

II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: repercussões no estado do Pará (regiões sul e sudeste)

Relatório de Pesquisa



II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: repercussões no estado do Pará (regiões sul e sudeste)

Relatório de Pesquisa

Chamada Pública PNPD Nº 111/2013



ipea

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

Ministro Valdir Moysés Simão

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Jessé José Freire de Souza

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Alexandre dos Santos Cunha

Diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia

Roberto Dutra Torres Junior

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Mathias Jourdain de Alencastro

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Marco Aurélio Costa

Diretora de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura

Fernanda De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Sociais, Substituto

José Aparecido Carlos Ribeiro

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais

José Eduardo Elias Romão

Chefe de Gabinete

Fabio de Sá e Silva

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação

Paulo Kliass

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Ministro Patrus Ananias de Sousa

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Presidente Maria Lúcia de Oliveira Falcón

Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento (DD)

Diretor César Fernando Schiavon Aldrighi

Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)

Coordenadora Raquel Buitrón Vuelta

Divisão de Educação do Campo (DDE-1)

Chefe Nelson Marques Félix

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: repercussões no estado do Pará (regiões sul e sudeste)

Relatório de Pesquisa

ipea

Rio de Janeiro, 2016

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação-Geral

Brancolina Ferreira – Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea

Marcelo Galiza – Coder/Disoc do Ipea

Raquel Vuelta – Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do Incra

Coordenação Técnica

Bernardo Mançano Rodrigues – Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Mônica Castagna Molina – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB)

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Regional da Pesquisa

Georgina Negrão Kalife Cordeiro – professora do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Pesquisadores

Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Ana Claudia Ribeiro Castro

Andrea Cristine Scalabrin

Ana Célia da Silva Tuveri

Joana D'arc Vasconcelos Neves

Micheli Suellen Gonçalves. Neves

Valéria Moraes

Auxiliares de Pesquisa

Ana Claudia Ribeiro Castro

Andrea Cristine Scalabrin

Micheli Suellen G. Neves

Equipe de Transcrição

Ana Claudia Ribeiro Castro

Andrea Cristine Scalabrin

Ana Célia da Silva Tuveri

Micheli Suellen G. Neves

Auxílio Técnico

Everton Alves Nogueira

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	9
2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	12
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	23
4 REPERCUSSÕES DO PRONERA NOS TRÊS ASSENTAMENTOS	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	50
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	52
ILUSTRAÇÕES	53

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

Esta série de estudos tem como objetivo identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do programa em diferentes dimensões da vida dos assentados: na escola, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, na universidade e nos órgãos públicos. Compreende-se que os dados quantitativos expressam a dimensão territorial do Pronera, enquanto a pesquisa qualitativa pode mostrar a efetividade dos desdobramentos das ações educativas na vida dos sujeitos. Se a educação é um ato de transformação individual e social, é importante compreender com profundidade que transformações foram provocadas pelo Pronera e o que elas significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e as instituições em que os sujeitos estão inseridos.

A pesquisa que deu origem a este relatório foi conduzida pela Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea, e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no âmbito do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD).

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) se firma como política pública em um processo de contínuas lutas dos movimentos sociais, que tem início em 1977, quando da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera). O encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB).

Esta II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (Pnera), desenvolvida simultaneamente no Ceará, no Maranhão, na Paraíba, no Pará e no Distrito Federal, tem como objetivo geral “identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do Pronera em diferentes dimensões da vida dos assentados: na escola, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, na universidade, nos órgãos públicos e marcos legais” (Ipea, 2013).

Tendo em vista sua abrangência, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, predominantemente quantitativa, o objetivo foi:

recuperar a história do programa, sistematizando informações e criando um rico banco de dados, chamado DataPronera, com dados relativos aos: (I) cursos/projetos já realizados no âmbito do programa; (II) professores e disciplinas lecionadas; (III) educandos; (IV) instituições de ensino; (V) organizações demandantes; (VI) parceiros envolvidos; (VII) produção bibliográfica/artística/tecnológica do programa; (VIII) produção bibliográfica sobre o programa (Ipea, 2013).

A segunda etapa, de cunho qualitativo, foi iniciada em agosto de 2014 e finalizada em fevereiro de 2015. Nela, buscou-se “compreender com profundidade as transformações que foram provocadas pelo Pronera e o que essas transformações significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e instituições em que os sujeitos estão inseridos” (Ipea, 2013). A abordagem metodológica dessa etapa qualitativa permitiu aos pesquisadores captar “dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, com maior ênfase sobre o processo que sobre o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan e Buklen, 1982 *apud* Lüdke e André, 1986).¹

Também é válido ressaltar que há muito tempo sente-se a necessidade de realizar uma pesquisa desse porte. As observações feitas e as vivências adquiridas ao longo dos anos do Pronera mostram a importância da política pública e da necessidade de conferir seus resultados, vantagens e dificuldades.

O conteúdo deste relatório sistematiza as informações qualitativas referentes às repercussões dos cursos do Pronera no Pará entre os anos de 1998 e 2011, especificamente nas regiões sul e sudeste do estado. Ao longo do período analisado, o Pronera ofertou dezenas de cursos em diferentes modalidades e níveis de ensino, conforme mostra o quadro 1.

1. Bogdan, Robert; Biklen, Sari. Investigação qualitativa em educação, fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1982.

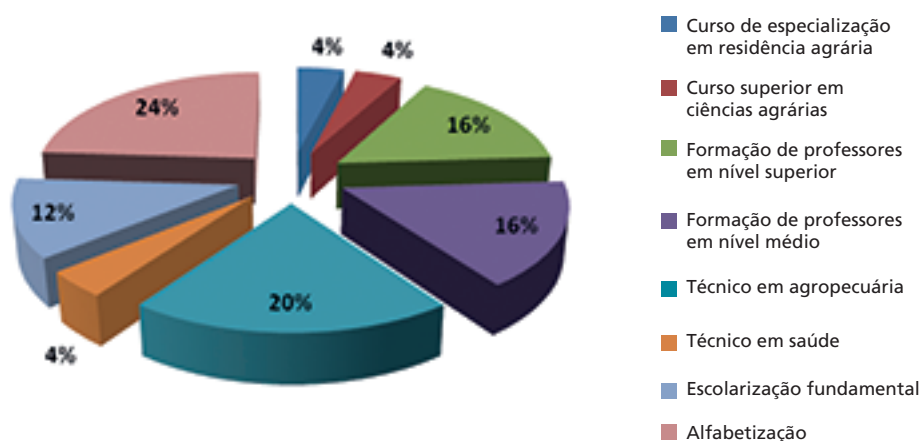
QUADRO 1
Cursos e projetos ofertados pelo Pronera (2001-2011)

Cursos	Professor coordenador	Vigência
Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Residência Agrária).	Laura Angélica Ferreira (<i>campus</i> de Marabá/Universidade Federal do Pará – UFPA)	22/11/2005 a 10/7/2007
Graduação em pedagogia para educadores(as) do campo no sudeste do Pará	Evandro Medeiros (<i>campus</i> de Marabá/UFPA)	28/12/2005 a 27/12/2011
Formação continuada e escolaridade de professores(as) em nível médio (magistério) em Tucuruí	Helôisa Helena Canalli (NPI; <i>campus</i> de Cametá/UFPA) ¹	28/12/2005 a 29/6/2009
Formação de nível médio e técnico-profissional para jovens agricultores(as) familiares assentados no sul e sudeste do Pará – segunda turma	Evandro Medeiros (<i>campus</i> de Marabá/ UFPA)	28/12/2005 a 27/6/2009
Licenciatura em letras em áreas de assentamentos da Reforma Agrária	Nilsa Brito Ribeiro (<i>campus</i> de Marabá/ UFPA)	28/12/2005 a 27/12/2011
Escolarização cidadã na região do Tapajós	Vera Lúcia Batista (Centro Socioeconômico – CSE/ UFPA)	9/1/2006 a 8/2/2009
Formação continuada e escolaridade de professores(as) em nível médio (magistério) em Itaituba	Sílvia Cristina Israel (NPI; Centro de Educação – CE)	9/1/2006 a 8/4/2011
Curso técnico de formação integrada em agente comunitário de saúde (educação profissional)	Francisco Plácido Magalhães (<i>campus</i> de Altamira/ UFPA)	9/1/2006 a 8/7/2011
Licenciatura plena em pedagogia para educadores(as) da Reforma Agrária – pedagogia das águas	Afonso Wellington S. Nascimento (<i>campus</i> de Abaetetuba/ UFPA)	9/1/2006 a 8/1/2010
Educação Cidadã: Alfabetização de Jovens e Adultos na Região Nordeste do Estado do Pará	Dário Santos (<i>campus</i> de Castanhal/ UFPA)	26/12/2005 a 27/4/2007
Ensino médio com formação técnico profissionalizante para trabalhadores rurais no nordeste do estado do Pará	Jadson Costa/Orlando (<i>campus</i> de Abaetetuba/ UFPA)	9/1/2006 a 8/1/2009
Formação continuada e escolaridade de professores em nível médio (magistério) em Altamira	Ieda Clara (NPI; <i>campus</i> de Altamira/UFPA)	17/2/2005 a 31/5/2008
Alfabetização Cidadã na Transamazônica (escolarização de séries iniciais de 1.788 jovens e adultos trabalhadores rurais)	Raquel da Silva Lopes (<i>campus</i> de Altamira/UFPA)	29/12/2004 a 31/3/2006
Educação Cidadã na Transamazônica II	Adelson L. Bayma (<i>campus</i> de Altamira/UFPA)	17/2/2005 a 30/8/2007
Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense	Joana D'Arc de Vasconcelos Neves (<i>campus</i> de Bragança/UFPA)	29/12/2004 a 31/3/2006
Técnico profissionalizante em agropecuária com ênfase em desenvolvimento sustentável	Simão Lindoso (<i>campus</i> de Altamira/UFPA)	18/2/2005 a 22/4/2008
Alfabetização de jovens e adultos na região oeste do Pará	Mário Adônis Silva (<i>campus</i> de Santarém/UFPA)	29/12/2004 a 22/12/2006
Educação Cidadã na Transamazônica: alfabetização cidadã (formação de 117 turmas)	Armando Lírio de Souza (<i>campus</i> de Belém/UFPA e <i>campus</i> de Altamira/UFPA)	24/12/2003 a 31/7/2005
Escolarização de séries iniciais de jovens e adultos trabalhadores rurais em projetos de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) na Transamazônica (formação de 87 turmas)	Salomão Antônio Mufarrej Hage (<i>campus</i> de Belém/UFPA e <i>campus</i> de Altamira/UFPA)	31/12/2003 a 31/7/2005
Nível médio e técnico profissional	Evandro Medeiros (<i>campus</i> de Marabá/UFPA)	28/11/2003 a 1/2/2007
Agronomia: formação de recursos humanos em ciências agrárias	Fernando Micheletti (<i>campus</i> de Marabá/UFPA)	12/12/2003 a 11/6/2009
Educação para jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental no Pará (700 educandos)	Alcione Souza de Menezes (<i>campus</i> de Marabá/UFPA)	16/12/2003 a 16/2/2006
Alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais no oeste do estado do Pará (formação de 115 turmas)	Armando Lírio de Souza (<i>campus</i> de Belém/UFPA e <i>campus</i> de Altamira/UFPA)	1/11/2002 a 8/5/2004
Pedagogia para assentados de Reforma Agrária	Josenilda Maués (<i>campus</i> de Belém/UFPA)	27/12/2001 a 18/7/2005
Médio e técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia	Romiê da Paixão Sousa (<i>campus</i> de Castanhal/ Instituto Federal do Pará – IFPA)	26/12/2005 a 30/9/2010

Fonte: Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – Fadesp (2013).

Nota: ¹ NPI – Núcleo Pedagógico Integrado: atual Escola de Aplicação da UFPA.

GRÁFICO 1
Cursos, áreas e nível de formação ofertados pelo Pronera (1998-2011)



Fonte: Fadesp (2013).

O quadro 1 e o gráfico 1 mostram que a peculiaridade no estado do Pará quanto à oferta de cursos consiste em que o maior percentual de execução de cursos é voltado à formação de professores: 16% em nível superior e 16% em nível médio (técnico em magistério), ou seja, um total de 32%.

Por essa razão, a pesquisa qualitativa que realizamos no referido estado teve como foco os cursos de formação de professores. O estudo se concentrou no sul e sudeste do Pará, uma vez que estas regiões registraram maior frequência e continuidade na oferta desses cursos.

Deve-se considerar que, mesmo circunscrita às regiões sul e sudeste, a II Pnera, no Pará, ainda teria uma abrangência demasiadamente grande. Logo, definiu-se como universo de análise três assentamentos que, durante a fase quantitativa da pesquisa, foram apontados como aqueles que mais concentraram alunos dos cursos de formação de professores e que agregam o maior número de egressos com incidência de vários cursos. São esses assentamentos: o 26 de Março, o 17 de Abril e o Palmares II.

Este relatório é composto de cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda seção abrange uma breve contextualização sobre a questão agrária na região, um breve histórico do Pronera no estado do Pará e o histórico dos três assentamentos selecionados. Na terceira seção, é apresentado o percurso metodológico. Na quarta, são apresentadas as repercussões originadas pelo Pronera nos três assentamentos, no que diz respeito: *i*) à vida dos sujeitos (na militância e na prática profissional); *ii*) às práticas educativas nas escolas de educação básica; *iii*) às produções nos assentamentos de Reforma Agrária; *iv*) aos movimentos sociais e sindicais do campo; *v*) às instituições de ensino superior; *vi*) aos órgãos públicos; e *vii*) aos marcos legais para a Educação do Campo no estado.

Foram ouvidos na pesquisa, por meio dos diversos instrumentos, os egressos dos cursos do Pronera, as lideranças de dois movimentos sociais – o MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetagri) do estado do Pará –, as coordenações dos cursos pertencentes à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), o IFPA, do *campus* rural de Marabá, e os asseguradores do Pronera do Inbra.

Este relatório traz, ainda, na quinta seção, as considerações finais a respeito da experiência de pesquisa. O trabalho de pesquisa nos assentamentos proporcionou momentos de reencontro, de recordações que serviram também para realçar laços e fortalecer a luta.

As tentativas feitas para ouvir os assentados foram uma grande aventura, dadas as grandes distâncias, a dificuldade de localizar as pessoas e de reuni-las, de interromper o fluxo de suas atividades no assentamento para receber os pesquisadores.

O material que compõe este relatório encerra, enfim, tudo o que foi possível realizar dentro do prazo exíguo de execução da pesquisa. Seu processo foi marcado por complicações de vários tipos, como a coincidência com o período de férias letivas, o precário acesso via telefone às lideranças, o envolvimento de assentados na mobilização para eleição presidencial e outras situações que dificultaram a permanência mais prolongada dos pesquisadores nos assentamentos selecionados.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Histórico da questão agrária do território

O estado do Pará apresenta um histórico agrário de conflitos no que se refere ao acesso, disponibilidade e permanência na terra.

A atual história dos problemas agrários do Pará tem início com a construção da rodovia Belém-Brasília (BR-010), na década de 1950, viabilizada para aumentar a circulação da produção e a abrangência do capital entre o sul e o norte do país. A obra gerou muita especulação fundiária devido à valorização da terra por parte de grandes grupos capitalistas das regiões Sul e Sudeste do país, ligados direta ou indiretamente à construção da rodovia, os quais passaram a explorar e adquirir áreas na região.

Simultaneamente à abertura de rodovias, o Estado criou a política de incentivos fiscais, que facilitou a chegada dos latifundiários. Essa iniciativa ocasionou uma situação apenas aparentemente contraditória, pois o estímulo a colonização e criação de latifúndios servia à lógica de atrair capitais, facilitando o aparecimento de grandes proprietários que se apropriavam de terras e do trabalho da população rural. Além disso, essa política de incentivos fiscais envolve o sistema econômico financeiro, visto que bancos e indústrias também adquiriram terras no Pará.

Tendo como alicerce a tecnologia usada com o intuito de aumentar a produtividade e a expansão da área cultivada, grandes proprietários e grupos capitalistas promoveram um processo de despejo de populações ensejando o fenômeno de trabalhadores rurais sem-terra.

Em paralelo a esse fenômeno, a questão agrária no Pará possui, historicamente, sérios problemas de gestão por parte do setor público. Os órgãos públicos responsáveis pela administração das terras no Pará, como o Instituto de Terras do Pará (Iterpa) e o Incra, que deveriam atestar quando alguém recebe um título de determinada terra, não dispõem desses dados, pois não há estatísticas sistematizadas das informações sobre a extensão e a localização das terras incorporadas ao patrimônio público e ao privado ou sobre o número de títulos expedidos a particulares. O que ocorre de mais grave é a desconexão entre os documentos emitidos e o que existe, de fato, no chão; há municípios cuja área total correspondente aos títulos de terra emitidos é superior à sua real extensão territorial. Esta situação, recorrente no Pará, agrava os inúmeros conflitos que caracterizam a questão agrária e fundiária no estado.

Segundo Treccani (2002), foram assassinados, no estado do Pará, de 1964 a 2000, 717 trabalhadores, entre lideranças sindicais, religiosas e políticas. Para o autor, o mais

grave é que, dos 703 casos de trabalhadores rurais assassinados no estado, de 1964 a 1988, apenas em 183 casos foram abertos inquéritos policiais, e só 113 deles deram origem a processos que tramitaram ou estão tramitando na justiça.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) aponta, em seus relatórios sobre conflitos no campo, que de 1985 a 2013 houve 428 assassinatos por conflitos relacionados à terra no estado do Pará, contudo, apenas 21 foram julgados, tendo poucas condenações tanto de mandantes quanto de executores. Esse dado demonstra que a morosidade e a impunidade continuam sendo o principal ingrediente de incentivo aos conflitos no campo e que a condenação não significa que haverá punição de fato.

Entre os assassinatos está o caso de José Dutra da Costa, o Dezinho, com júri ocorrido em 25 de outubro de 2013, em Belém. O sindicalista foi assassinado em Rondon do Pará, em 21 de novembro de 2000. O tribunal do júri absolveu tanto o fazendeiro Lourival de Sousa Costa, acusado de ser um dos mandantes do crime, quanto Domício de Sousa Neto, acusado de ser um dos intermediários da morte do sindicalista.

