regional; 36 organizações não governamentais (ONGs) igualmente organizadas nas escalas estadual, regional e nacional; 14 universidades públicas estaduais; 21 universidades públicas federais, 5 universidades privadas; 67 instituições de governos municipais; 50 instituições de governos estaduais e 15 instituições do governo federal. Quanto à distribuição das parcerias por SR, destaca-se a região Norte, com maior número de ações individuais e conjuntas de parceria.³⁷

No que tange à participação na esfera de produção bibliográfica e demais aspectos relacionados à produtividade acadêmico-científica, foram localizadas 5.920 produções, distribuídas segundo a seguinte classificação: vídeos, cartilha/apostila, texto, música, caderno, monografia/TCC, relatório de estágio, dissertação, tese, artigo, memória e livro.³⁸

Por fim, importante dizer que a concepção do Pronera representa um avanço na oferta e concretização de um direito pético previsto na CF de 1988, inclusive, ao garantir acesso às universidades pelas populações rurais, que quase sempre foram excluídas dessas possibilidades. O propósito educacional é desenvolver a capacidade técnica do educando, afinal, pelo bem ou pelo mal, o modo de produção capitalista é hegemônico. Mas, além disso, pode e deve ser uma ferramenta capaz de desenvolver capacidades e habilidades para formar um filho melhor, um pai mais consciente e um cidadão mais participativo e atuante. Afinal, que “homem é o homem que não faz do mundo um lugar melhor”?

CONCLUSÃO

A análise da construção histórica das ações afirmativas no Brasil evidencia como a questão da discriminação, da exclusão social e da vulnerabilidade tomou novos caminhos e concepção, bem como evoluiu da aceção da igualdade formal,

³⁷ INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. 2015. *Cidadania e reforma agrária: histórico do Pronera*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 12 jul. 2018.

³⁸ De acordo com os dados do DataPronera (1998-2014), foram identificadas 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, além de 51 livros e 10 coletâneas. Também foram registrados 94 capítulos de livros e 469 artigos. Também há registro de 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos.

na qual não havia espaço para discriminações positivas, para a busca da concretização da igualdade real, baseada em políticas compensatórias para grupos historicamente excluídos.

Na seara internacional, o Brasil destaca-se pela adesão a praticamente todas as declarações, convenções e tratados sobre Direitos Humanos, com especial atenção para a questão da erradicação de qualquer forma de discriminação em seu território. Nesse sentido, o governo brasileiro evidencia-se nos últimos 30 anos de vigência da CF de 1988, para implementar políticas públicas que buscam compensar e garantir a igualdade real a esses cinco grupos historicamente discriminados.

No tema em tela – ações afirmativas e educação no mundo rural –, destacam-se as conquistas e os desafios enfrentados pelo Pronera. Dentre as conquistas, podem-se citar o envolvimento e a contribuição das instituições de ensino dos diversos níveis e modalidades com a ministração de cursos que objetivavam estimular e efetivar ações e políticas afirmativas para o desenvolvimento dos territórios camponeses e rurais junto ao homem do campo. Este movimento criou laços de solidariedade – parcerias com diversas instituições com o mesmo propósito: garantir educação de qualidade em respeito às culturais locais. O *novo jeito* foi a associação da educação do campo ao desenvolvimento territorial, sendo esta uma das mais importantes características do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Os cursos do Pronera foram demandados por 38 diferentes organizações, cujas atuações individuais na demanda de cursos totalizam 525. Estes números demonstram a participação conjunta de organizações que demandaram cursos, sendo que os movimentos sociais e sindicais representaram 58% dessas demandas, as associações 24% e as fundações 8%, enquanto as pastorais e as cooperativas respondem por 5% cada.

Das instituições não governamentais que mais demandaram cursos no período de 1998 a 2011 foram, por ordem, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Estas três organizações foram responsáveis por 81% das demandas.

Analisando os dados e estatísticas, pode-se visualizar a espacialidade dos cursos ofertados – em que constam experiência em praticamente todos os Estados do Brasil. No nível Superior, diversas foram as Instituições que se afiliaram ao Programa, destacando-se: a Universidade Federal do Pará (UFPA), que realizou 31 cursos no período 1998-2011, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra-RS), com 18 cursos, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 14 cursos, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), com 10 cursos cada, entre outras.