Outro caso é o de Pedro Laurindo da Silva, sindicalista assassinado em 17 de novembro de 2005, em Marabá. O júri, ocorrido em 30 de novembro de 2013, condenou o pistoleiro Valdemir Coelho de Oliveira, autor do homicídio, a uma pena de dezesseis anos de reclusão.

Mais um caso de grande repercussão foi o homicídio de José Cláudio Ribeiro da Silva e Maria do Espírito Santo Silva, ocorrido em 24 de maio de 2011, em Nova Ipixuna, no sudeste do Pará. O júri, ocorrido em 4 de abril de 2013, em Marabá, teve como acusados José Rodrigues Moreira (mandante) – absolvido –, Lindonjonson Silva e Alberto do Nascimento (executores) – condenados a 42 e 45 anos de prisão, respectivamente (CPT, 2014). Maria do Espírito Santo Silva cursava pedagogia do campo pelo Pronera na época de sua morte. Este fato, além de chocar a população do campo e os movimentos envolvidos na luta pela terra, fortaleceu a resistência na defesa dos direitos dos homens e mulheres que habitam o campo.

2.2 Histórico do Pronera no estado do Pará

Conforme mencionado anteriormente, a atual história dos problemas agrários do Pará decorre dos intensos conflitos fundiários e da ausência de políticas públicas de educação, saúde, segurança e regularização fundiária. Estes problemas têm provocado a constituição de movimentos sociais que, por meio da luta, vem pressionando o Estado. Este tem respondido com a implantação de projetos de assentamento, sem, entretanto, articular todas as políticas sociais necessárias a uma vida com dignidade para as famílias assentadas.

Entre as políticas de educação para a área de Reforma Agrária, o estado do Pará contou com a atuação protagonista de duas superintendências regionais (SRs) do Incra: a SR-01 (Belém) e a SR-27 (Marabá). Na implantação do Pronera, no caso específico das áreas estudadas, as SRs construíram parceria com os *campi* Guamá e Marabá da UFPA.

Segundo Andrade (2009), os cursos do Pronera realizados inicialmente por intermédio da SR-01, nas regiões nordeste e oeste do estado, eram feitos sem a interferência dos movimentos sociais no que diz respeito ao protagonismo dos sujeitos do campo, pois:

de acordo com o assegurador do Incra à época, nas primeiras experiências desenvolvidas no Pará, a participação dos movimentos sociais não foi contemplada, seja nas questões pedagógicas, seja nas

de cunho administrativo dos projetos. Isso provocou a reação dos movimentos sociais, os quais passaram a se mobilizar para garantir a participação nas decisões pedagógicas e também da gestão (Andrade, 2009, p. 114).

Essa constatação mostra a dificuldade inicial de estabelecimento de parcerias efetivas entre a universidade, o Incra e os movimentos sociais, considerando a ausência de cooperação prévia entre eles e a invisibilidade dada aos movimentos sociais e, em particular, aos movimentos da Educação do Campo. Ainda assim, mesmo com essas dificuldades, já havia, na região referida, a atuação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), que poderia ter sido mobilizado. Contudo, no relatório da primeira fase da II Pnera, é dada ênfase às regiões sul e sudeste do estado, no que diz respeito à capacidade de construção de diálogo entre a universidade e os movimentos sociais. Tal capacidade fortaleceu a implementação da ação do Pronera no Pará (Ipea, 2013) e inseriu a Educação do Campo na pauta de reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, contribuindo para o seu fortalecimento no estado.

A criação regional da Fetagri no Sudeste do Pará, em 1997, e o início da atuação do MST na década de 1990, possibilitaram fortalecer a participação dos agricultores nos debates regionais, estaduais e nacionais sobre a necessidade de uma educação no campo; incluindo nas pautas de reivindicações, programas que contemplassem os assentados em suas necessidades educacionais (*op. cit.*, p. 3).

A partir do projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica, também conhecido como projeto Alfa-Cidadã, oferecido pelo CE e o CSE, do *campi* de Belém e de Altamira da UFPA, estabeleceu-se a parceria entre a universidade e os movimentos sociais. A demanda partiu dos movimentos da Transamazônica para o *campus* do Guamá, época em que o CE desenvolvia o curso de pedagogia da terra, iniciado no ano de 2000, em parceria com a regional amazônica, instância constituída pelos estados do Pará, Maranhão e Tocantins, do MST.

Essa demanda tornou-se bastante desafiadora considerando as distâncias territoriais e a inexperiência da equipe em trabalhar em parceria com equipes de unidades diferentes da UFPA. O fator mais desafiante constituía-se na proposta interdisciplinar construída coletivamente pelos representantes dos movimentos sociais da região da Transamazônica, entre os quais estão a Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), o Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu (MDTX), o Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade (MMCC), os sindicatos dos trabalhadores rurais e de professores das instituições de ensino superior. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) Alfa-Cidadã, elaborado em 2003 para atender a demanda de alfabetização e escolarização de séries iniciais dos assentados da região da Transamazônica, adotou-se como princípios:

- luta social na construção de um projeto de sociedade;
- prática social como fio condutor do processo educativo;
- construção e organização coletiva do conhecimento;
- trabalho como princípio educativo; e
- respeito e valorização à pessoa e à seus saberes.

A questão central focava a agricultura familiar, e o objetivo era o processo de alfabetização de jovens e adultos com base nos princípios de Paulo Freire. Exemplo disso foi o projeto Alfa-Cidadã, que atendeu a 115 turmas com 2.235 jovens e adultos, envolvendo 26 projetos de assentamentos de Reforma Agrária, localizados nos municípios de Altamira, Anapu, Aveiro, Brasil Novo, Itaituba, Pacajá, Medicilândia, Senador José Porfírio e Uruará.

Concluída essa etapa, foi submetido ao Incra, junto ao Pronera, o projeto de escolarização segundo segmento do ensino fundamental, que levou o nome Programa Educação Cidadã na Transamazônica, com o objetivo de dar sequência ao processo de escolarização dos assentados da Transamazônica.

Ocorria, nesse momento, uma grande mobilização e sensibilização por parte do grupo de professores da UFPA e do assegurador do Incra, que apresentava um número cada vez maior de demandas reprimidas nos assentamentos de Reforma Agrária. Nesse contexto, mobilizou-se um grupo de professores do *campus* de Santarém e se instalou o curso alfabetização de jovens e adultos na região oeste do Pará.

Dada a imensa demanda da juventude dos assentamentos, após a fase de alfabetização e escolarização no nível fundamental, realizou-se a oferta de cursos de nível médio, na modalidade formação, de magistério e agropecuária, para os egressos dos cursos de alfabetização e ensino fundamental. Foram criadas três turmas do curso de formação de professores(as) em nível médio – modalidade normal –, desta vez abrangendo os municípios de Altamira, Anapu, Aveiro, Itaituba, Placas, Rurópolis, Senador José Porfírio e Trairão. O Programa Educação Cidadã na Transamazônica, no âmbito desse curso, foi proposto pela UFPA por meio de quatro unidades acadêmicas: o CE, o CSE, o NPI e o *campus* de Altamira. O curso técnico-profissionalizante em agropecuária com ênfase em desenvolvimento sustentável, ancorado no compromisso de garantir acesso ao nível mais elevado da educação básica e assegurando a terminalidade de estudos nesse nível de ensino, semeou as bases para implantação de treze cursos superiores de formação do educador e de técnicos em agropecuária voltados para as áreas de assentamento da Reforma Agrária naquela região.

Ainda sob a responsabilidade da SR-01, foram implementados mais dois projetos no nordeste paraense: o Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense, sob a coordenação da Faculdade de Educação, do *campus* de Bragança da UFPA, em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), o Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (Gueaja), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Nordeste Paraense, a Fetagri; e o Educação Cidadã: Alfabetização de Jovens e Adultos na região Nordeste do estado do Pará, sob a responsabilidade do *campus* de Castanhal da UFPA, realizado em parceria com a Fetagri.

Outros cursos também merecem destaque, como o técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, sob a responsabilidade do IFPA do *campus* de Castanhal, criado em 2006 em parceria com o MST e com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf).

O curso de formação continuada e escolaridade de professores(as) em nível médio (magistério), abrangendo os municípios de Cametá, Breu Branco e Pacajá, foi desenvolvido em parceria com os *campi* de Belém e Altamira, e com o NPI. Também em 2006, foi desenvolvido o curso técnico de formação integrada em agente comunitário de saúde (educação profissional), coordenado pelo CE e pelo *campus* de Altamira, e em parceria com os movimentos sociais locais. No mesmo ano, a ação do Pronera expandiu-se em parceria com o *campus* de Abaetetuba, também da UFPA, e com a Fetraf, promovendo a criação de um curso superior para os professores habitantes das ilhas: o curso de licenciatura plena em pedagogia para educadores(as) da Reforma Agrária, chamado pedagogia das águas.

Em Marabá, na responsabilidade da SR-27, foram organizados os cursos de alfabetização de jovens e adultos com a devida escolarização dos alfabetizadores em nível de ensino fundamental, conforme destacamos ao longo do relatório.

A constituição desses projetos de educação com a UFPA/*Campus* Marabá iniciou-se a partir de 1998 e se concretizou em 1999, com a aprovação do projeto local no Pronera (...). O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA, 1999-2000) e de Escolarização de Monitores no Ensino Fundamental – Anos Finais (quinta a oitava série) para os educadores que atuavam em áreas de assentamento, que para o governo federal correspondiam a dois projetos aprovados, mas que foram desenvolvidos como partes de um mesmo processo, por ficar apontado que o maior nível de escolaridade nos assentamentos era o ensino fundamental menor (Ipea, 2013, p. 3-5).

Dando sequência ao processo de escolarização, foi submetido um segundo projeto, em 2001, sob o nome de Escolarização/Formação em Ensino Médio Magistério (2001-2004), concomitante com o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (2002), que atendeu cerca de 1,2 mil agricultores em sessenta turmas. Segundo o relatório da II Pnera, na etapa quantitativa, região sul sudeste:

a partir de 2003, sobre a necessidade de projetos de formação em outras modalidades de ensino, o ensino técnico agropecuário com ênfase na agroecologia e o ensino superior em ciências agrárias resultam na aprovação do Projeto do Ensino Médio Profissionalizante com Ênfase em Agroecologia. A primeira turma era composta por oitenta jovens e adultos assentados, organizados pela Fetagri, em parceria com a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia. O projeto foi executado na Escola Família Agrícola de Marabá. Em 2004, o Projeto de Formação em Nível Superior em Ciências Agrária – turma de agronomia, foi ofertado a 45 jovens e adultos dos assentamentos vinculados ao MST, oriundos dos estados de Pará, Maranhão e Tocantins (Ipea, 2013, p. 6).

Posteriormente, foram ofertados os cursos superiores de licenciados em letras em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, em parceria com o MST, e o curso de formação de nível superior em pedagogia para educadores(as) do campo no sudeste do Pará, em parceria com a Fetagri. Na mesma época foi ofertada uma segunda turma de formação de nível médio e técnico-profissional para jovens agricultores(as) familiares assentados no sul e sudeste do Pará – concluída em 2009. Ainda de 2005 a 2007, ocorreu o primeiro curso de especialização voltado para agricultores, o Projeto de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, chamado Residência Agrária.

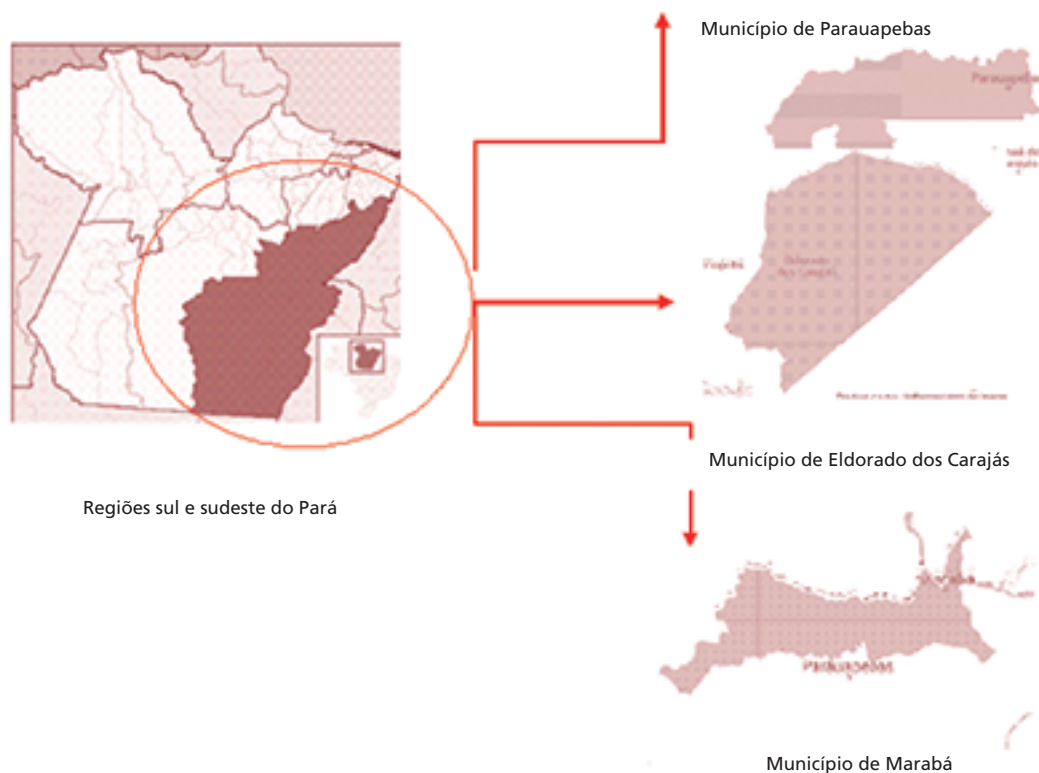
Em 2009, desta vez em parceria com o IFPA (*campus* rural de Marabá), foi ofertado o curso profissionalizante técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, com duas turmas de quarenta alunos. Segundo as palavras da atual diretora de ensino, esse curso foi fundamental na implantação do *campus*, por permitir a reflexão e a construção dos demais projetos adotados na instituição. Atualmente o Pronera está presente nas regiões nordeste, sul e sudeste do Pará, com dois cursos de especialização em agricultura familiar camponesa e Educação do Campo (residência agrária): um coordenado pela Faculdade de Educação do Campo, em Marabá, e outro pelo Núcleo de Estudos da Agricultura Familiar, do Instituto de Ciências Agrárias da UFPA.

2.3 Caracterização histórico-social dos três assentamentos

O estado do Pará possui 1.099 assentamentos de Reforma Agrária administrados pelo Incra e distribuídos por três superintendências – Belém, Marabá e Santarém –, com 240.468 famílias assentadas, conforme Magno (2015). Três projetos de assentamento (PAs) foram visitados durante a pesquisa: o Palmares II, o 26 de Março e o 17 de Abril, localizados,

respectivamente, nos municípios de Parauapebas, Marabá e Eldorado de Carajás, nas regiões sul e sudeste do estado.

FIGURA 1
Detalhamento dos municípios envolvidos na pesquisa



Fonte: Dados coletados na ferramenta Cidades do IBGE para o estado do Pará (disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/30A>>) e os municípios de Eldorado dos Carajás (disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/5LY>>), Marabá (disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/319>>) e Parauapebas (disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/430>>). Acesso em: 28 jan. 2016.
Elaboração: Micheli Gonçalves.

2.3.1 Assentamento Palmares II

Fundado oficialmente em 11 de março de 1996, o assentamento de Palmares foi resultado de intensa luta dos trabalhadores sem-terra. Sua criação foi precedida de longos meses entre ocupações e marchas que reivindicavam a desapropriação da fazenda Rio Branco, latifúndio que deu origem ao assentamento (Gomes Araújo, 2005). O primeiro acampamento foi instalado em 26 de junho de 1994, em uma área de aproximadamente 411.946 ha (Moreno, 2011), conhecida como cinturão verde – área de vegetação no município de Parauapebas, cujo subsolo é riquíssimo em minérios –, que àquela época era área estatal, mas estava cedida à empresa Vale do Rio Doce. Na ocasião, o MST organizou um coletivo de cerca de 1.500 famílias, provenientes de áreas periféricas de Parauapebas, Curionópolis e Eldorado dos Carajás, para efetivar a ocupação e, assim, pressionar o Ministério da Agricultura e o então governo federal para a materialização da Reforma Agrária na região.

Após três dias de acampamento, uma ordem de despejo foi efetivada, mas não significou a desmobilização da luta: o mesmo coletivo rumou em direção ao Inkra de Marabá e o ocupou por cerca de cinco meses. De acordo com Gomes Araújo (2005), dois acontecimentos marcaram este segundo período de acampamento: um deles foi a detenção de duas lideranças, que ficaram presas por seis meses, acusadas de formação de quadrilha

e depredação do patrimônio público; e outro foi o aumento de acampados, que, de um coletivo inicial de 1.500 famílias, passou para 2.500 nesta segunda fase.

FIGURA 2

Acampamento organizado pelo MST no Incra de Marabá (1994)

2A – Visão geral

2B – Lateral

Fonte: Incra (2007 *apud* Moreno, 2011).

No início de dezembro de 1994, de acordo com Moreno (2011), como as negociações com o Incra regional e nacional não haviam surtido efeito, as famílias desocuparam o instituto da SR de Marabá e marcharam em direção aos portões da Floresta Nacional de Carajás, de onde foram expulsas. Dessa área, decidiram ir, em marcha, em direção à Câmara Municipal de Parauapebas, ocupando-a de dezembro a 20 de janeiro de 1995. Após esta data, o movimento rumou em direção a uma área próxima à prefeitura de Parauapebas, conhecida como Zé de Areia – pela venda de areia e fabricação de tijolos – onde foi montado um acampamento de janeiro a maio, o último antes da ocupação do latifúndio. Como as negociações com o governo – naquela época liderado por Almir Gabriel – continuaram sem respostas positivas, a liderança do movimento resolveu, em 14 de maio de 1995, pela ocupação do latifúndio, conhecido como fazenda Rio Branco, de propriedade de Beto Nunardete.

Conforme Gomes Araújo (2005), no início da organização do assentamento Palmares havia 850 famílias; devido a este quantitativo, Palmares foi considerado o maior assentamento do Pará criado a partir da luta dos camponeses, organizados pelo MST.

Ainda segundo o mesmo autor (*op. cit.*), após a ocupação do latifúndio, o número de famílias que aderiu ao modelo de organização do MST diminuiu para 520. Seis meses após a conquista do território, essas famílias foram deslocadas para o local onde foi construída a agrovila do assentamento. As famílias dissidentes rumaram para outra área do assentamento, o que ocasionou a divisão do território em Palmares I e Palmares II.

De acordo com o relato de Deusamar Matos – moradora antiga do PA Palmares II –, outra grande mobilização que marcou a história do assentamento foi o episódio em que diversas famílias da localidade ocuparam uma área onde se localiza um trecho da linha férrea que escoia a produção de minérios da Vale do Rio Doce na região. Esta frente de luta foi aberta para reivindicar melhorias para o assentamento, que havia alcançado um crescimento populacional vertiginoso, e contou com uma ampla pauta que envolvia a responsabilização da União, do estado e do município.

A partir desse momento de luta, muitas conquistas foram alcançadas, entre as quais se destacam a construção de uma escola de educação infantil e a primeira pavimentação asfáltica em área de assentamento do Brasil, que ligou os assentamentos de Palmares I e Palmares II. Em termos de organização do espaço, o assentamento Palmares II possui uma vila desenvolvida, do ponto de vista do comércio, e uma cooperativa de transporte coletivo que realiza diariamente viagens para o centro de Parauapebas. O assentamento desenvolve a agricultura como uma das principais fontes de renda, e responde pela maior parte do abastecimento da feira de agricultores de Parauapebas.

Em Palmares II também é possível encontrar o Instituto de Agroecologia Latino-Americano Amazônico (Iala Amazônico), um núcleo de formação do MST que, anteriormente em parceria com a UFPA, hoje com a Unifesspa e com outras instituições e movimentos sociais, desenvolve ações coletivas para o fortalecimento da agroecologia na região.

Já em termos educacionais, o assentamento possui três escolas: uma de ensino fundamental e médio, uma de ensino fundamental somente e outra de educação infantil. Estas são, respectivamente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Crescendo na Prática – que no período da pesquisa estava em início de reforma –, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira, recém-construída, e a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno, também recém-construída. Todas possuem uma boa infraestrutura e são assistidas pelo transporte escolar ofertado pelo município.

É válido destacar que a escola Crescendo na Prática foi uma conquista simultânea à luta pela construção do assentamento. Funcionou desde o primeiro acampamento, ficando apenas dois meses desativada – durante o acampamento na Câmara Municipal de Parauapebas –, voltando às atividades posteriormente. Em grande parte do período de acampamento, a escola funcionou de forma precária, recebendo ajuda apenas do setor de educação do MST. Foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) apenas em 2 de abril de 1996.

Entre as lutas atuais que permeiam o assentamento Palmares está o constante assédio do governo municipal para que a área seja emancipada e considerada bairro de Parauapebas. Uma das ações que reforçaram essa intenção de emancipação foi classificar as escolas do assentamento como instituições urbanas de ensino. O assentamento está dividido entre um grupo que apoia a iniciativa do governo municipal e outro que, em resistência à proposta, segue realizando, na escola e em atividades comunitárias, a conscientização para que o assentamento não se desvincule de sua história de luta pela causa camponesa.

2.3.2 Assentamento 17 de Abril

Para conhecer a trajetória do assentamento 17 de Abril, é necessário considerar registros que correspondem a uma sequência de acontecimentos ocorridos em datas e lugares diferentes. Nesse sentido, vale ressaltar o que ocorreu em 5 de novembro de 1995, quando 3.550 famílias organizadas pelo MST ocuparam o Centro de Orientação e Formação Agropastoril e Artesanal de Curionópolis. O grupo permaneceu nesse espaço por quatro meses, reivindicando do Inbra a desapropriação do complexo Macaxeira, composto pelas fazendas Mucuripe, Ponta Grossa, Eldorado, Grota Verde e Macaxeira. O instituto tinha o prazo de trinta dias para desapropriar as áreas reivindicadas pelo MST, o que não ocorreu. Com o descontentamento gerado, as famílias, em resposta, saíram do centro de orientação e ocuparam, em março de 1996, uma área que fazia parte daquele complexo. Continuando a caminhada, em 9 de abril do mesmo ano as famílias iniciam nova marcha rumo a Marabá

para pressionar o Incra pela desapropriação das áreas reivindicadas e providenciar cestas básicas para as famílias acampadas, segundo relata Barbosa (2010).

Alguns assentados participantes dessa manifestação de luta contam que quando as famílias chegaram à curva do S, no município de Eldorado dos Carajás, não havia alimentação suficiente para continuar caminhando até Marabá. A situação instigou o grupo a buscar outra estratégia de reivindicação. Foi então tomada a decisão de bloquear a rodovia PA-150, como forma de pressionar o Incra para a liberação de alimentação e o fretamento de dez ônibus para levá-los até Belém, onde pretendiam ter uma audiência com o governador do estado do Pará.

De acordo com o Plano de Recuperação do Assentamento 17 de abril (2006), no decorrer das negociações, o governador autorizou que tropas policiais militares dos batalhões de Marabá e Parauapebas desobstruíssem a rodovia, o que culminou com a morte de dezenove trabalhadores rurais, deixando também setenta trabalhadores feridos no dia 17 de abril de 1996. Passado este trágico episódio, as famílias ocuparam em 7 de maio de 1996 a fazenda-sede do complexo Macaxeira, desapropriada em abril de 1997.

A tragédia teve repercussão nacional e internacional. Como consequência, os assentados deram o nome de assentamento 17 de Abril para homenagear os mortos no Massacre dos Carajás que ocorreu nessa data, no ano de 1996.

O assentamento, hoje, localiza-se no município de Eldorado de Carajás, à margem esquerda da rodovia PA-275, na altura do km 104, no sentido Marabá-Parauapebas. O assentamento fica a 18 km da sede do município. As cidades mais próximas são Curionópolis, a 40 km, Parauapebas, a 75 km, e Marabá, a 118 km. Os assentamentos mais próximos são: Canudos, a 16 km, Cabanos, a 23 km, Palmares, a 97 km, e o acampamento Lourival Santana, a 33 km de distância.

A sua área é de 18.089,8146 ha, obtidos a partir do somatório das áreas das antigas fazendas Macaxeira, Eldorado, Mucuripe, Grota Verde e Ponta Grossa, todas desapropriadas. Atualmente, integram este assentamento 690 famílias migrantes de todas as regiões do Brasil, vinculadas ao MST. A área média dos lotes é de 25 ha por família. Possui uma área coletiva de 15 ha, onde foi formada a agrovila. Segundo os dados do posto de saúde do assentamento, as famílias somam, hoje, uma população de aproximadamente 5.156 pessoas, sendo: 306 idosos de mais de 65 anos; 1.100 adultos de 25 a 64 anos; 2.150 jovens de 15 a 24 anos; 710 crianças de 0 a 6 anos; e 890 crianças de 7 a 14 anos (Araujo, 2005).

A organização política no assentamento 17 de Abril consiste na participação das famílias na Associação de Produção e Comercialização dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 17 de Abril (ASPCTRA), que exerce o papel jurídico, constituindo um espaço de debate e reflexão com o objetivo de tomar as decisões de forma coletiva através dos núcleos de famílias. O assentamento é presidido pelo MST.

Percebe-se a repercussão política e econômica do assentamento através das várias formas de sustentação envolvendo homens e mulheres neste processo. Quanto à infraestrutura, o assentamento dispõe de algumas instalações fundamentais ao apoio da vida produtiva das famílias. Foi reformada e ampliada uma antiga estrada, dando acesso à vila – no verão a estrada fica em boas condições, mas na estação das chuvas há dificuldades para trafegar. As casas são de alvenaria, subsidiadas pelos recursos do crédito habitação do Incra, com

energia e água encanada. Foram, ainda, construídos um posto de saúde de qualidade e três poços semiartesianos.

A escola Oziel Alves Pereira é resultado de uma grande luta. Atende mais de mil alunos em três turnos, nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A escola leva o nome de um jovem militante que, já no hospital, foi espancado até a morte no dia do Massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996. A escola está construída de forma espaçosa e arejada, possuindo doze salas de aula, um auditório, biblioteca, laboratório e sala de vídeo.

A população do assentamento 17 de Abril continua organizada e costuma festejar o dia de São Francisco em 4 de outubro, e a festa junina nos dias que seguem de 15 a 30 de junho. No dia 17 de abril, os assentados prestam homenagem aos dezenove trabalhadores que tombaram na curva do S.

2.3.3 Assentamento 26 de Março

O assentamento 26 de Março localiza-se na rodovia PA-150, a 25 km da sede do município de Marabá e a cerca de 700 km de distância da capital paraense. Ele é originário da antiga fazenda Cabaceiras, ocupada no dia 26 de março de 1999.

A ocupação se deu por aproximadamente 1.600 famílias. O MST considerou essa ação um dos momentos mais esperados da luta, uma vez que era o primeiro latifúndio da família Mutran – tradicional da região – que estava sendo ocupado pelos trabalhadores.

A data de ocupação é homenagem a um dos coordenadores do MST, Onalício de Araújo Barros, conhecido como Fusquinha, assassinado no dia 26 de março de 1998 juntamente com Valentim Serra, popular Doutor, na então fazenda Goiás II, em Parauapebas.

O assentamento está situado em área denominada Polígono dos Castanhais e tem uma extensão de 9.774 ha. No entanto, a cobertura vegetal predominante na área – de 6.532 ha – é de pastagens, já que, anteriormente à ocupação, a fazenda era utilizada para produção pecuária. Isso dificulta bastante a diversificação da produção agrícola desenvolvida pelos assentados para o sustento das famílias, uma vez que as gramíneas são de difícil remoção.

A ocupação teve como estratégia de organização momentos de convite, mobilização e reuniões das famílias, realizadas em sigilo para que não houvesse conflito com policiais no momento da entrada na fazenda. Mesmo assim, policiais militares e civis acompanharam os caminhões que levavam em torno de duzentas pessoas para a fazenda. Contudo, o percurso foi mantido e o movimento acampou próximo ao igarapé Macário, sendo recepcionado por uma forte chuva. Ali foram construídos os barracos e surgiu o acampamento 26 de Março. Inicialmente, alguns assentamentos ajudaram com doação de alimentos, bem como o Incra e a Igreja Católica o fizeram.

Com uma população extremamente carente e sem acesso à educação, de acordo com Liliane Marques – egressa do curso de agronomia –, o acampamento iniciou sua jornada educacional com oito turmas de EJA pelo Pronera no final de 1999. Erradicar o analfabetismo era a principal ideia no início do programa. Alfabetizar os assentados para que aprendessem a ler e a escrever o próprio nome era uma meta a ser superada, pois a maioria das pessoas do acampamento era semianalfabeta ou analfabeta funcional.

No entanto, ainda hoje há obstáculos para que os filhos dos assentados possam cursar o ensino médio, pois a falta de escolas direcionadas para jovens do campo ocasiona a saída dos filhos de agricultores para a cidade. Além disso, a ausência de transportes e as péssimas condições das estradas de acesso até as escolas da cidade vêm contribuindo para o êxodo rural e para a crise geracional dos sujeitos do campo.

Entre as dificuldades enfrentadas na época da ocupação pelos acampados estão os conflitos com empregados da fazenda e também com policiais. Os acampados, acusados do homicídio de um dos empregados, enfrentaram trezentos policiais que usaram a força e machucaram muitas mulheres e crianças. Mas as famílias não desistiram e mantiveram as atividades, produzindo alimentos em áreas estrategicamente abertas em frente ao acampamento para que todos tivessem a visão das lavouras em produção, demonstrando, dessa forma, que queriam terra para produzir.

Segundo Gomes (2009), a organicidade do acampamento era mantida a partir da divisão de tarefas designadas para cada grupo familiar, que era composto por cinquenta pessoas. Uma importante ação destes grupos era a produção de hortaliças e lavoura branca (arroz, milho, mandioca, feijão, banana, batata, inhame e fava), mostrando a capacidade e a diversidade de produção agrícola. A produção tinha duas finalidades: primeiramente, o consumo das famílias acampadas e, depois de supridas as necessidades internas, a venda do excedente. Essa prática, comum na agricultura camponesa, garante a manutenção das unidades produtivas via produção interna, assim como a compra de fora dos produtos, fortalecendo a segurança alimentar e nutricional das famílias.

A variedade produtiva implantada pelos acampados foi uma das principais estratégias para pressionar pela desapropriação da fazenda para fins de Reforma Agrária, bem como para denunciar que a área, antes improdutiva, utilizava mão de obra escrava e realizava exploração de madeira de forma ilegal. Além disso, fora descoberto um cemitério clandestino na fazenda, o que a caracteriza como uma área de ocultação de cadáver.

Com isso, o MST, junto aos acampados, teve a iniciativa de contratar uma empresa para realizar o serviço de topografia da área da fazenda, antecipando-se ao Incra. Assim, foram feitas a demarcação e a distribuição dos lotes. Para distribuição desses lotes, foi realizado um sorteio, no qual as famílias formavam grupos por afinidade, produção, trabalho, religião e parentesco.

Além da demarcação dos lotes, também foram delimitados 354 ha como reserva legal coletiva. Essa área foi doada, em 2007, para a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, que, no ano seguinte, passou a ser o IFPA (*campus* rural de Marabá), funcionando com cursos de nível médio e técnico para filhos de agricultores, e cursos de licenciatura em Educação do Campo. A oferta desses cursos tornou menos penosos o transporte e o acesso dos estudantes a tais níveis de ensino.

O decreto de desapropriação da fazenda só foi publicado no dia 19 de dezembro de 2008, nove anos, portanto, desde o início do acampamento e da ocupação com forte pressão e reivindicação por parte do movimento social. Atualmente, vivem no assentamento 206 famílias, que formam seis núcleos de moradia (Gomes, 2009). Cada família possui um lote de 50 ha. Quanto à estrutura organizativa, existem atualmente dezoito núcleos de base, compostos por dez famílias cada e seis setores: saúde, produção, comunicação, segurança/disciplina, educação e frente de massa (IFPA, 2012).

Com a criação desses núcleos de base em 2000, constituíram-se os espaços de estudo e formação político-ideológico dos militantes, com o intuito de informar os acampados sobre a situação do país. Os núcleos foram compostos de setores e se responsabilizavam pelas atividades específicas desenvolvidas nesses setores. A estrutura de organização dos núcleos de base e dos setores imita a forma de raio de sol, uma tentativa de manter a união da comunidade com o intuito de evitar problemas sociais, como tráfico de drogas e prostituição, e, principalmente, de facilitar o acesso a serviços essenciais de saúde, educação, estrada e lazer.

No assentamento também foi criada a Associação dos Trabalhadores Rurais do PA 26 de Março (Aproterra), com 175 associados. A associação foi responsável pela construção da escola Carlos Marighella, criada pelos acampados nos primeiros dias de acampamento, e pela realização de eventos festivos. A estrutura física da escola era de taipa, palha e barro, e contava com professores voluntários do próprio movimento. Esta foi uma estratégia forte para que se tornasse mais difícil o despejo das famílias. Foi a primeira escola no Brasil a ser reconhecida pelo poder público em um acampamento.

Outras associações também foram criadas para que o assentamento fosse fortalecido. Os créditos agrícolas foram adquiridos por meio das associações com o objetivo de ampliar os sistemas produtivos, envolvendo a criação de peixes e bovinos bem como a construção de casas para melhoria da moradia dos assentados.

Outra dificuldade identificada no processo de consolidação do assentamento diz respeito à produção, devido à perda da qualidade do solo ocorrida pela compactação através do pisoteio do gado e pelo monocultivo de pastagens antes existente na fazenda. Contudo, de acordo com o IFPA (2012), a atual produção das famílias é de boa qualidade, já que não são utilizados agrotóxicos e os produtos são comercializados em Marabá. No entanto, um grande entrave ainda é o transporte para escoamento da produção, pois os assentados dependem do ônibus escolar ou de outros veículos cujo acesso não tem regularidade, prejudicando, assim, a realização de atividades que geram renda às famílias assentadas. A produção, que é diversificada, compõe-se de diferentes espécies de hortaliças, bem como de arroz, feijão, farinha de mandioca, milho, fava, abóbora e amendoim, além de pequenas criações de animais, como suínos, aves (galinha caipira, pato, peru e guiné), caprinos e animais de grande porte, como bovinos (leite e corte).

Em média, as 206 famílias assentadas compõem-se de cinco membros cada, e a maioria faz parte do assentamento desde o momento da ocupação e da organização do acampamento. Além disso, a maioria também já trabalhava com agricultura em diferentes formas (agricultor, trabalhador rural, arrendatário etc.). A maior parte das famílias – 63% – é originária do Maranhão; as restantes, ou seja, 37%, vêm de outros estados, como Ceará, Minas Gerais, Piauí, Goiás, Tocantins, Bahia e Rio Grande do Norte. Todas migraram motivadas pela política de colonização da Amazônia nas décadas de 1970 e 1980, por meio da propaganda “levar homens sem terra para a terra sem homens”, e foram direcionadas para municípios paraenses, como São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Dom Eliseu, Jacundá, Palestina e Marabá (IFPA, 2012).

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa é o materialismo histórico dialético, que, por sua natureza, nos faz refletir sobre o processo de espoliação da classe trabalhadora, característico do sistema excludente em que vivemos.

O percurso de uma pesquisa científica necessita da adoção de um método que oriente o caminho teórico e metodológico a seguir. Afinal, “todo método atua como sistema de regras e procedimentos elaborados para o conhecimento e a prática” e propicia a interpretação da realidade e do objeto estudado. Aliado a isso, é importante compreender que o método vai para além disso, sendo ele um meio de atividade do homem “que (...) resulta na apreensão do objeto e na sua transformação” (Kopnin, 1978, p. 92-93).