As instituições de ensino foram majoritariamente públicas, sendo mais da metade delas federais e as estaduais.

Insta acentuar que o Pronera formou um significativo número de docentes na última década no país, elemento central no processo para garantir a universalização do ensino e responsabilizar-se por uma das tarefas mais desafiadoras da educação: a necessidade de distender os conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento econômico, humano e social.

Por outro lado, as dificuldades burocráticas e as disputas ideológicas obstaram o crescimento do Pronera, razão pela qual as comunidades locais foram as mais atingidas e, por consequência, alijadas do direito de usufruir desta ação afirmativa ou política inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciana Dayoub Ranieri de. *Ações afirmativas e a concretização do princípio da igualdade no direito brasileiro*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. *Ações afirmativas e estado democrático social de direito*. São Paulo: LTr, 2009.
- BEBBINGTON, Anthony. A capitals and capabilities: a framework for analyzing peasant viability, rural livelihoods and poverty. *World Development*, 27, n. 12, p. 2021-2044, 1999.
- BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. *Ações afirmativas*. 4. ed. São Paulo: LTr, 2016.
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincón; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. Produção de saberes: relatório metodológico de pesquisa II. In: *Educativa*, Goiânia, 2011. v. 14.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HÄBERLE, Peter. *Libertad, igualdad, fraternidad: 1789 como historia, actualidad y futuro del estado constitucional*. Madrid: Trotta, 1998.
- HELFFAND, Stafen; MOREIRA, Ajax; JUNIOR, Edward Bresnyan. Agricultura familiar, produtividade e pobreza no Brasil: evidências do Censo Agropecuário 2006. In: SCHNEIDER, S.; FERREIRA, B.; ALVES, F. *Aspectos multidimensionais da agricultura brasileira: diferentes visões do Censo Agropecuário 2006*. Brasília: IPEA, 2014. p. 279-311.
- HELLER, Agnes. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PISCITELLI, Rui Magalhães. *O Estado como promotor de ações afirmativas e a política de quotas para o acesso dos negros à universidade*. Curitiba: Juruá, 2009.

RIBEIRO, Rafael de Freitas Schultz. Estudo sobre as ações afirmativas. *Revista SJRS*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 165-290, ago. 2011.

SCHULTZ, Theodore. *A transformação da agricultura tradicional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

VEIGA, José Eli da *et al.* *O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: IICA, 2001.

Fontes eletrônicas

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2011). *Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES*. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1377182836Relatorioperfilosedestudantesnasuniversidadesfederais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

BARBOSA, Ruy. *Oração aos moços*. Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1999. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_Oracao_aos_mocos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais do campo cultivando uma educação popular no campo. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. *Anais 2006*. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.465, de 03 de julho de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Manual de Operações 2016*. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Plano*

- Nacional de Educação: PNE 2014-2024/linha de base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*, 2003. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basic/censo escolar/sinopse/1996 e 2003](http://www.inep.gov.br/basic/censo%20escolar/sinopse/1996%20e%202003). Acesso em: 3 jul. 2018.
- BRASIL. Orçamento Federal – SIGA Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em: 8 jul. 2018.
- BRASIL. LDB 9394/96. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://e.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=41&dados=29>. Acesso em: 15 maio 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. In: *Estudos & pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 34, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. 2015. *Cidadania e Reforma Agrária: histórico do Pronera*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA)*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-ponera>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- MAGALHÃES, Wallace Lucas. A “lei do boi” e a relação entre educação e propriedade: o caso da universidade federal rural do Rio de Janeiro. *Tempos Históricos*, v. 21, p. 434-464, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/viewFile/16180/12185>. Acesso em 19 jul. 2018.
- OCDE. Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico. *Relatórios Econômicos OCDE – Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Ações afirmativas e avanços sociais*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Relatório da missão ao Brasil da relatora especial sobre os direitos dos povos indígenas*. Disponível em: <http://unsr.vtaulicorpuz.org/site/index.php/es/documentos/country-reports/154-report-brazil-2016>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- ROCHA, Helianane Oliveira; DIAS, Ilzeni Silva. *A implantação da política pública compensatória: proposições e impactos do Pronera no Estado do Maranhão via o MST*. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Data de recebimento: 23/07/2018

Data de aprovação: 10/09/2019