O método adotado nesta pesquisa se constituiu na mediação necessária para apreensão e desvelamento do fenômeno investigado. Assim, o sistema de regras e procedimentos adotado partiu da visão de que a realidade é marcada por fenômenos reais, cuja materialidade produz efeitos. É, pois, indispensável refletir e analisar os condicionantes estruturais e relacionais de cada dinâmica analisada, considerando sua construção histórica. De acordo com Marx e Engels (1998, p. 74):

a história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior.

A compreensão dos momentos históricos se fez necessária para evidenciar as evoluções/involuções e/ou mudanças que os cursos de formação dos professores do Pronera propiciaram aos sujeitos envolvidos, principalmente por este programa ser um instrumento estratégico da recente política governamental de democratização do conhecimento no campo e de ampliação do nível de escolarização dos trabalhadores rurais assentados.

É, pois, essencial entender o Pronera como parte integrante de um projeto de desenvolvimento social no atual contexto da sociedade brasileira. Ele apresenta aspectos fenomênicos que compõem essa totalidade social. De acordo com Cury (2005, p. 35), é a totalidade que permite a compreensão da realidade e a revelação de suas conexões internas. Nessa direção, buscou-se nas reflexões que nortearam esta pesquisa estabelecer os nexos existentes entre as influências do contexto histórico, social e econômico brasileiro na questão agrária, nas formações dos assentamentos e na própria constituição do Pronera, para compreender as múltiplas determinações e os efeitos produzidos no fenômeno que nos propomos investigar.

Para se estabelecer a crítica, segundo Marx (2008, p. 280):

é importante que ambos os fatos possam o mais possível ser rigorosamente investigados e que realmente constituam, um em face do outro, diversos momentos do desenvolvimento; antes de tudo, porém, é importante que, não menos rigorosamente, seja pesquisada a série das ordens, a sequência e ligação em que as etapas de desenvolvimento aparecem.

A abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético é a mais adequada ao estudo da sociedade e de suas múltiplas determinações históricas, sociais e econômicas. A realidade pode ser conhecida, na sua concreticidade (totalidade), quando se elimina a pseudoconcreticidade e se conhece a realidade social como unidade dialética e o homem como sujeito objetivo, histórico-social (Kosik, 2002).

Esses elementos precisavam estar materializados na presente investigação, pois “realizar uma pesquisa dialética da educação, de base materialista histórica, (...) implica mais do

que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis” (Sanfelice, 2005, p. 90). Com base nesses pressupostos, foi desenvolvido o trabalho de pesquisa de campo e documental, para que fosse possível desvelar o conhecimento para além do imediato, ou seja, para além das primeiras impressões, uma vez que, “por detrás do imediato, há outra coisa que, ao mesmo tempo, se dissimula e se expressa nesse imediato; o imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata) da existência da coisa” (Lefebvre, 1991, p. 216).

A pesquisa qualitativa descrita nesta seção foi estruturada em duas frentes, são elas: a pesquisa de campo, cujo objetivo foi identificar as repercussões dos cursos de formação de professores ofertados pelo Pronera, entre os anos de 1998 a 2011, no sul e sudeste do Pará; e a pesquisa documental, que buscou a construção de um banco de dados com as produções teóricas, artísticas e metodológicas realizadas pelos sujeitos que participaram e/ou escreveram sobre os cursos do programa nesta região.

Para tanto, identificaram-se como sujeitos da pesquisa: os egressos dos cursos de agronomia – primeiro curso superior do Pronera na região –, magistério e/ou licenciatura, os representantes da comunidade (pais de alunos dos cursos do Pronera, educadores, entre outros), os representantes das instituições de ensino superior (coordenadores dos cursos de magistério e/ou licenciatura), o assegurador do Pronera na SR-27 do Inkra e os representantes do movimento social ou sindical que tenham participado direta ou indiretamente na construção deste programa no sul e sudeste paraense.

Em vista da peculiaridade de cada sujeito e dos objetivos da pesquisa – que, em linhas gerais, visa analisar repercussões dos cursos em diversos níveis –, o processo de coleta de dados foi orientado de maneira que houvesse, para cada sujeito, um instrumental específico, como se pode observar no quadro 2.

QUADRO 2
Instrumentais de pesquisa utilizados para cada sujeito

Sujeito	Instrumental de pesquisa	Descritor do instrumental
Egressos de cursos do Pronera	Entrevista narrativa	Busca obter a maior quantidade de informação dos sujeitos, em específico sobre as repercussões do(s) curso(s) do Pronera em sua vida pessoal e profissional, no assentamento, no movimentos sociais e/ou sindicais e na escola.
	Roda de conversa	Momento coletivo de diálogo com os egressos, em localidades que os congregassem em maior quantidade (mínimo de cinco e máximo de dez pessoas), através do qual buscou-se identificar as repercussões dos cursos do Pronera na sua vida pessoal e profissional, no assentamento, nos movimentos sociais e/ou sindicais e nas escolas.
	Memorial	Visa dar visibilidade à trajetória formativa dos egressos de cursos do Pronera que tenham realizado mais de três formações pelo programa, principalmente no que tange às repercussões desse processo formativo na vida pessoal e profissional, no assentamento, nos movimentos sociais e/ou sindicais.
Representantes do movimento social ou sindical	Entrevista narrativa	Busca obter a maior quantidade de informação dos sujeitos, em específico sobre as repercussões do(s) curso(s) do Pronera em sua vida pessoal e profissional, no assentamento, no movimentos sociais e/ou sindicais e na escola.
Representantes da comunidade	Roda de conversa	Momento coletivo de diálogo com sujeitos que se envolveram direta ou indiretamente com o Pronera na região (mínimo de cinco e máximo de dez pessoas), através do qual buscou-se identificar as repercussões dos cursos do Pronera na sua vida pessoal e profissional, no assentamento, nos movimentos sociais e/ou sindicais e nas escolas.
Representantes das instituições de ensino superior	Entrevistas semiestruturadas	Busca colher informações específicas sobre os cursos ofertados pela instituição de ensino superior, tais como processos de planejamento, execução e avaliação, parceiros envolvidos, e repercussões dos cursos na instituição; bem como as repercussões dos cursos do Pronera nos órgãos públicos em suas diferentes frentes de atuação e em marcos legais.
Assegurador do Pronera no Inkra	Entrevistas semiestruturadas	Busca colher informações específicas sobre os cursos assegurados pelo Inkra, tais como os processos de planejamento, execução e avaliação, parceiros envolvidos, bem como a relação com a universidade e os movimentos sociais/sindicais, e as repercussões dos cursos na instituição.

Elaboração: Equipe do II Pnera/Pará.

Para assegurar a participação desses sujeitos, foram realizadas cinco visitas de campo. A organização das visitas contou inicialmente com uma etapa de mobilização de parcerias para efetivação da pesquisa, no que tange ao contato com os sujeitos nos assentamentos e, em alguns momentos, realizou-se através do transporte até o local. Nesta etapa, destacamos como parceiros os representantes do MST na região e o IFPA (*campus* rural de Marabá). Posteriores à mobilização de parceiros, as visitas foram orientadas a partir da disponibilidade dos sujeitos para participar da pesquisa. Neste sentido, os períodos de permanência em campo, bem como as ações, seguem descritas no quadro 3.

QUADRO 3
Detalhamento das visitas de campo

Município	Período em campo	Pesquisadoras responsáveis	Ações desenvolvidas
Marabá	5 a 10 de setembro de 2014	Ana Cláudia Ribeiro Georgina Kalife Micheli Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> visita ao IFPA (<i>campus</i> rural de Marabá) em 26 de março; realização de quatro entrevistas semiestruturadas com representantes de instituições de ensino superior (a coordenadora do curso de licenciatura em letras, o coordenador do curso de agronomia, o coordenador do curso de pedagogia do campo, os três da UFPA, e a coordenadora do curso técnico de agropecuária do IFPA); realização de entrevista semiestruturada com a asseguradora do Pronera no Incra durante o período da pesquisa; realização de três entrevistas narrativas (com dois egressos de agronomia e um representante de movimento social); mobilização para o memorial e pesquisa documental.
Parauapebas	22 a 25 de outubro de 2014	Ana Cláudia Ribeiro Georgina Kalife Micheli Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> mobilização dos sujeitos no assentamento Palmares II; realização de duas rodas de conversa entre egressos dos cursos de magistério e licenciatura em letras; realização de três entrevistas narrativas (com um representante de movimento social e dois egressos do curso de pedagogia da terra); mobilização para o memorial e pesquisa documental.
Marabá	27 a 30 de outubro de 2014	Ana Célia Tuveri Andreia Scalabrin Micheli Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> realização de roda de conversa com egressos de pedagogia do campo; realização de três entrevistas narrativas (com um representante de movimento social, um egresso do curso de pedagogia do campo e uma egressa de pedagogia da terra); mobilização para o memorial e pesquisa documental.
Marabá	5 e 6 de janeiro de 2015	Ana Cláudia Ribeiro Micheli Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> realização de roda de conversa com a comunidade do assentamento 26 de Março; mobilização para o memorial e pesquisa documental.
Eldorado dos Carajás	26 e 27 de janeiro de 2015	Ana Cláudia Ribeiro Micheli Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> realização de roda de conversa com a comunidade do assentamento 17 de Abril; mobilização para o memorial e pesquisa documental.

Elaboração: Equipe do II Pnera/Pará.

É válido ressaltar que o universo de sujeitos pesquisados está circunscrito a três municípios das regiões sul e sudeste do Pará: Marabá, Eldorado dos Carajás e Parauapebas (quadro 4). Situadas em uma região de numerosos projetos de assentamento, essas localidades possuem histórias específicas de construção e desenvolvimento do território, mas que inegavelmente se unem em um ponto comum: a intensa disputa pela terra.

O processo de análise foi caracterizado pela ação coletiva da equipe e contou com três etapas de execução. Na primeira, realizou-se a leitura coletiva das transcrições dos instrumentais aplicados (entrevistas narrativas e rodas de conversa), em simultâneo à construção de um quadro por sujeito, no qual foram selecionadas as falas significativas, tomando como referência as repercussões que se busca analisar na pesquisa (na vida pessoal e profissional, nas escolas, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, na universidade e nos órgãos públicos).

QUADRO 4
Detalhamento das instituições e sujeitos pesquisados

Município	Localidade	Total de sujeitos pesquisados	Gênero		Sujeitos pesquisados
			M	F	
Eldorado dos Carajás	17 de Abril	5	3	2	Um representante da comunidade; três egressos de letras; e um egresso de pedagogia do campo.
Marabá	26 de Março	5	-	5	Três egressas de pedagogia da terra; um representante do MST; e uma egressa de agronomia.
	IFPA e Unifesspa	5	2	3	Um da IFPA; e quatro da Unifesspa.
	n.a. ¹	2	-	2	Um representante da Fetagri; e um da seguradora do Incra.
Parauapebas	Palmares II	16	5	11	Dois representantes do MST; sete egressos de letras; três egressos de pedagogia da terra; e quatro egressos de magistério.
Outros	1ª de Março	4	1	3	Um egresso de agronomia; e três egressas de pedagogia da terra.
	Castanhal Araras	1	1	-	Um egresso de pedagogia do campo.
	Cerra Nova	1	-	1	Uma egressa de pedagogia do campo.
	Praialta-Piranheira	1	1	-	Um egresso de pedagogia do campo.
	São Francisco	1	-	1	Uma egressa de pedagogia do campo.
	Boa Esperança do Burgo	1	1	-	Um egresso de pedagogia do campo.
	Tamboril	1	1	-	Um egresso de pedagogia do campo.
Total		43	15	28	

Elaboração: Equipe do II Pnera/Pará.

Nota: ¹ n.a. = não aplicável, ou seja, não são assentados.

A segunda etapa visou à sistematização dos dados da pesquisa em forma de relatório final. Neste momento, cada pesquisadora ficou incumbida de construir parte do relatório. Em seguida, a produção de cada uma foi discutida, repensada e reelaborada coletivamente.

A terceira etapa foi reservada aos ajustes no texto do relatório, como revisão gramatical, organização dos documentos obtidos na pesquisa documental, bem como revisão dos dados apresentados.

4 REPERCUSSÕES DO PRONERA NOS TRÊS ASSENTAMENTOS

4.1 Repercussões na vida dos sujeitos

Os cursos de formações de professores ofertados pelo Pronera, para além da elevação dos níveis de escolaridade do povo do campo, apresentam, a partir dos discursos dos egressos, repercussões que revelam alguns casos de reafirmação do protagonismo social dos sujeitos, de reafirmação da identidade camponesa e de reconstrução de novas posturas diante de seus papéis, tanto no próprio assentamento quanto na sociedade de uma forma geral. Entre essas repercussões, destacam-se:

- a configuração do período letivo organizada em alternância, que permite o fortalecimento do protagonismo social e a conquista do direito à escolarização, seja em nível médio ou superior e, em alguns casos, de forma sequencial;
- a elevação do nível de consciência coletiva e o fortalecimento da identidade camponesa;
- a contribuição para a permanência no campo; e
- a contribuição para ampliação do protagonismo das mulheres no campo.

O depoimento de José Souza (egresso do curso de agronomia e de especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo) reflete a vivência dos sujeitos pesquisados na conquista do direito à escolarização, na qual o processo de reorganização escolar respeita o tempo e o espaço dos sujeitos do campo e as reais condições materiais de sua existência.

Primeiro foi a possibilidade de conseguir fazer o curso de nível superior, as condições que tinha, assentado, casado, com filhos, não tinha condições de fazer um curso superior. As condições eram difíceis, mas para poder ir pra universidade, só nível de Pronera que eu consegui condições para fazer o curso.

A partir do depoimento, percebe-se que, entre os elementos que compõem os cursos ofertados pelo Pronera, a organização em alternância foi essencial para que a população do campo pudesse ampliar o nível de sua escolarização, uma vez que é uma “experiência educativa que articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo” (Cordeiro, Reis e Hage, 2011, p. 115).

Nesse sentido, a alternância é uma proposta pedagógica e metodológica que articula escolarização e trabalho, propiciando aos indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar; logo, respeita a condição de camponês que trabalha na terra, depende dos ciclos produtivos, está engajado em atividades organizativas nos assentamentos e que, em tais condições, teria grandes problemas em dedicar-se integralmente a um curso de periodicidade regular.

Dessa forma, a oportunidade profissional trazida pelo Pronera torna-se significativa para a vida dos sujeitos do campo, tanto para os que atuavam na educação (professor voluntário/professor leigo) quanto para aqueles que, por falta de oportunidade, estavam submetidos à exploração do trabalho braçal, como é possível inferir no depoimento a seguir.

Eu agradeço, e sem esse curso, sem o Pronera, sem essa possibilidade, talvez eu estivesse lá no Maranhão, eu teria voltado pra quebrar coco de novo, porque o magistério hoje tá difícil, não é nada. Eu tive essa possibilidade, eu agradeço. Não consegui até agora, não consigo me desvincular do campo (Maria Pereira, egressa do curso de pedagogia da terra).

Mas, para além da obtenção da certificação, há no discurso de José Souza outra concepção, que envolve o protagonismo social desses egressos do curso em relação ao movimento social: o curso fortalece nesses sujeitos o sentimento de contribuir, elaborar projetos, fazer intervenção e de ter conhecimento para construir meios de superar os desafios que encontram no dia a dia. Tais sentimentos se configuram como elementos de repercussão do Pronera em torno da vida dos sujeitos do campo.

E com a formação, com o curso feito, a gente tem outros elementos pra poder contribuir, existe outra demanda de participação no movimento social ativamente, há um momento em que as condições não dão pra ficar no dia a dia, a gente tem que em alguns momentos contribuir, elaborar um projeto, ter uma intervenção, uma discussão pra direcionar um assunto que a gente passa a ter mais elementos, mais conhecimentos, abre um leque de conhecimento que agente tem que ir atrás, pra cada desafio que a gente encontra (egresso do curso de agronomia e de especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo).

Colocar-se à frente dos desafios em busca de sua superação é, como afirmam Molina e Freitas (2011), ter uma compreensão ampliada do seu papel e ser capaz de compreender os processos de reprodução social: para os sujeitos do campo, isto significa colocar-se junto

às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra. Nesse sentido, pode-se inferir que a participação nos cursos de formação do Pronera em nível médio e superior, por meio da aquisição de conhecimentos teórico-práticos e da socialização entre os sujeitos sobre suas realidades durante as atividades formativas dos cursos, também contribuiu em grande medida para a elevação dos níveis de consciência dos sujeitos, que passaram a ter mais elementos para atuar de forma diferenciada na militância e na própria prática profissional, além de fortalecer a identidade camponesa, como é possível observar na fala de Ayala Ferreira (egressa do curso de pedagogia da terra e representante do MST):

então, o que eu posso dizer estando no movimento social, egressa de um processo de formação pensado de forma muito carinhosa entre o movimento social e a universidade, é que eu não sou a mesma, eu não sou mais a pessoa que entrou em 2001, e mesmo com a consciência ingênua e romantizada, inclusive em alguns aspectos sobre o campo, sobre os sujeitos do campo, pra pessoa que saiu em 2005, ainda apaixonada pelo campo, pelos sujeitos do campo, mas com uma carga, com um acúmulo que qualificou, que deu um novo impulso, um novo sentido do meu fazer cotidiano dentro do movimento e com mais leveza, com a música, com a poesia.

O depoimento evidencia que a formação ofertada pelo Pronera auxiliou nos processos de transformação e fortalecimento da identidade camponesa, não apenas no aspecto da luta pela terra, mas na permanência do sujeito no campo, em torno da terra pelo uso comum (terra como vida, como cultura e trabalho), como expresso pela egressa do curso de pedagogia do campo, Margarete Ferro:

o Pronera é um círculo cheio de vida, de paz gerando mais oportunidades pra todos (...). Depois da pedagogia, para mim foi muito gratificante, porque juntos na comunidade a gente mudou um pouco a educação, porque lá se trabalhava de forma fechada, não tinha projetos nas escolas e isso deu asa pra mim.

Pode-se, pois, inferir que, entre os sujeitos entrevistados, a permanência no campo é uma evidência no que se refere à repercussão da formação oferecida na vida dos sujeitos pelo Pronera, reafirmando que a escola do campo pode ser uma importante aliada no processo de permanência e resistência deste modo de vida e desta outra lógica de produção.

Ressaltamos, entretanto, que, em virtude das contradições do sistema capitalista, as repercussões em torno da permanência dos sujeitos egressos do Pronera no campo têm se constituído a partir de significações tanto materiais quanto simbólicas. Materiais no sentido de que os sujeitos que receberam a formação, em sua grande maioria, retornaram a seus assentamentos e desenvolveram meios de utilizar tal formação no processo de desenvolvimento do território e na reconstrução das escolas no campo, como descreve Margarete Ferro (egressa do curso de pedagogia do campo): “depois da pedagogia do campo foi muito importante, tive a oportunidade de ser coordenadora de nove escolas do campo”. Ou, ainda, como relata outra egressa do curso de pedagogia do campo, Claudeni dos Santos:

o Pronera, particularmente, realizou os meus sonhos, que era de ser professora, hoje educadora, com a nova concepção: ser educadora do campo, pois sempre morei no campo, meus pais são do campo, meus avós são do campo, então meu sonho era atuar onde eu vivia, onde eu morava, contribuir na minha comunidade. Com o Pronera, tive essa chance, tive essa oportunidade, me formei, eu já tinha outro curso, não era magistério, mas atuava na comunidade como professora leiga, porque não tinha magistério. Aí contribuía com os filhos de agricultores, os meus sobrinhos, os meus parentes.

As significações são também simbólicas pelo fato de que, por motivos diversos – perda da terra pelo ingresso no funcionalismo público, movimentos de repressão do governo municipal, entre outros –, alguns egressos dos cursos de formação do Pronera não puderam retornar a seus assentamentos e foram obrigados a buscar outras formas de resistência contra o modelo hegemônico para manter vivo o sentimento da identidade camponesa. Muitos deles, por exemplo, buscam lotação nas escolas do campo no município em que antes eram assentados, ou são obrigados a migrar para outros municípios para trabalhar em outras escolas do campo, ou, ainda, filiam-se aos sindicatos dos trabalhadores da educação e articulam, mesmo lotados em escolas urbanas, a luta pela Educação do Campo, como narra Domingas Ximendes (egressa do curso de pedagogia da terra):

hoje não estou atuando na área de assentamento. Os impactos políticos são muito fortes, eles não querem que a gente conscientize a comunidade, porque eles adoram ver as pessoas sem ter uma consciência política, sem saber quem é que está enrolando, quem está enganando a pessoa, e à medida que a gente começa a ter uma visão diferente, começa a trabalhar a comunidade, a questão da prostituição, da droga, do alcoolismo, do tabagismo e sucessivamente, então a gente [os professores] é perseguido. Foi o que aconteceu no 1º de Março, eles entraram com um abaixo assinado de boa parte da comunidade, tiraram nós todos da escola, vigia, serventes, professores, fizemos a ação no Ministério Público e tiveram que retornar, mas o clima na comunidade não fica muito legal. Uma parte, uma boa parte nos apoiava, mas outra parte nos perseguia e isso fez com que a gente saísse do assentamento. É muito difícil. Mas tenho paixão pela terra, eu sou filha de trabalhador rural, a gente tem paixão pela comunidade, mas é difícil a gente enfrentar a batalha, até porque envolve vidas.

Analisando a realidade dos egressos do curso de agronomia, percebe-se que a permanência no campo ocorreu em menor grau. Em depoimentos, foi possível perceber que nos assentamentos 17 de Abril e 26 de Março os poucos egressos do curso de agronomia, após a formação, ingressaram na área da assistência técnica e/ou iniciaram projetos de agroecologia de maneira voluntária em lotes da comunidade e/ou em suas propriedades. Todavia, essas ações não perduraram: a dificuldade do acesso a políticas de financiamento para realizar ações de intervenção no lote e a própria limitação da política de assistência técnica, restrita ao apoio técnico em detrimento do financeiro, se configuraram como empecilhos intransponíveis àqueles sujeitos.

Scalabrin (2011), na tese intitulada *Diálogos e Aprendizagens na Formação em Agronomia para Assentados*, cujo lócus de análise foram as regiões sul e sudeste do Pará, já alertava para o fato de que a demanda da educação formal apresentada pela população do campo extrapola a necessidade de escolarização e envolve um conjunto de políticas: o crédito, a infraestrutura e a assistência técnica. Logo, a política educacional não pode estar desvinculada de um modelo de desenvolvimento do campo com equidade social.

No assentamento Palmares II percebe-se um desvio na atuação dos egressos dos cursos técnicos e superiores de agronomia que retornaram para contribuir no território, situação que ocorreu não pela falta de potencialidade local em desenvolver unidades produtivas pautadas na proposta contra-hegemônica da agroecologia, mas pela ausência de apoio financeiro para execução da função de maneira mais efetiva. Com isso, esses egressos passaram a exercer atividades nas escolas do assentamento. Sobre a política de assistência técnica na região do assentamento Palmares II, Deusamar Matos, egressa do curso de pedagogia da terra e representante do MST, afirma:

a política de assistência técnica aqui dessa região e desse município tem contribuído muito pouco com o desenvolvimento dos camponeses, se tu for no lote tem coisas belíssimas dos camponeses.

Este assentamento aqui [Palmares II] é o assentamento de maior abastecimento da feira de agricultores de Parauapebas, mas a contribuição do ponto de vista da assistência técnica tem sido muito tímida, eu diria que o conhecimento dos camponeses mesmo tem se sobreposto.

Em que pese a política de assistência técnica ser de responsabilidade do Incra e estar em efetivo descompasso com as ações propostas pelo Pronera, é evidente que a formação em nível técnico e superior, seja na área de formação de professores ou da agronomia, não pode ser deslocada de outras políticas de financiamento, emprego e renda que deem condições para a atuação dos profissionais em seus assentamentos de origem.

Foi perceptível também a falta de interesse político das prefeituras municipais de apoiar e valorizar a formação, em especial dos profissionais da educação, que receberam uma formação específica para contribuir com as escolas do campo e que, caso tivessem o apoio devido, teriam condições de fazê-lo nessas mesmas escolas que compõem os municípios das regiões sul e sudeste do Pará.

Como evidência desta falta de apoio, houve relatos, em especial nos PAs 26 de Março e 17 de Abril, de episódios de repressão e retaliação das mais diversas ordens: perseguição e ameaças de perda de contrato pela participação em grupo de oposição ao governo e cortes no salário pelos dias em que os professores da rede municipal estiveram no processo formativo do tempo-universidade.

Outra evidência marcante no que diz respeito à repercussão das ações de formação do Pronera na região e nas vidas dos sujeitos é a sua contribuição para a ampliação do protagonismo das mulheres no campo, a elevação da escolarização e o acúmulo teórico e prático conquistado na formação. Juntamente com a formação política latente na trajetória militante das mulheres pesquisadas, a passagem delas pelo Pronera impulsionou-as a assumir o protagonismo em ações de grande repercussão em seus territórios e a ocupar posições em comissões que antes eram majoritariamente ocupadas por homens.

Por entre estradas de terra, plantações e histórias de luta percorridas durante a pesquisa, encontrou-se inúmeras mulheres guerreiras, no sentido próprio da palavra, mulheres, em sua grande maioria educadoras, que desde o início de suas trajetórias se fizeram presentes nos sindicatos de trabalhadores e educadores locais, nas manifestações e ocupações, tornando-se personagens históricas da luta pela terra e testemunhas atuantes da formação de vários assentamentos na região de Parauapebas.

No assentamento Palmares II há um grupo de mulheres como Antônia Quelma Araújo, Clívia Uhe, Débora Correia, Deusamar Matos, Francisca Souza e Maria Ferraz, que, em diferentes momentos, se engajaram na luta pelo assentamento. Muitas delas participaram da ocupação do latifúndio que originou o assentamento. Atuando nas escolas desde o período de acampamento, elas buscaram qualificação, participaram de diferentes cursos superiores do Pronera, ofertados na região e em nível nacional, e se empenharam na construção de uma Educação do Campo.

No assentamento 26 de Março, assim como em outros situados na região de Marabá, encontramos outro grupo de mulheres, formado por Antônia Barros, Domingas Ximenes, Liliane da Silva, Rosângela Reis, Vanda Santos e Maria Pereira, que fez história na região. Antônia Barros, Domingas Ximenes, Vanda Santos e Maria Pereira auxiliaram na organização do MST na região em 1990, sofreram a dor de perder familiares e companheiros

na luta, assim como vivenciaram a formação de muitos assentamentos na região de Marabá e foram fundamentais na organização dos cursos do Pronera na região.

Por atuarem no MST, em sindicatos de professores e se envolverem em embates políticos de grande repercussão na região, grande parte delas passou por momentos de repressão – em especial do governo municipal – nas escolas do assentamento, perderam suas terras e moradia, tiveram de deixar a escola e a terra sob ameaças à própria vida, mas não se desvincularam da luta pela Educação do Campo, como relata Maria Pereira (egressa do curso de pedagogia da terra):

em 1996 eu passei por um momento mais difícil da minha vida nessa trajetória profissional, foi quando perdi o meu serviço, perdi a minha casa, fiquei alheia, sem casa, sem trabalho, por conta de perseguição mesmo, não reza na minha cartilha, então você não vai ser contratada. Em 1996 eu tinha mudado meus filhos pro Maranhão, pra passar as férias do final de ano, e quando chegou início de 1997, nada de contrato. Eu fui dormir, eu fui comer, eu fui andar, eu fiquei na casa de um e na casa de outro, a casa que eu tinha comprado me tomaram, isso dentro do assentamento, mas eu vou resistir.

Nesse sentido, destacamos uma grande contradição que permeia a formação dos educadores do campo no sul e sudeste do Pará, nos anos de 1998 a 2011. Para muitos dos sujeitos que participaram das formações do Pronera, houve contribuições nos mais diversos aspectos da vida (pessoal, profissional, militante etc), porém o acesso ao nível superior e a possibilidade de contrato no serviço público, bem como o ingresso no funcionalismo público, retiraram de muitos deles a condição de trabalhador rural, fazendo-os perder suas terras, em virtude das exigências colocadas pelos aparatos legais do Incra.

Portanto, entre subjetividades, contribuições concretas, protagonismos e contradições, foi possível identificar que as repercussões na vida dos sujeitos participantes dos processos formativos de nível técnico e/ou superior ofertados pelo Pronera no sul e sudeste paraense, entre 1998 e 2011, impactaram positivamente diversos aspectos de suas vidas, impactos que reverberam também na vida de seus familiares e da sua comunidade.

4.2 Repercussões a partir das práticas educativas nas escolas de educação básica

Como ressaltamos na repercussão anterior, a lógica da identidade camponesa integra as diferentes dimensões da vida, e a escola do campo pode ser uma importante aliada no processo de permanência e resistência desse modo de vida e de outra lógica de desenvolvimento para o campo.

No intuito de captar a materialidade dos processos formativos realizados pelo Pronera no sul e sudeste do Pará, buscaram-se nos três assentamentos evidências das ações e práticas dos egressos dos cursos do Pronera que corroboram a resignificação da educação desenvolvida nos assentamentos como processo de transformação da realidade dos sujeitos do campo, se não de forma definitiva, ao menos como um caminho a ser seguido. Entre essas evidências, destacamos: *i*) a contribuição para articulação das escolas de educação básica; *ii*) a contribuição para organização da transformação escolar e do método do trabalho pedagógico das escolas de assentamento; *iii*) a contribuição para a formação de educadores e gestores inseridos na comunidade; *iv*) o fortalecimento do trabalho coletivo dos docentes e da comunidade; e *v*) o fortalecimento da alternância.

No processo de conquista da terra, a escola foi considerada, nos assentamentos, uma estratégia de resistência. Nesse sentido, os cursos de formação de professores favoreceram o reconhecimento e o desenvolvimento social e político dos assentamentos na medida em que qualificavam os seus militantes, que passaram a assumir cargos públicos, elevando a renda de suas famílias, possibilitando a organização pedagógica e a legalização de muitas escolas.

Nos instrumentos de entrevistas narrativas e rodas de conversa, foram evidenciadas inúmeras experiências pelos educadores, aquelas com a finalidade de reafirmar dentro das escolas de ensino básico dos assentamentos os princípios da Educação do Campo, assim como as ações de militância e mobilização da comunidade para articulação dessas escolas. Podem-se destacar, como exemplos, a criação das escolas Maria Salete Ribeiro Moreno, de ensino infantil, e Crescendo na Prática, de ensino fundamental, e a escola Oziel Pereira, também de ensino fundamental.

Reitera-se, assim, a ideia de que as escolas dos assentamentos assumem um papel importante para a inserção social e manutenção da cultura dos sujeitos do campo, seja nas estratégias que envolvem as atividades educacionais, seja a partir da dinâmica que envolve os sujeitos em suas relações com o próprio campo.

Nesse sentido, dentro das evidências surgidas, podemos pautar as ações na articulação das escolas de educação básica em duas categorias: de contribuições para organização da transformação escolar e do método do trabalho pedagógico das escolas de assentamento; e de elaboração e efetivação de projetos – a partir do debate, organização e articulação de gestores escolares, professores e comunidade –, no sentido de trazer para os assentamentos uma educação mais próxima dos princípios para a formação do sujeito do campo.

4.2.1 Contribuição para organização da transformação escolar e do método do trabalho pedagógico das escolas de assentamento

Na medida em que os(as) alunos(as) do assentamento obtiveram o curso de nível superior, passaram a assumir a docência e a direcionar as práticas pedagógicas à realidade do assentamento, conforme sustentam os depoimentos desta subseção.

O ensino remete à realidade, inclusive na questão da pesquisa. A matemática deu pra ficar muito na sala de aula e acaba se tornando chato para os alunos, aí trouxe pra fora da sala de aula a matemática. Para a escola, para os alunos perceberem o entorno da escola existem várias formas geométricas, pra eles dividirem também na praça da igreja. E quando fez essa pesquisa, inclusive, os alunos se interessavam mais, e aí unimos a arte e a matemática, fizemos a pesquisa e trabalho fora, eles iam medir as igrejas, o tamanho, a forma. Na praça, perceber também as formas geométricas, fez maquetes das igrejas, escolas relacionadas com a problemática da própria matemática (Tevaldo, egresso do curso de pedagogia da terra e professor da escola Crescendo na Prática).

Assim, a prática de levar os alunos aos lotes e às feiras para realizar estudos em cálculo matemático, usando seu dia a dia, permite às crianças a compreensão da vida e da dinâmica do próprio assentamento, assumindo, desta forma, a pesquisa como princípio educativo nas suas práticas pedagógicas.

Uma das experiências que podem ilustrar as inovações de práticas de ensino, que podem possibilitar as transformações no assentamento, está presente na fala da diretora da escola Maria Salete Ribeiro Moreno, Deusamar Mattos. Ao colocar ações já implementadas e novas propostas para compor o PPP, ela mostra como evoluiu o aprendizado em direção a uma tomada de consciência na prática da agroecologia.

Do ponto de vista do projeto desta escola, justamente esta horta é um dos instrumentos que nós queremos ampliar essa participação direta da família no trabalho concreto, prático, entendendo que se trabalhar com um instrumento deste, tem que ter alguém todo dia pra fazer, as outras ações que tu vai fazer são com as crianças, por exemplo, são educativas, bonito, é necessário ter alguém todo dia. Mas esse trabalho que nós estamos construindo aqui, essa experiência que vai ultrapassar os muros da escola para outras experiências que serão vivenciadas lá fora, esta sim, esta nós queremos ampliar a participação direta da família. É exatamente por isso que nós iniciamos pelo seminário aqui, sábado passado, discutindo a intencionalidade, e agora nós vamos começar a construir uma organicidade. Porque tu não envolve as pessoas dizendo “pessoas, vêm”, “olha fulano, tu ta convidado pra vir”, a gente pode até fazer isso, mas tu tem que construir uma organicidade que permita essa pessoa participar. Então, essa é a nossa intenção no PPP dessa escola, iniciando por esta horta que nós implantamos agora. A horta é pequenininha, ela não vai dar conta disso, mas ela é um instrumento que vai nos ajudar a iniciar esse trabalho da participação concreta da família, por meio de um calendário, por meio de uma estrutura organizativa que permita ela participar, sem ser essa participação muito aleatória “fulano, vem, nós vamos fazer”. Não é assim o trabalho consistente, um trabalho com intencionalidade, e tem que ter uma organicidade que favoreça essa participação da família e das pessoas de perto (Deusamar Mattos, diretora da escola Maria Salete Ribeiro Moreno).

FIGURA 3

Escola de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno no assentamento Palmares II

3A – Área externa

3B – Refeitório



3C – Sala de aula



Elaboração: Equipe do II Pnera/Pará.

Uma vez que a Educação do Campo propõe uma escola que seja no campo e do campo, feita pelos sujeitos que nele vivem e trabalham, o conhecimento produzido nela deve extrapolar a noção de espaço geográfico e buscar compreender a origem, as necessidades culturais e os direitos sociais. Como exemplo prático dessa inovação nos métodos pedagógicos, podem-se citar as atividades realizadas por Tevaldo (egresso do curso

de pedagogia da terra e professor da escola Crescendo na Prática), “que buscam trabalhar a história de vida dos alunos da EJA. Nessas atividades, foi criado um caderno onde os alunos registravam suas experiências fora da escola e discutiam em que a escola podia contribuir com aquela situação de vida”.

Outro fator relevante que traz o compromisso com o princípio da Educação do Campo de ressignificar a vida do sujeito é a atividade voltada para pesquisa escolar, que busca conhecer e discutir a memória do assentamento, como, por exemplo, o Massacre dos Carajás, um marco de luta e resistência na história dos assentamentos.

4.2.2 Efetivação de um projeto de leitura com abrangência nas escolas do assentamento

O relato acerca da efetivação de um projeto de leitura com abrangência nas escolas do assentamento está nas falas dos egressos dos cursos de pedagogia Francisca Sousa, Lúcia Ferreira e Tevaldo Barros. Essa efetivação ocorreu no PA Palmares II quando, a partir da experiência realizada durante o tempo-comunidade com alunos(as) do curso de letras, desenvolveram projetos de leitura junto a moradores da comunidade. Estes projetos se mantêm presentes nas atividades do assentamento.

O projeto Conquistando Leitores foi implantado, construído pela turma de letras, que assim tem surtido muito efeito, ajudando as crianças, fez com que elas leiam mais, e agora levam livros pra ler com as mães na comunidade. É muito importante esse projeto porque repercutiu bastante nas salas de aula, na escola e demais espaços. Inclusive, a minha companheira, professora, ela fez uma especialização recente, na graduação dela, e trabalhou a questão da leitura. E agora ela fez uma pesquisa de letramento e na pesquisa ela conta os vários espaços da escola que acontece o letramento, mas que a escola precisa perceber isso e trabalhar também tanto na escola e na comunidade. É mais espaço na escola para acontecer o letramento, a leitura, a alfabetização. É necessário que a gente possa fortalecer isso. A escola cresceu, houve grande repercussão. Prova disso é que os meninos gostam bastante de ler, na hora do recreio vão pra biblioteca, sala de leitura. O número impresso de livros é muito grande também (Tevaldo Barros, docente da escola Crescendo na Prática).

Como ressalta Tevaldo, refletir a realidade a partir da pesquisa sobre o letramento traz à tona a necessidade de estabelecer uma relação entre a escola e a comunidade, implementando, dessa forma, uma nova cultura, de meninas e meninos leitores influenciando homens e mulheres do campo a se tornarem também leitores.

Deve-se ressaltar que o projeto educacional citado anteriormente pelo egresso foi criado durante o tempo-comunidade e é atividade curricular própria dos cursos do Pronera. Projetos como esse foram, em muitos assentamentos das regiões sul e sudeste do Pará, o ponto de partida para a reformulação educacional e organizativa das escolas.

Fazer referência ao tempo-comunidade que exige ressaltar a metodologia adotada nos cursos do Pronera – a pedagogia da alternância –, que comportam dois tempos educativos distintos, chamados tempo-escola e tempo-comunidade. A partir de reflexões desenvolvidas pela Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e com base nas experiências das casas familiares rurais, o tempo-comunidade foi definido como um tempo de formação intencional, que implica a reflexão crítica sobre o que se aprende, para que se aprende, a serviço de que e com quem se aprende. Esse tempo se realiza por meio de projetos educativos que se orientam por uma metodologia em que a educação deve estar vinculada ao mundo vivido dos sujeitos e a um projeto de desenvolvimento.

Essa metodologia adotada nos cursos oportunizou a implantação de projetos nas escolas que deram outra dinâmica na organização dos cursos. No entanto, mesmo caracterizando as conquistas, de acordo com os educadores e educadoras das escolas locais, existem, ainda, muitos obstáculos a serem transpostos no que diz respeito às metodologias em que acreditam e defendem, pautadas nos princípios da Educação do Campo. Essa situação acaba configurando cenários de disputas de concepções de educação e sociedade, uma vez que as escolas regidas pelas secretarias municipais de Educação são norteadas pedagogicamente pela visão hegemônica de formação educacional.

No assentamento Palmares II, por exemplo, onde a própria vila se encontra em disputa de território – o poder municipal local quer transformá-lo em bairro, ou seja, área urbana –, essa realidade conflituosa faz com que gestão e corpo docente sofram pressões da Secretaria Municipal de Educação, que passaria a considerar as escolas do assentamento como urbanas, negando, pois, toda a histórica luta da escola do campo como prática de resistência.

A fala dos participantes da roda de conversa do curso de magistério vem confirmar seu esforço por vencer essa dicotomia.

Na nossa comunidade, desde o início, a gente sempre buscou trabalhar um currículo na Educação do Campo, apesar de termos às vezes propostas diferentes, e [os alunos] não se adequam aos nossos conteúdos, quando ele já é do campo, e o aluno da nossa escola sente muita diferença do que vimos até hoje, porque na época os conteúdos eram trazidos pela Semed, Secretaria de Educação do Município. E quando chega aqui na nossa escola, a gente vai se adequando aos conteúdos que acreditamos que são importantes para nós trabalharmos. Então, a gente vê essa diferença hoje porque a nossa escola já discute há muito tempo a Educação do Campo. Antes a escola era do campo e hoje ela é uma escola urbana, apesar dela estar no campo, mas é considerada uma escola urbana, então a gente tem essa dificuldade pra trabalhar. (...) Quem vem pra nossa escola pra trabalhar vem com essa ideia de formular nosso currículo. Deixar um currículo de Educação do Campo, a gente não tem isso fechado, mas a gente vem tentando (Carlton, egresso do curso de magistério e docente da escola Crescendo na Prática).

Na fala anterior, fica evidenciada a necessidade do educador de buscar a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que pelas relações conflituosas acirra a desigualdade entre essas duas áreas. Neste sentido, podemos dizer que, apesar de todos os conflitos existentes na formação e na prática do educador para atuar na Educação do Campo em assentamento nas escolas envolvidas neste estudo, tem-se observado que as formações do Pronera têm contribuído para a inserção de educadores e gestores na comunidade. É certo que se evidenciou uma diferença na tomada de consciência que se traduz em práticas educacionais e de militância entre esses educadores.

No assentamento 17 de Abril, não se evidenciou uma dinâmica de construção e articulação na metodologia de ensino da comunidade escolar no que concerne a prática dos princípios da Educação do Campo, como foi percebido nos assentamentos Palmares II e 26 de Março. No primeiro, há uma atuação mais isolada e voltada para o currículo formal, ao passo que nos dois últimos existe uma maior articulação e organização de gestores e educadores junto com a comunidade na defesa dos princípios da Educação do Campo, facilitada pela presença de um maior número de egressos militantes que permaneceram no próprio assentamento e que prosseguiram em suas formações, seja através Pronera ou em outras instituições.

A permanência dos sujeitos formados nos cursos do Pronera, em seus diferentes níveis de ensino, é evidenciada nas falas dos participantes das rodas de conversa dos cursos de letras, pedagogia do campo e magistério, e nas entrevistas narrativas com egressos, como

reflexo das melhorias proporcionadas na vida dos sujeitos e na organização das escolas do campo.

A melhoria que nós avaliamos é que o profissional permanece na mesma região, desde o ensino fundamental, de certa forma, pra gente, não só pelo que faz, mas pela comunidade. É uma pessoa que tem uma formação e ela permanece na comunidade (...). Então, assim, eu avalio, quando nós fomos efetivados pela prefeitura, as mesmas vantagens que a gente tinha na zona rural, por exemplo, eu sou concursado pela zona urbana, mas preferimos ficar na zona rural. E eu avalio isso justamente pelo curso [do Pronera], talvez se não fosse o curso com essa qualidade, eu estaria na cidade, onde muitos hoje estão. Então, pelo vínculo com o curso, com a comunidade, eu permaneço no campo, pra mim tem esse retorno, que não é só meu, mas acredito que é da comunidade (Cláudio Correia, egresso do curso de pedagogia do campo e gestor no PA Carajás Tamboril).

A construção da identidade camponesa fortalecida pelo Pronera, aliada à prática educacional e à militância da maioria dos egressos inseridos no presente estudo, leva, sem dúvida, ao fortalecimento do trabalho coletivo dos docentes e da comunidade, que passaram a articular as atividades da escola aos demais setores do próprio assentamento. Conforme foi explicitado na fala dos sujeitos da roda de conversa dos egressos do curso de letras:

aqui os setores se reúnem e cada um tem sua pauta de reivindicação, mas quando a gente vai sentar com o secretário de saúde não vão só os meninos que tem sua pauta específica da saúde, nós da educação estamos lá também pra também poder pautar as necessidades da saúde. Se os meninos da produção vão sentar com o secretário de agricultura, nós da educação estamos lá dentro da comissão também. Então a condição de negociação com o governo, ou com o Incra, ou com outros setores é pautada com todos os setores. Nós nos inserimos dentro desses outros debates, a gente não fica fechado discutindo as questões da escola, os problemas que a gente precisa resolver, mas a gente acaba contribuindo com os outros setores, com outras secretarias e com a comunidade como um todo (Clívia da Silva, egressa do curso de letras e gestora da escola Crescendo na Prática).

A importância evidenciada do coletivo corrobora a ideia fundamentada em Freire (2002, p. 85) que assinala sobre a necessidade da organização de grupos na perspectiva de fortalecer a luta, o que se percebe ter acontecido nos cursos de formação de professores, em especial no de pedagogia e no de letras. No tempo-comunidade, os egressos dos cursos e profissionais nas escolas do campo, realizam práticas educativas como ações consequentes e encharcadas de ideias de liberdade, autonomia e criticidade, visando alcançar a emancipação, tão sonhada e tão utópica.

4.3 Repercussões produzidas nos assentamentos de Reforma Agrária

O Pronera se consolidou como um legítimo instrumento político-pedagógico para promover políticas públicas direcionadas à promoção do direito das famílias camponesas que vivem e trabalham nos assentamentos, na medida em que ampliou o raio das repercussões para além dos assentamentos pesquisados, fortalecendo os processos de organização dos sujeitos do campo no sul e sudeste do estado do Pará.

A partir das falas dos sujeitos entrevistados, percebe-se que a elevação do nível de escolaridade envolveu a ampliação da participação e o protagonismo dos egressos dos cursos do Pronera em diversos setores do assentamento e do próprio movimento, ampliando, desta forma, a força do projeto contra o hegemônico, nas disputas a esse modelo legitimado na região. Entre as repercussões nos assentamentos, merecem destaque:

- o fortalecimento das organizações locais, tanto no setor educacional quanto pela criação do Iala Amazônico;

- a transformação na organização dos processos produtivos;
- a ampliação do cuidado com o sistema ambiental;
- o fortalecimento das organizações estaduais;
- a interdisciplinaridade na formação profissional;
- a implementação de experiências pelos egressos para outros assentados; e
- a contribuição dos cursos para transição agroecológica.

O fortalecimento das organizações locais no assentamento Palmares II foi observado pela atuação dos egressos dos cursos, tanto na criação e participação no Iala Amazônico quanto nos coletivos de educação/setor educacional, que atuam na região como fomentadores e articuladores de ações para o desenvolvimento do campo numa perspectiva contra-hegemônica. Conforme Deusamar Matos (egressa do curso de pedagogia da terra e representante do MST na região):

agora, mais recentemente, nós temos aqui o Iala, que é o nosso Instituto de Agroecologia Latino-Americano, que já temos também por meio da parceria com o Pronera, que temos já os estudantes, pesquisadores que estão discutindo essa relação com a agroecologia, que aí já tem uma relação direta com os camponeses, com a comunidade. Nós podemos dizer que é uma das ações que estão tendo já um efeito direto na produção de sementes, que tá bem pouquinho mas já tem, no debate da agroecologia com a comunidade, não só com a comunidade de Palmares, e, futuramente, nas ações concretas que estão sendo planejadas.

Com caráter de centro experimental de produção agrícola, o Iala possuía, no momento da pesquisa, uma brigada de dez pessoas que se organizam em diversas atividades produtivas, entre as quais se destacam: o mandala (sistema agrícola cuja plantação tem formato de círculo, em que cada anel é destinado a um tipo de cultivo); a criação de peixes, frangos e suínos; a plantação de milho; e os meios para captação da água para uso nas atividades produtivas do campo.

Como evidências de repercussão nos assentamentos, as experiências vivenciadas no instituto, na relação teoria e prática, são reproduzidas nos assentamentos no cultivo de hortaliças no sistema mandala (figura 4), na construção de fossa séptica, na captação de água para irrigação, no cuidado do solo e nos cuidados com as sementes crioulas destinadas às propriedades dos assentados, apesar de esta última ser um resultado ainda pequeno dentro dos assentamentos.

FIGURA 4
Mandala construída na escola Maria Salete Ribeiro Moreno (PA Palmares II)



Elaboração dos autores.

A experiência, o nível de organização e o planejamento das práticas interdisciplinares dentro do instituto têm fomentado, como podemos observar na fala de Deusamar, o enfrentamento na consolidação dos assentamentos existentes e na criação de novos, a partir dos princípios da formação em agroecologia.

A coordenadora e agrônoma Regina Aila relata as ações guerreadas junto a outras militantes, como Deusamar Matos, Clivia, Ayala Ferreira, Francisca Sousa – também egressas dos cursos do Pronera –, sobre as conquistas, bem como as lutas continuamente em curso, procurando construir o processo educativo com a comunidade assentada.

Temos duas escolas de ensino médio e fundamental. Então isso foi uma cobrança de nós, brigada do Iala com os outros, Deusa, Clívia, os diretores. Não dá pra viver uma coisa separada da outra, ou seja, você está trabalhando por incentivo, então a escola é nosso foco, nós temos que aplicar ali, porque ali que estão às crianças e adolescentes, que vão perceber o que estão vivenciando. Sem falar que a maioria são filhos de agricultores, e que é uma situação catastrófica a meu ver, pois os jovens estão saindo do campo. Como iremos continuar? É isso que a gente tem que focar nas escolas. (...) É porque nós temos esse planejamento, só que a escola é do município, tem uma grade curricular que não podemos falhar. Então a briga por poder é dentro da escola. Eu sei que com muita luta a turma de especialização foi tentar fazer uma intervenção de fazer uma horta mandala na escola Crescendo na Prática, e lá tem um projeto que está crescendo há mais ou menos dois anos, que é o projeto de fazer uma horta. A área é enorme, dá pra fazer com bastante cuidado, mas é uma briga porque a escola quer colocar os profissionais dela e a prefeitura quer colocar os profissionais deles. A intervenção seria na escola Crescendo na Prática, pela turma de especialização. Por causa desse projeto que existe na escola, não foi possível fazer, então foi feita outra conversa, a turma fez uma intervenção na escola Salete Moreno, onde a Deusa é diretora. Nós estamos criando uma relação aos poucos, e aqui é muito novo, tem de quatro a cinco anos (Regina Aila, coordenadora do Iala).

O Iala Amazônico é posto como uma evidência da repercussão no assentamento em função de sua criação estar diretamente ligada ao processo de luta e organização social da comunidade e liderança do MST, que concretiza suas ações a partir de cursos realizados em parceria com instituições públicas de ensino, com recursos do Pronera. A partir da criação do instituto, se materializam as evidências de transformação na organização dos processos produtivos, encontradas nas falas dos representantes de lideranças do movimento social. O processo de formação na prática agroecológica do Iala Amazônico, em parceria com pesquisadores e universidade, envolve sujeitos do sul e sudeste paraense e de outras regiões do Brasil, inclusive de países que formam o bioma Amazônico.

Concomitante às ações do Iala, pode-se dizer que as ações do coletivo de educação/setor de educação, protagonizadas por egressos dos cursos de formação de professores do Pronera, ampliaram o raio de participação desse coletivo nos assentamentos, em disputas e enfrentamentos diretos com as secretarias de Educação, para legitimar os princípios da Educação do Campo na manutenção/lotação de professores formados pelo Pronera nas escolas do assentamento. O programa legitimou a participação dos sujeitos do assentamento nas discussões sobre a Educação do Campo em organizações e instituições, a exemplo, o Fórum Regional de Educação do Campo, e a criação do conselho escolar no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (*campus* Marabá), composto por movimentos sociais e servidores do instituto, conforme o relato abaixo:

sou vinculada ao coletivo de educação e formação no movimento, dentro do movimento, e por meio desse processo, tudo que diz respeito a processos de formação e educação aqui nessa região, e que tem essa relação entre movimento social e universidade, a gente tá na ideia de pensar e construir. E aí, desde o movimento social você participa de espaços que a gente consolida nessa relação com várias organizações, vários sujeitos e várias instituições. Por exemplo, o Fórum

Regional de Educação do Campo, o Movimento Sem Terra tem um assento, então a gente ajuda a participar desses debates. Então a gente acabou criando o conselho, instituído no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que são os movimentos sociais e servidores do instituto, nós estamos lá debatendo esse processo, brigando em alguns momentos, nem toda a vez. São tempos diferentes, são visões diferentes em alguns momentos, mas uma briga saudável, a ideia de avançarmos mais e mais nas práticas de Educação do Campo aqui nessa região (Ayala Ferreira, egressa do curso de pedagogia do campo e representante do movimento social).

A dimensão política do setor de educação, articulado aos demais setores do assentamento, tem demonstrado sua força na região – conforme aparece na fala de Deusamar Mattos – quando se materializa na implantação de escolas, como aconteceu, por exemplo, na escola Maria Salete Ribeiro Moreno, no Palmares II.

Essa escola surgiu com a ocupação dos trilhos em 2007, que nós tivemos um grande enfrentamento, foi uma das ações feitas aqui de enfrentamento com a empresa Vale, que até hoje nós não conseguimos fazer outra daquele porte, daquela qualidade. Em 2007, nós trancamos esses trilhos aqui, vocês vão ver amanhã, então caíram as bolsas do mundo inteiro. Onde tinha Vale, foi caindo bolsa. Então naquela época a gente tinha pauta da gente e tinha pauta pra Prefeitura, para o estado, para a União e pra própria Vale. A nossa pauta era ampla, pra todos os setores, e dentro da nossa pauta tinha a construção dessa escola, e a pauta dela tava na da União e do município. Mas o enfrentamento foi nos trilhos, então dali dos trilhos nós conseguimos essa escola, nós tivemos muitas conquistas na época. Do ponto de vista material e do ponto de vista político também, então nós tivemos concretamente essa escola (Deusamar Mattos, egressa do curso de pedagogia da terra e diretora da escola Maria Salete Ribeiro Moreno).

Nesse movimento de consolidação de práticas contra-hegemônicas, mais do que a escola física, a implantação da escola Maria Salete Ribeiro Moreno fortaleceu novas propostas para compor o PPP, em direção ao aprendizado e à prática da agroecologia.

Assumir a prática agroecológica, como princípio dentro do PPP da escola dos assentamentos, contribuiu para a organicidade na base da produção e para a afirmação do modo de vida camponês e das famílias assentadas. Também as iniciativas do Iala, cujas práticas englobam a produção de alimentos saudáveis e de sementes agroecológicas, o manejo ecológico do solo, a recuperação de áreas degradadas e a formação permanente e ampla em agroecologia, caminham em direção à concepção da agroecologia como ciência orientadora para a reconstrução ecológica da agricultura. Esses exemplos representam evidências da repercussão dos cursos de formação de professores do Pronera. Uma vez que essas ações extrapolam experiências pontuais e legitimam outras experiências, pode-se destacar que a repercussão desses cursos no sul e sudeste do Pará tem se expandido para outros assentamentos.

Todo esse processo de aprendizado culminou como evidência da contribuição dos cursos para a transição agroecológica. Este conhecimento e prática resultam do setor de educação dos assentamentos, atuante no processo formativo do Iala Amazônico e que detém os fundamentos teóricos e metodológicos formativos em agroecologia na materialidade da vida do campo.

Os processos formativos de militantes, realizados em práticas educativas formais nos assentamentos pesquisados, principalmente no assentamento Palmares II, pelo Iala Amazônico, são meios de qualificar a força social popular na perspectiva da transformação social. Portanto, as práticas da agroecologia estão intrinsecamente ligadas às transformações do processo de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas para além do capital.

Dentro dessa perspectiva de formação do instituto, ficou evidenciada a interdisciplinaridade na formação profissional, que congrega cursos afins na dinâmica formativa e a atuação de profissionais e alunos de universidades públicas parceiras.

É certo que a concretização de práticas agroecológicas influencia a organização da produção nos assentamentos, o que tende a provocar uma mudança estrutural e uma formação social que requerem diferentes estratégias e ações, tanto no campo político quanto no econômico. Contudo, junto às implementações políticas e econômicas, são necessárias ações que promovam a transformação de valores e princípios, algo que só será possível a partir da educação. Para isso, a forma de organização nas instâncias formadoras precisa de articulações que favoreçam o viés de trocas entre setores de militância, organizações institucionais e comunidade.

Partindo desta compreensão, reiteramos que o Pronera tem uma repercussão no papel que esses egressos assumiram, ou, ainda, que legitimaram, uma vez que já o assumiam quando as intenções de suas práticas evidenciavam a busca de fortalecimento do assentamento, seja nas estratégias que envolvem as atividades educacionais ou a partir da dinâmica que envolve os sujeitos que compõem os assentamentos, e as suas relações com instâncias de gestão através da militância. É o que destaca Antônia Barros, egressa do curso de pedagogia da terra:

em 1999 eu fui chamada pelo movimento para participar do curso de licenciatura em pedagogia pela Unemat [Universidade do Estado de Mato Grosso], em Mato Grosso, onde tinha estudantes dos estados e Distrito Federal, Goiás, Pará, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rondônia, São Paulo, pelo Pronera. Foi uma experiência muito bacana, porque lá eu percebi que as minorias tinham possibilidades, porque também existiam outras articulações pra se fazer licenciatura de pescadores, de indígena, eu não sei se voltou a acontecer porque eu saí antes da conclusão do curso. Mas eu pude obter uma visão maior daquele curso, ele não era um curso que ensinava simplesmente a ser professor, ele ensinava mais, ensinava a ver o mundo, a ver os trabalhadores, a fazer a diferença naquela luta. Quando eu voltei pro meu assentamento eu era outra. E aí a Domingas retrata bem, quando você é outra, você começa a agitar, a insuflar, você começa a questionar, e começa a viver esse embate político, você começa a ser colocada em cheque, começa a questionar pelas pequenas coisas, por que não tem merenda escolar na escola, por que as práticas não são diferenciadas, por que o calendário letivo dos trabalhadores não é diferenciado de acordo com a realidade. E aí você começa a mexer em estruturas profundas do sistema capitalista, você começa a mexer com as políticas públicas quando você começa a questionar isso.

Cabe ressaltar que as criações dos assentamentos no sul e sudeste do Pará, não diferente de outras espalhadas nas regiões do país, são produtos de conflitos, lutas populares e demandas sociais pelo direito de acesso à terra. A mobilização e organização sociais, o enfrentamento com os poderes políticos locais e nacionais, as disputas com o latifúndio e a busca por uma educação voltada para as realidades dos sujeitos do campo caracterizam a necessidade de estabelecer territórios, delimitar regiões, criar fronteiras e manter suas origens.

Nesse sentido, as conquistas alcançadas pela formação de professores, trazidas pelo Pronera nos três assentamentos, indubitavelmente reafirmam a consciência e o conhecimento necessários para fomentar ainda mais essa luta pela permanência e empoderamento do homem e da mulher no campo.

4.4 Repercussões produzidas nos movimentos sociais e sindicais

O Pronera fomentou ações nos assentamentos dos movimentos sociais e sindicais do estado do Pará. No território contemplado com a pesquisa no sul e sudeste paraense, identificamos o MST, o STR, a CPT e outros como articuladores do programa junto às instituições de ensino superior.

Essas articulações permitiram, como apresentamos no início deste trabalho, a implantação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, e até mesmo de cursos de especialização no programa Residência Agrária. Como exemplo, temos o caso de Claudio Correa, egresso de pedagogia do campo, que narra a sua trajetória escolar.

Entre no Pronera em 1999, fui indicado pela Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Carajás Tamboril. (...) Fui selecionado para fazer o curso do ensino fundamental de quinta a oitava série e ao mesmo tempo dar aula no assentamento, alfabetizar jovens e adultos, (...) de 2002 a 2004 fiz o curso de magistério e ainda dando aulas para jovens e adultos no assentamento, e depois houve a oportunidade da pedagogia em 2011. E agora a especialização, sempre com esse vínculo com o Pronera.

Essa vivência da escolarização vem ao longo do tempo permitindo que diferentes sujeitos façam avaliações a respeito da importância do programa, como o faz Antonia Maciel, egressa do curso de pedagogia do campo, no seu depoimento:

o Pronera, no meu assentamento, teve vários pontos positivos, (...) muitos dos educandos da época da EJA estão agora na escola agrotécnica, porque tudo começou em 1999, porque o Pronera tinha uma certa dinâmica que era formar os filhos dos assentados para permanecer nos assentamentos.

Neste sentido, explicar as repercussões do Pronera nos movimentos sociais obriga este relatório a ir além das trajetórias pessoais, ainda que estas, por si só, já fossem significativas, para mostrar a importância da continuidade da política pública educacional garantida pelo programa, na perspectiva da manutenção do homem e da mulher do campo.

Foi necessário também extrapolar até mesmo a delimitação dos cursos e dos professores, uma vez que estes refletem apenas as repercussões do fortalecimento dos movimentos sociais locais junto à UFPA e ao governo federal, para capitanear novas ofertas em outros níveis além dos cursos de alfabetização.

Analisar essas repercussões nos movimentos sociais significa, pois, estabelecer as relações que se firmaram a partir da luta pela escolarização e formação, e pela própria implantação do respectivo programa, com as políticas institucionais e com os outros movimentos. Desta forma, podem-se destacar repercussões de ampliação:

- dos níveis de escolaridade das lideranças;
- das parcerias institucionais para oferta de outros cursos; e
- da articulação com outros movimentos sociais.

Os movimentos sociais criaram exigências práticas e teóricas em suas ações. Uma delas foi pensar a ação educativa em ambientes que não estão sufocados pela regulamentação do estado, no interior das redes oficiais de ensino, por mais que essa luta seja importante. Tal propósito, nas regiões sul e sudeste do Pará, só se tornou possível à medida que houve a ampliação dos níveis de escolaridade das lideranças.

Nesse sentido, podemos constatar, a partir do curso de pedagogia da terra, ofertado pelo *campus* Guamá da UFPA, concluído em 2005, do curso de agronomia, concluído em 2008, e do curso de letras, concluído em 2010, ofertados pelo *campus* de Marabá dessa mesma universidade, hoje a Unifesspa, que as lideranças hoje à frente dos três assentamentos são egressas dos cursos do Pronera.

No processo de formação das lideranças, novos espaços políticos são conquistados. Exemplo disso é o movimento que forçou a UFPA, instituição de ensino superior responsável pelo primeiro curso de alfabetização do Pronera, a se redimensionar pedagogicamente para atender ao PPP organizado pelo próprio movimento social.

Pode-se dizer que a necessidade de novas formações e de novos cursos imprimiu ao movimento social a necessidade de um novo modelo organizacional para demandar, planejar e acompanhar o desenvolvimento desses cursos. Isto só foi possível a partir de uma relação dialética na qual a formação de lideranças exigia novos níveis de formação e estes, por sua vez, provocavam novas demandas de cursos à universidade.

Quanto à ampliação das parcerias institucionais, esta se deu sempre que os movimentos sociais pautaram junto às instituições de ensino superior a necessidade de novas turmas e cursos. Tal processo resultou na sequência de cursos nas várias modalidades demandadas pelos povos do campo organizados pelo movimento social.

Salienta-se, aqui, a importância de a universidade estar aberta e sensível à demanda, e disposta a estabelecer parceria com o movimento social, permitindo, com isso, o processo de construção conjunta, conforme aparece no relato de Giselda Ferreira, liderança do movimento social, sobre a proposta do curso de agronomia.

Em 1994, 1993 mais ou menos, a gente começa a discutir a proposta do curso de agronomia, na verdade, a gente passa um ano e pouco. A ideia era a construção conversando com os professores, a primeira conversa foi com o Mauro, o Gutemberg e a Mirian, não tinham muita firmeza porque não tinha atividade em terra aqui. E não tinha professor para assumir a coordenação do curso, que era uma condição para ter parceria.

O processo de diálogo do movimento social com a instituição de ensino demandava paciência e determinação, pois, embora houvesse vontade política, a estrutura exigia muito mais que isso. Para fazer um curso que atendesse à realidade dos assentados, era necessário costurar coletivamente. Essa preocupação aparece na fala da liderança.

Foi quando a gente começou a construir propriamente a proposta do curso. Fomos eu e a Izabel na primeira reunião, parece que fomos nós duas (...). E a primeira pergunta que eles fizeram, o Fernando, é quem era da área agrária, e respondi: “ninguém, eu tenho ensino médio e ela tem pedagogia”. Mas continuamos conversando sobre a proposta do curso e eles apresentaram um pouco do que era. O curso, aqui, tinha desenho curricular diferenciado de outras universidades, interessava fazer parceria com um curso com aquele desenho curricular e com a abertura pra gente construir as adaptações, considerando a realidade da turma e o programa que era o Pronera, nessa perspectiva tempo escola/tempo comunidade, dentro de uma estratégia de um curso regular (Giselda Ferreira, liderança do movimento social, sobre a proposta do curso de agronomia).

A ampliação da articulação com outros movimentos sociais exemplifica o envolvimento de outros setores, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (Sintepp), coordenado por egressos do curso de pedagogia da terra.

A experiência prática foi a questão do sindicato que nós assumimos, a Luciene como coordenadora geral e eu fiquei como coordenador da secretaria de formação, e nós fizemos a luta intensa. Fortaleceu mais a luta do sindicato dos educadores de Parauapebas de modo geral, nas questões das paralisações, das greves, na formação de seminários com os educadores, saber o que é educação, que tipo de educadores temos e pretendemos ser, não só na questão da luta de reivindicação, mas na questão de lutar pela qualidade de ensino. Repercutiu muito no município, inclusive trazendo outras pessoas de outros movimentos pra engrossar a luta. A questão do próprio movimento estudantil, também (...) ajudar eles a se organizar no município, estava um pouco meio parado, que mostrou realmente a diferença, e eu atribuo também a essa luta ter dado certo no Sintepp em Parauapebas (Tevaldo, egresso de pedagogia da terra).

A conjugação das dimensões pessoais que envolvem a militância com a vida nos movimentos sociais mostra a intensa força que se internaliza num processo coletivo de luta pelos direitos já garantidos em lei e ainda não materializados na vida das pessoas que habitam o campo, em particular os trabalhadores. Nesse sentido, o Pronera muito contribuiu para a criação do movimento por uma Educação do Campo, que, segundo Caldart (2008), é indissociável de três elementos que lhe dão significado: o campo, as políticas públicas e a educação. Assim, os movimentos sociais assumem a luta por uma educação articulada a outras políticas públicas que alcancem a população do campo numa perspectiva de emancipação social.

4.5 Repercussões produzidas nas instituições de ensino superior

As repercussões produzidas nas instituições de ensino superior podem ser citadas em dois momentos. Em primeiro lugar, especificamente no caso do Pará, com a efetivação de 23 dos 25 cursos propostos, de 1998 a 2011, nas diferentes modalidades de escolarização, e em parcerias com diferentes movimentos sociais e instituições de ensino superior. A criação do Pronera, sua implementação no *campus* de Belém da UFPA e sua propagação ano a ano nos diferentes *campi* dessa universidade, com concentração de ofertas de cursos na região da Transamazônica, no oeste do estado, e outras nas regiões sul e sudeste, introduziram a concepção de Educação do Campo nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

O segundo se dá a partir do momento da ampliação de políticas educacionais para o campo, vindas através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, com a implantação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, que se tornaram possíveis devido à sólida base implementada pelos projetos anteriores do Pronera, facilitando o acesso da população do campo à universidade pública.

No primeiro momento, houve uma expansão de projetos de cursos nos vários *campi* da UFPA, fazendo com que as equipes de trabalho e grupos de pesquisa direcionassem seus olhares para o Movimento Nacional de Educação Básica do Campo, criando no seio da universidade o Movimento Paraense por uma Educação do Campo, materializado pelo Fórum Estadual de Educação do Campo. Esse processo congregou instituições de ensino, órgãos públicos e movimentos sociais no debate da Educação do Campo, construindo e fortalecendo concepções e metodologias nos vários projetos acerca desse tema a serem submetidos ao Pronera para os vários *campi* da UFPA espalhados em seu vasto território. Assim como na Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) e no IFPA, antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), tal como mostrado, também foram criadas redes e comissões locais nas secretarias de Educação, promovendo encontros estaduais de Educação do Campo, no sentido de fortalecer, no âmbito do estado, práticas educativas com base nessa Educação.

A produção dos grupos de pesquisa em Educação do Campo repercutia nos encontros estaduais e regionais, às vezes nacionais, ainda com forte influência do Pronera. Nos institutos federais de educação tecnológica, nos *campi* rural de Castanhal e Marabá, são criados projetos políticos pedagógicos com a matriz baseada na concepção de Educação do Campo, adotando a pedagogia da alternância, conforme nos relata Sousa *et al.* (2014, p. 151):

as mudanças ocorridas no currículo e nas práticas pedagógicas do IFPA – *campus* Castanhal foram resultado de uma série de acontecimentos ocorridos entre os anos de 2003 e 2006. O envolvimento dos professores e técnicos pedagógicos em atividades dos movimentos sociais, do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e do Movimento Nacional de Educação na Reforma Agrária teve grande importância nesse contexto.

Ainda no que diz respeito ao IFPA do *campus* rural de Marabá, que na sua origem já trabalhava com cursos profissionalizantes para agricultores familiares, ele teve o Pronera como inspirador das ações e origem das discussões na elaboração do PPP, envolvendo os movimentos sociais do campo, conforme aparece na entrevista da diretora do ensino do referido *campus*:

entre as repercussões trazidas pelo Pronera à instituição de ensino superior, considero que o projeto acaba provocando uma recondução no processo de formação e na prática, uma recondução no próprio curso de agropecuária, e ao mesmo tempo provocando todo um caminho do curso escolar indígena de agroecologia. O Pronera qualifica os professores, os alunos, os técnicos. E foi isso que gerou a política de formação para os cursos técnicos integrados, deram uma cara nova para os cursos, para os professores. Eu diria que, como resultado desse processo todo, hoje nós temos um *campus* mais crítico, mais polêmico, mais conflituoso, em termos de ideia, porque se permite que as ideias apareçam e em outros lugares não permitem. Então elas vão fluir, mas a proposta pedagógica é consenso (Rosemeri Scalabrin, representante de instituto de ensino superior).

A declaração de Rosemeri Scalabrin esclarece a intensidade da repercussão do Pronera para a região:

outra vantagem que o Pronera trouxe foi que a partir da formação e discussão conseguiu-se criar um novo PPC [projeto pedagógico do curso] de agropecuária com um olhar muito mais próximo da realidade, mais do que isso, com a consciência de que ele é uma bússola. Ainda como resultado, temos a construção de outros cursos subsequentes, de agropecuária, de cooperativismo e de beneficiamento, que são três áreas que a gente acha importante. Nós vamos fechar o círculo desse sujeito na verticalidade do ensino médio integrado, profissional (...). Alguns alunos já passaram no vestibular, outros já passaram em concurso público, já estão trabalhando. Podem não estar na roça, mas, mesmo trabalhando em outro espaço, eles conseguem manter a relação com a propriedade deles. Porque às vezes eles vão trabalhar para ter recurso para investir e não entrar em financiamento. No final do curso, eles saem com um projeto do que eles vão investir na propriedade da família, o que eles vão ressignificar na terra deles. Saem com uma coisa bem concreta.

A maior das repercussões que o Pronera trouxe às instituições de ensino superior, no sul e sudeste paraense, foi a criação da Faculdade de Educação do Campo, fruto da densidade teórica do corpo de professores das faculdades de educação e do curso de ciências agrárias, que, a partir das experiências vivenciadas no Pronera, se aglutinam e decidem instituir uma nova faculdade, tendo por objeto específico de trabalho formar a população do campo em vista da resistência na luta, dos avanços na formação de professores e do preparo técnico de profissionais da área de agrárias.

Hoje a Unifesspa possui o curso regular de licenciatura em Educação do Campo e, em parceria com o Pronera, realiza o curso de especialização em ciências agrárias e currículo – no formato residência agrária.

Pelo que foi exposto anteriormente, verifica-se que houve a implantação de novos cursos, alterando a matriz produtiva hegemônica, seja nos cursos de nível médio e técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia – como acontece no IFPA (*campus* rural de Marabá) –, seja na implantação da Faculdade de Educação do Campo, que, através de cursos superiores, forma profissionais para a área de educação, como os cursos de especialização na área de currículo e de ciências agrárias.

As repercussões do Pronera nas instituições de ensino extrapolam os muros das universidades e articulam os movimentos sociais e outras instituições do poder público, assumindo a bandeira da luta por uma Educação do Campo, ao instituir o Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que tem no FPEC a sua materialidade. Dada a imensa extensão territorial do estado, o fórum impulsionou a criação dos fóruns regionais, de modo a ampliar e interiorizar o movimento nas regiões de integração do estado do Pará. São exemplos dessa expansão: o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina, o Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins e o Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense.

Esses fóruns regionais tornaram-se referências em cada mesorregião do estado, no processo de construção de um projeto de educação da população do campo, cujo pressuposto é o referencial freireano que coloca o trabalhador como sujeito de sua própria história e portador de um conhecimento ao seu modo de vida, à sua cultura, à sua história. É preciso respeitar esse conhecimento e tê-lo como ponto de partida para acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos. Nessa perspectiva, o FPEC vem cumprindo sua missão histórica de articulação e promoção dos vários entes jurídicos, sociais e políticos, no sentido de afirmar o protagonismo dos sujeitos camponeses.

Esse protagonismo foi decisivo na parceria dos movimentos sociais articulados pelos fóruns, no sentido de estabelecer políticas locais, estaduais e nacionais na oferta da Educação do Campo. Uma evidência significativa disso é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), uma iniciativa do MEC, por meio da Secadi, cujo objetivo é formular políticas públicas educacionais direcionadas às populações rurais. O Procampo oportunizou a criação de licenciaturas em Educação do Campo de forma permanente ao assumir o edital da Secadi/MEC, instituindo os cursos com a aquisição de vagas docentes específicas para as faculdades de Educação do Campo hoje instaladas nos *campi* das diferentes cidades do interior do Pará, onde a UFPA tem unidades implantadas, como é o caso dos *campi* de Abaetetuba, Altamira e Cametá, e do *campus* de Marabá da Unifesspa.

Outra repercussão encontrada é o caso de alunos do Pronera que ingressaram no serviço público através de concursos, como professores nas escolas municipais, estaduais e até no Instituto Federal de Educação Tecnológica. Essa evidência mostra que houve incorporação dos egressos dos cursos como docentes nas universidades.

No aspecto da contribuição metodológica às universidades, o Pronera, ao instituir no seu manual a pedagogia da alternância, contribuiu para a materialização da articulação entre a teoria e a prática nos processos de ensino e aprendizagem, como nos mostra Cordeiro (2009, p. 59):

baseado no pressuposto do trabalho como princípio educativo, a pedagogia da alternância oferece aos jovens do campo a possibilidade de estudar, de ter acesso ao conhecimento, conquistando,

construído a partir da problematização de sua realidade. Problematização essa que passa pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

O movimento de olhar a realidade com outros olhos, no sentido do estranhamento, está referenciado no pensamento de Freire, que insere o diálogo como ferramenta fundante do processo de construção do conhecimento que dá concretude aos conteúdos dos cursos e aos anseios presentes nas necessidades de libertação e justiça da população camponesa.

Consideram-se também as produções frutos dos cursos e experiências realizadas, como o livro elaborado no curso de pedagogia da terra – turma Onalício Barros –, intitulado *Práticas Pedagógicas em Movimento: infância, universidade e MST*, organizado pelas professoras das disciplinas específicas sobre educação infantil e com inclusão de artigos dos alunos da referida turma. Outro exemplo é o livro fruto das atividades realizadas pelo projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica, intitulado *Educação Cidadã: a experiência do Pronera na Transamazônica*. Outra produção a ser destacada, de autoria coletiva dos egressos do curso de pedagogia do campo, é a *Colheita em Tempos de Seca: cultivando pedagogias de vida por comunidades sustentáveis – Vozes do campo*, organizado por Dan Baron, dedicado a Maria do Espírito Santo da Silva, ecopedagoga, aluna do curso de pedagogia e assassinada na luta em defesa dos povos do campo.

Sobre o Pronera, encontramos a dissertação de mestrado de Joana D’Arc de Vasconcelos Neves, intitulada *Projetos vividos/representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida*. Outro estudo, realizado junto a egressos do projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense, é a dissertação de mestrado de Luciane Almeida, intitulada *O Pronera no estado do Pará: uma análise da implementação do projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense*, defendida no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Outros exemplos são: a tese de doutorado de Georgina N. K. Cordeiro, intitulada *A relação teoria e prática do curso de formação de professores do campo na UFPA*, defendida no programa de pós-graduação da UFRN; o artigo de Salomão Hage, intitulado *O Pronera e a democratização da educação superior pública no campo: um estudo de uma experiência no estado do Pará/Região Amazônica*, publicado no livro organizado por Regina Vinhaes Gracindo, *Educação como Exercício da Diversidade: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais*; a dissertação de mestrado sobre o curso de pedagogia das águas, de Dayana Souza, intitulada *Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba/Pará*; e, por fim, a tese de doutorado de Rosemeri Scalabrin, intitulada *Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados*, defendida na pós-graduação em educação da UFRN, cujo lócus de análise foram as regiões sul e sudeste do Pará. Muitas outras produções estão sendo organizadas para publicação, dando visibilidade aos problemas, avanços e recuos do Pronera como política pública.

4.6 Repercussões nos órgãos públicos federais, estaduais e municipais

Apesar de possuir dezesseis anos de existência e se fazer presente em todo o território nacional construindo sua política de formação, somente em 4 de novembro de 2010, com o Decreto nº 7.352, o Pronera foi instituído como política pública. A instituição do decreto traz certa estabilidade política para o programa, posto que oficialmente o Pronera assume o *status* de política pública.

Durante boa parte de sua existência, portanto, o Pronera conviveu com a instabilidade advinda de sucessivas trocas de governos federais, estaduais e municipais, que, dependendo da vinculação partidária e ideológica, mantinham ou não um diálogo no que tange ao auxílio e apoio às demandas vindas do programa. Entre as grandes conquistas decorrentes da oficialização do Pronera como política pública, uma das principais foi a responsabilização dos entes federados, que, independentemente da vinculação partidária e/ou ideológica, devem, agora, em regime de colaboração, desenvolver mecanismos de garantia da Educação do Campo.

Em pesquisa, não se pode identificar transformações concretas em órgão federais, estaduais ou municipais, advindas da ação do Pronera no sul e sudeste do Pará nos anos de 1998 a 2011. Esse fato pode estar associado à recente oficialização do programa como política pública, posto que, antes, estados e municípios não possuíam responsabilização direta na garantia das ações do programa, que ficava a cargo do Incra e das instituições de ensino superior.

O que de concreto se pôde identificar foram avanços pontuais, como o que ocorreu no PA Palmares II, referente a uma maior sensibilidade do governo municipal para com as demandas das escolas do assentamento, mas que também guardam suas contradições e não podem ser tomados como realidade da região.

No PA Palmares II, que reúne grande número de egressos dos cursos de formação de professores em nível superior pelo Pronera, na direção de escolas da localidade, foi relatada a construção de um diálogo de respeito entre o governo municipal e as demandas educacionais, que tem gerado reflexos positivos na construção da Educação do Campo no assentamento. De acordo com Deusamar Matos (egressa do curso de pedagogia da terra):

nós [MST] ainda temos uma coordenação, uma direção, e dentro dessa coordenação dos setores nós temos uma comissão de negociação, que negocia com o município e tudo o mais, comissão que negocia com o Incra, e nós, eu e a Clívia, fazemos parte dela, nós fazemos parte dessa equipe de negociação. Inclusive, nesse governo agora, causou estranheza pra eles, porque a nossa função é considerada função de cargo de confiança de prefeito, no nosso caso aqui nós somos cargo de confiança da comunidade, e nós somos eleitos pela comunidade, nós estamos aqui porque teve todo um processo de escolha, de legitimidade, de legitimação da nossa função aqui. Mas, do ponto de vista da lei, a nossa função é de cargo de confiança, nós não podemos nos meter a besta muito não, porque capaz de sofrer consequências. Então, isso causou estranheza pra muitos, a gente ir pro enfrentamento, para as negociações, mas, até então, eles têm nos respeitado por isso, é uma das coisas que eu posso dizer que até hoje, a partir de amanhã não sei, mas até hoje eles têm nos respeitado como membros, não só como diretora da escola, mas como membro da comunidade, militante, dirigente, que participamos dessa comunidade, junto com os demais, porque a gente vai sentar na mesa frente a frente com o prefeito. A secretária de educação também tem tido essa cautela, esse respeito pelo trabalho que a gente tem desenvolvido aqui, até hoje, eu só falo até hoje as coisas porque, a partir de amanhã, esse nosso Brasil, nosso momento atual, é muito volúvel.

Esse diálogo a que a entrevistada faz referência foi construído com o atual governo municipal, que tem tido certa sensibilidade às demandas das escolas dos assentamentos. Inclusive, um exemplo dessa relação foi a autonomia com que a direção da escola pôde opinar no projeto das escolas construídas pelo governo municipal dentro do assentamento. Dessa relação nasce a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno, considerada modelo para a educação infantil na região não apenas pela infraestrutura, mas pela organização do trabalho educacional ofertado às crianças do campo.

Em que pese todo esse diálogo, não se pode desconsiderar a contradição da política municipal, no que se refere à educação, posto que, se de um lado coloca-se sensível às negociações e demandas das escolas do assentamento Palmares II, de outro as mantém cadastradas como instituições escolares urbanas.

Entre contradições, avanços e retrocessos, o Pronera se fez presente de 1998 a 2011, nas regiões sul e sudeste do Pará, auxiliando na formação de dezenas de assentados. Mas, no que diz respeito aos impactos concretos em órgãos federais, estaduais e municipais, o programa ainda conta muitos desafios a superar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a intencionalidade com que foi criado o Pronera, fruto da pressão dos movimentos sociais do campo – em particular o MST, que em sua trajetória já desenvolvia experiências educacionais contra-hegemônicas –, o aspecto mais intenso que se pode destacar das entrevistas narrativas e repercussões foi o acesso à educação de pessoas já desiludidas pela exclusão, pelo descrédito, pela espoliação a que eram e ainda são submetidas.

O acesso à terra era-lhes dado com restrições no financiamento e na educação, esta última com a falta de escolas, tanto de ensino médio quanto de acesso ao ensino superior. Ter este acesso propiciou-lhes condições de fortalecimento da luta, das organizações internas, dos movimentos sociais, condições de exigir mais os direitos garantidos em lei. Mas, mais que exigir, também tornou essas pessoas capazes de propor e realizar experiências bem-sucedidas de educação, de instalação de sistemas agroecológicos. O Pronera, através do processo de educação das crianças e jovens, instituiu a perspectiva de que outro mundo é possível.

Também constatamos que o Pronera se fortaleceu no momento em que as parcerias se consolidaram. Foi então que, de fato, os movimentos sociais puderam interagir e dialogar com as instituições de ensino superior e com o Incra, e se descobriram como sujeitos de direitos. Além disso, fica claro que o protagonismo das mulheres, associado às lutas de outros(as) companheiros(as), foi crucial para o processo de estruturação e desenvolvimento dos assentamentos, como é caso do assentamento Palmares II, que conta atualmente com três escolas que ofertam todas as modalidades de ensino para a população e são assistidas pelo governo municipal quanto às políticas de transporte e merenda escolar. Certamente, ainda há muito a conquistar, mas sair de uma situação onde a única escola local funcionava de forma precária, alcançando a oficialização do Ministério da Educação (MEC) somente após anos de formação do assentamento, e, atualmente, poder ofertar todas as modalidades de ensino, em escolas de boa infraestrutura com profissionais formados e engajados na luta por uma Educação do Campo, é, sem dúvida, uma conquista para todos que compõem o território.

Como experiências inovadoras, foi citado o Iala, que, numa perspectiva interdisciplinar, com egressos de pedagogia, letras, agronomia, magistério e outros cursos pelo Pronera, vem desenvolvendo a experiência da Mandala: desde a escola de educação infantil, tal experiência vai internalizando, através da prática, o princípio da agroecologia, com a finalidade de formar de maneira integral as crianças e jovens do assentamento, no sentido de introduzir uma matriz produtiva contra-hegemônica.

Também precisamos ressaltar a possibilidade de continuidade da formação escolar, oportunizada pela sequência de cursos que foram ofertados na região pesquisada (mas que

também extrapola os assentamentos da pesquisa). Essas oportunidades de dar sequência à formação estão nos cursos de especialização de residência agrária. Os entrevistados, a maioria deles formada por lideranças de movimentos e organizações, seguem na luta diária da procura de projetos que possam financiar as ações descobertas e vislumbradas após os cursos do Pronera, uma vez que sem financiamento ou articulação com outras políticas essas ações não irão muito longe.

Constatou-se que a grande contradição sofrida pelos trabalhadores que se formaram professores pelo Pronera e foram aprovados em concursos públicos foi ter que deixar seus lotes, pois o regimento do Incra impedia, naquela época, que funcionários públicos pudessem seguir sendo beneficiários da Reforma Agrária. Assim, o egresso do Pronera, profissional consciente, teve que sair do assentamento e só pôde voltar a ele como professor, caso fosse lotado na escola do projeto. Mas, felizmente, as pessoas que passaram por essa situação, mesmo fora de seus assentamentos, fazem a diferença em seus trabalhos nas outras cidades/localidades onde foram lotadas.

Nesse sentido, indubitavelmente, a permanência no campo é outra constatação feita, dita e repetida por quase todos que tentam transformar suas realidades utilizando os instrumentos adquiridos nos cursos e fortalecer a luta para conquistar outras políticas que lhes garantam o que está na legislação brasileira: o exercício pleno da cidadania. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário que os compromissos das instituições de ensino permaneçam e se ampliem, pois, embora já se tenham estabelecido no sul e sudeste do Pará ações articuladas com os movimentos sociais, é preciso ainda pressionar o poder público para a consecução de outras políticas públicas, a fim de que a população do campo possa ser contemplada na materialização de seus direitos. Os movimentos sociais seguem formando lideranças para que, no conjunto das lutas pela libertação/emancipação dos homens e mulheres, se assumam a radicalidade diante da qual, segundo Freire nos coloca na *Pedagogia do Oprimido*, devemos ser: “tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade, para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (Freire, 1979 p. 24).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas de. **O desafio da parceria na implementação do Pronera: o caso do projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense (2005-2006)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ARAUJO, Francisco das Chagas Silva de. **Sentidos do 17 de Abril de 1996: memórias de sobreviventes de Eldorados de Carajás**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2005.

BARBOSA, Etelvina Souza. **Práticas sociais de leitura no assentamento 17 de Abril**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 44-55. (Nead Especial, n. 10).

CORDEIRO, Georgina N. K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo**: Brasil 2013. Goiânia: CPT Nacional, 2014. 198 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./out./nov./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **A construção da organicidade no MST**: a experiência do assentamento 26 de Março/Pará. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

GOMES ARAÚJO, Máriozam. **A materialização da proposta pedagógica do MST na escola Crescendo na Prática, no assentamento Palmares – Parauapebas/PA**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

IFPA – INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Diagnóstico sociocultural e agroambiental do projeto de assentamento 26 de Março**, Marabá, Pará. IFPA, jul. 2012.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Chamada Pública nº 111, de 2013. Seleção de candidatos para concessão de bolsas. Brasília, 2013.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1991.

LÜDKE Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNO, Cintia. Política fundiária – o desafio das terras. **Jornal Diário do Pará**, n. 16, Belém, 22 fev. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORENO, Gláucia de Sousa. Ação coletiva e luta pela terra no assentamento Palmares II, Pará. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agricultras Amazônicas. Universidade Federal do Pará, 2011. Disponível em: <<http://mafds.websimples.info/files/arquivo/147/glauucia-moreno-publicado.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUSA, Romier da Paixão *et al.* Educação profissional, agroecologia e campesinato: a experiência do Instituto Federal do Pará. *In*: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Amazônia**: uma Reforma Agrária eco-etnocultural. Seminário Por um Projeto Democrático e Sustentável para a Amazônia, Belém, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CIAVATA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HAGE, Salomão. O Pronera e a democratização da educação superior pública no campo: um estudo de uma experiência no Estado do Pará/região Amazônica. *In*: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício da diversidade**: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político pedagógicas. *In*: MUNARIN, Antônio *et al.* (Org.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

ILUSTRAÇÕES

Figuras

- 1 – Detalhamento dos municípios envolvidos na pesquisa
- 2 – Acampamento organizado pelo MST no Incra de Marabá (1994)
- 3 – Escola de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno no assentamento Palmares II
- 4 – Mandala construída na escola Maria Salete Ribeiro Moreno (PA Palmares II)

Gráfico

- 1 – Cursos, áreas e nível de formação ofertados pelo Pronera (1998-2011)

Quadros

- 1 – Cursos e projetos ofertados pelo Pronera (2001-2011)
- 2 – Instrumentais de pesquisa utilizados para cada sujeito
- 3 – Detalhamento das visitas de campo
- 4 – Detalhamento das instituições e sujeitos pesquisados

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Coordenação

Cláudio Passos de Oliveira

Supervisão

Andrea Bossle de Abreu

Revisão

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Carlos Eduardo Gonçalves de Melo

Elaine Oliveira Couto

Laura Vianna Vasconcellos

Luciana Bastos Dias

Luciana Nogueira Duarte

Thais da Conceição Santos (estagiária)

Vivian Barros Volotão Santos (estagiária)

Editoração eletrônica

Aeromilson Mesquita

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Carlos Henrique Santos Vianna

Glaucia Soares Nascimento (estagiária)

Vânia Guimarães Maciel (estagiária)

Capa

Andrey Tomimatsu

*The manuscripts in languages other than
Portuguese published herein have not been proofread.*

Livraria Ipea

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, Térreo

70076-900 – Brasília – DF

Tel.: (61) 2026 5336

Correio eletrônico: livraria@ipea.gov.br

Missão do Ipea

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

Ministério do
Planejamento

Ministério do
Desenvolvimento Agrário

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA