

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: PESQUISA QUALITATIVA NO ESTADO DO PARANÁ

Relatório de Pesquisa



II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: PESQUISA QUALITATIVA NO ESTADO DO PARANÁ

Relatório de Pesquisa



ipea

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

Ministro Dyogo Henrique de Oliveira

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento 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

Ernesto Lozardo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Juliano Cardoso Eleutério

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

João Alberto De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Claudio Hamilton Matos dos Santos

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Alexandre Xavier Ywata de Carvalho

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

Fernanda De Negri

Diretora de Estudos e Políticas Sociais

Lenita Maria Turchi

Diretora de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais

Alice Pessoa de Abreu

Chefe de Gabinete, Substituto

Márcio Simão

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação

João Cláudio Garcia Rodrigues Lima

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: PESQUISA QUALITATIVA NO ESTADO DO PARANÁ

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

Coordenação técnica nacional

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)/ Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural Faculdade UnB Planaltina (PPG-MADER/FUP), Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/FE/UnB.

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Regional da Pesquisa

Mônica Castagna Molina – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB)/ Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural Faculdade UnB Planaltina (PPG-MADER/FUP), Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/FE/UnB.

Auxiliares de pesquisa

Catarina dos Santos Machado
Enio José Bohnenberger
Elisângela Nunes Pereira
Janaina Ribeiro
Samira Bandeira
Inná de Castro Borges

Pesquisadores voluntários

Luzeni Ferraz
Mariana Cruz
Vicente de Paula Borges Virgolino da Silva

Equipe de Elaboração do Relatório

Mônica Castagna Molina
Catarina dos Santos Machado
Janisse Vieiro
Luzeni Ferraz
Márcia Mariana Bittencourt Brito
Mariana Cruz
Samira Bandeira
Vicente de Paula Borges Virgolino da Silva

A pesquisa que deu origem a este relatório foi conduzida pela Coordenação de 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 Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD), Programa de Mobilização da Competência Nacional para Estudos sobre o Desenvolvimento (Promob), Chamada Pública PNPD nº 111/2013.

Na Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (Fe/UnB), a presente Pesquisa foi desenvolvida vinculada à Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/FE e ao Centro Transdisciplinar de Educação do Campo. E, na Faculdade UnB Planaltina (FUP), a pesquisa esteve ligada ao Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural-PPG/MADER.

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, Desenvolvimento 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 A QUESTÃO AGRÁRIA NO PARANÁ	12
3 HISTÓRICO DO PRONERA NO ESTADO DO PARANÁ	14
4 HISTÓRICO DOS TRÊS ASSENTAMENTOS	17
5 REFERÊNCIAS E METODOLOGIA DA PESQUISA	28
6 SÍNTESE DA HISTÓRIA E DA TRAJETÓRIA DOS INFORMANTES DA PESQUISA.....	31
7 REPERCUSSÕES DO PRONERA NOS TRÊS ASSENTAMENTOS E NO ESTADO DO PARANÁ	40
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA CONSOLIDAÇÃO DO PRONERA NO PARANÁ.....	62
REFERÊNCIAS	66
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	69
SIGLAS.....	73
ILUSTRAÇÕES	75
APÊNDICE A.....	76
APÊNDICE B.....	78

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 estas transformações significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e as instituições em que os sujeitos estão inseridos.

1 INTRODUÇÃO^{1,2}

A história da questão agrária e da luta pela terra no Paraná é marcada por inúmeros conflitos e por episódios de extrema barbárie contra os camponeses. Há um significativo registro desse processo, conforme poderá ser verificado no histórico da região. Se tomarmos apenas as décadas mais recentes como exemplo, teremos, de acordo com os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2006), números impressionantes desta violência: em apenas sete anos de governo Lerner (1995-2002), foram 516 trabalhadores rurais presos em luta pela terra; 16 homicídios; 31 tentativas de homicídio; 49 ameaças de morte; 7 casos de tortura; e 325 lesões corporais.

Como corolário dessa violência contra os trabalhadores rurais, há ao mesmo tempo os altíssimos índices de concentração da propriedade fundiária no Paraná. Segundo o Censo Agropecuário 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1970 e 2006, os estabelecimentos agrícolas no estado diminuíram de 554,5 mil para 371,1 mil, enquanto a área total ocupada passou de 14,6 milhões de hectares para 15,4 milhões de hectares. Em outras palavras, embora tenha havido forte diminuição no número de propriedades, houve aumento da área ocupada por elas (tabela 1).

TABELA 1
Paraná: número e área dos estabelecimentos agropecuários, por grupo de área total (1970 e 2006)

Grupos de área	1970		2006		2006/1970	
	Número de estabelecimentos	Área (ha)	Número de estabelecimentos	Área (ha)	Variação do número de estabelecimentos (%)	Variação da área (%)
Total	554.488	14.625.530	371.063	15.391.782	-33,10	5,20
Menos de 10 ha	295.272	1.575.024	165.522	725.579	-23,40	-5,80
De 10 ha a menos de 100 ha	240.936	6.097.366	170.405	4.791.850	-12,70	-8,90
De 100 ha a menos de 1 mil ha	17.158	4.220.749	25.095	6.823.868	1,40	17,80
Acima de 1 mil ha	1.087	2.732.391	1.209	3.050.485	0,02	2,20

Fonte: IBGE (2006) e banco de dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra). Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 1º jun. 2015.

O modelo produtivo do Paraná, que se conforma com o cenário descrito, é próprio da modernização conservadora, efeito do processo da revolução verde. Ele se integra à indústria e à agricultura, num processo de submissão da última à primeira, esvaziando o território rural, por meio da ação de um Estado também hegemonicamente dominado pelo agronegócio (Sapelli, 2013, p. 49).

Ressaltamos que o agronegócio aqui é compreendido como uma lógica de produção dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos que vêm de fora da unidade de produção: sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec, 2012, p. 6), “nessa lógica, o aumento da produtividade implica cada vez mais destruição da biodiversidade, da natureza, da vida humana e na alienação do trabalho na agricultura”.

1. Dedicamos esta pesquisa às camponesas e aos camponeses que, com extrema bravura e coragem, enfrentam o agronegócio e constroem, com muita luta, trabalho e auto-organização, um novo país.

2. Agradecemos as contribuições e a leitura prévia dos originais aos seguintes pesquisadores: Clarice Aparecida dos Santos (UnB); Edgar Jorge Kolling (Setor de Educação do Movimento Sem Terra – MST); Cecília Ghendini (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste Francisco Beltrão); Solange Teodoro Von Onçay (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFSS/Campus Erechim); Sônia Fátima Schewendler (Universidade Federal do Paraná – FPR); Roseli Salete Caldart (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra).

A luta e resistência camponesa fizeram do Paraná, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra),³ um estado com 327 assentamentos, sendo que apenas 17% destes estão em condição de consolidados, 19% estão em processo de consolidação e os demais (64%) ainda têm um longo caminho a percorrer, como mostra a tabela 2. Com 18.771 famílias, os assentamentos rurais teriam, aproximadamente, 75 mil pessoas em 428.070,59 ha (4.280,70 km²). Este dado ratifica o crescimento da luta camponesa no estado, nos últimos vinte anos, uma vez que em 1994 registravam-se 2.434 pessoas assentadas.

TABELA 2

Paraná: fases dos projetos de assentamento (PAs) em execução (1900-2015)

Assentamentos	Número de projetos	Área (ha)	Número de famílias	Número de famílias assentadas
Criados	51	83.771,0637	3.993	3.830
Em instalação	35	86.079,8892	3.638	3.552
Em estruturação	124	119.459,3666	5.802	5.563
Em consolidação	61	72.592,6454	3.896	3.204
Consolidados	56	66.167,6270	2.928	2.622
Total	327	428.070,59	20.257	18.771

Fonte: Dados do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Sipra) referentes a 12 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/relacao-de-beneficiarios-rb>>.

Elaboração: Coordenação de Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea.

Essa contextualização certamente contribui para a compreensão da importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) no Paraná. Oliveira (2013) e defende que:

o contexto histórico, político, educacional e econômico não deve ser compreendido como uma relação mecânica de causa e efeito, ao contrário disso, buscamos apreender o cenário referenciado para subsidiar a investigação do objeto que não se desliga das relações sociais e históricas produzidas pelos sujeitos sociais que se buscou investigar.

No caso específico do Pronea, não há como avaliar suas repercussões sem olhar atentamente para o que ocorre com a luta de classes no campo e com a luta pela Reforma Agrária: o Pronea avança quando avança a luta pela Reforma Agrária e retrocede quando ela perde espaço, quando avançam as forças das classes dominantes. É também em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, baseado no agronegócio, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia, que inclui o Pronea e a Educação do Campo.

Em um contexto de luta e resistência camponesa, o Pronea foi gestado em 1997, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enea), para celebrar os dez anos do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apresentar o balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Identificou-se, na ocasião, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da educação na Reforma Agrária, porém a maioria dos trabalhos estava sendo feita isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre esse conjunto de iniciativas, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos.

3. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pr>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

A partir daí, começaram a se construir as articulações e as lutas que viriam a resultar na criação do Pronera. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF (Molina, 2003).

Partindo desse histórico inicial e referendando os dados coletados na fase quantitativa da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), esta segunda etapa, de cunho qualitativo, buscou evidências presentes nas falas das pessoas que participaram desses processos formativos. São pessoas inseridas nos processos de organização, produção e assistência técnica, seja nos órgãos vinculados aos movimentos sociais, seja naqueles do Estado, ou que se vinculem a este por parcerias visando perceber as repercussões nos assentamentos, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e em todos os processos de vida.

Especificamente no caso do Paraná, o fato de terem sido realizados dezessete cursos nos diferentes níveis de escolarização⁴ e com diversas instituições educacionais, como universidades federais, estaduais e institutos federais de educação, teve relevante efeito multiplicador das ações da Educação do Campo no estado. A articulação entre o Pronera e a Educação do Campo é o primeiro ponto a ser explicitado, pois percebe-se, em nível estadual, o desdobramento do mesmo fenômeno nacional. Molina (2003) já afirmava que os dois são produtos do mesmo tempo histórico, um espelha e fortalece o outro.

No Paraná, aumentam as demandas pela Educação do Campo, em paralelo ao crescimento das lutas para a implantação dos cursos do Pronera em parceria com as universidades. Estas parcerias são permeadas por tensões e contradições, assim como por disputas de visão e concepção da função das universidades, com docentes e departamentos estabelecendo contato com os movimentos sociais do campo para ofertar curso superior específico aos trabalhadores rurais. Assim como em outros estados, o processo de negociação entre as duas partes tem sido longo e demorado.

Neste sentido, procurando compreender as raízes históricas desse processo de lutas e superações, este relatório está estruturado em sete seções, além desta introdução. A partir das categorias do referencial teórico adotado para a análise das repercussões do Pronera, qual seja, o materialismo histórico dialético, na segunda, terceira e quarta seções, serão apresentados elementos históricos centrais para a compreensão das tensões e contradições que condicionam os efeitos desta política pública: a história da questão agrária no estado; a história do Pronera no estado do Paraná; e a história dos três assentamentos pesquisados.

Na quinta seção, serão detalhados os procedimentos previstos para a realização da pesquisa e os desafios encontrados para sua materialização. Na sexta, serão apresentadas as pessoas entrevistadas e suas trajetórias de vida, associando-as aos cursos do Pronera. Na sétima, serão apresentadas as repercussões que o conjunto dos cursos do Pronera provocaram no Paraná. Na oitava seção, por fim, serão explicitados os desafios e as potencialidades da consolidação do Pronera no Paraná.

4. Conforme os dados coletados na primeira fase da pesquisa, dos 2.651 alunos beneficiados com os cursos do Pronera promovidos no estado, cerca de 68,00% participaram da Educação de Jovens e Adultos (EJA) alfabetização, 4,15% passaram pela EJA anos finais, 6,07% cursaram o nível médio técnico (integrado), 7,09% cursaram o nível médio profissional (pós-médio), 4,03% cursaram uma graduação, 5,90% cursaram uma especialização e 3,20% cursaram o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (Simões, 2013).

2 A QUESTÃO AGRÁRIA NO PARANÁ

Considerando que as ações e as práticas sociais de quaisquer naturezas não se dão apartadas da materialidade de um território, dos contextos vivenciais de seus sujeitos, contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais, serão apresentados nesta seção um brevíssimo resumo da questão agrária no território paranaense, alguns dados concernentes à concentração de terra, o número de famílias assentadas, o número de assentamentos, todos os elementos necessários à compreensão da história do Pronera no estado do Paraná.

Oliveira (2006 *apud* Ross, 2013, p. 55-56), ao se referir ao território, afirma que ele é produto da luta de classes e, portanto, um enfrentamento entre projetos divergentes. São as relações sociais de produção e o processo contínuo e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que dão ao território sua configuração histórica.

Dados recentes indicam que a concentração de terras no país vem aumentando. Números do Incra revelam que, entre 2010 e 2014, 6 milhões de hectares passaram para as mãos dos grandes proprietários – quase três vezes o estado de Sergipe. Objetivando mudar esse retrato, no qual o agronegócio predomina, os trabalhadores rurais, organizados em movimentos sociais e sindicais, por meio da luta, vêm ocupando as terras improdutivas e conquistando as áreas para a Reforma Agrária.

A disputa pela terra no Paraná não é diferente daquela nos demais estados do Brasil. O espaço rural paranaense foi e continua sendo lócus de tensões e conflitos na luta pelo acesso à terra e ao território, como enfatiza Sapelli (2013, p. 46):

a ocupação das terras do Paraná expressa o movimento da classe dominante, na busca da expansão das suas propriedades, da produção da riqueza e do seu poder e da classe trabalhadora, na busca da sua reprodução e das condições para tal, em diferentes momentos históricos, que revelam o embate de classes em todos eles.

O processo de ocupação do Paraná reflete um projeto colonizador articulado pelos espanhóis e pela coroa portuguesa, intentando a ampliação dos seus domínios. Isso ocorreu num ambiente de tensão com os nativos, expropriados de suas terras doadas como sesmarias aos portugueses. Várias expedições foram organizadas para desbravamento e ocupação das terras do estado. Esse movimento, lento nos séculos XVI e XVII, intensificou-se nos séculos XVIII e XIX. Nesse processo, os nativos foram dizimados ou escravizados (Sapelli, 2013).

Nos anos 1950 e 1960, a organização dos trabalhadores rurais na luta pela terra ganhou força com o ressurgimento das Ligas Camponesas – formadas pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1945⁵ – e a fundação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab).⁶ Segundo Sapelli (2013, p. 46), as Ligas Camponesas eram coordenadas pelo PCB e, no início, desempenhavam ações assistencialistas, posteriormente passando a “exigir mudanças sociais e políticas”, estimulando a criação de sindicatos rurais e ampliando-se para todo o país. A autora nos rememora que as ligas nasceram no contexto do acalorado debate a respeito do desenvolvimento do Brasil e que a questão agrária estava posta de distintos modos nas correntes que defendiam o desenvolvimento nacional:

o Paraná se articulava ao projeto de desenvolvimento, proposto pelo governo federal, já nos períodos anteriores, principalmente a partir dos anos 1940, especialmente por meio de vários processos de colonização. Enquanto em âmbito nacional o foco do projeto desenvolvimentista

5. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-comunista-brasileiro-pcb>>.

6. Ambas as organizações foram fechadas em 1964.

era a industrialização, no Paraná, ao menos num primeiro momento, era a ocupação do território (*op. cit.*, p. 49).

Continua afirmando que, nos anos 1950, “a ‘tônica do progresso e do crescimento estava fortemente relacionada ao incentivo da ocupação das terras férteis do norte (...), oeste e sudoeste do estado” (Paraná, 2002, p. 18 *apud* Sapelli, 2013, p. 49).

Para chegar às conquistas atuais, muitos embates foram travados pela classe trabalhadora, como a Guerra do Contestado (1912-1916), do Sudoeste (1950-1957), de Porecatu (1950-1951), do Alto Paraná (1961), entre outros. A construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, na bacia do rio Paraná, nos anos 1970, justificada como indispensável ao desenvolvimento industrial do país, agrava os conflitos agrários com a remoção compulsória de 12 mil famílias, de oito municípios do extremo oeste do estado.

A experiência das lutas contra a Itaipu no oeste paranaense foi a base para o surgimento do Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (Mastro), em 1981. Entre estes camponeses, encontravam-se arrendatários e posseiros “sem direito” à indenização da Itaipu. Enquanto no Movimento Justiça e Terra os camponeses lutavam para garantir a posse e a indenização das terras, no Mastro a luta dos sem-terra passou a ser pela realização da Reforma Agrária (Ross, 2013).

Ainda segundo Ross (2013, p. 4):

Em 1983, surgiram outros movimentos de sem terra no Paraná como o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral (Mastel), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste (Mastreco), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná (Masten) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná (Mastes). Este último organizou-se, principalmente, com o apoio da CPT e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar). Essa organização, em diversos movimentos de luta pela terra, surgida no final da década de 1970 e início de 1980 no estado do Paraná, representa o quadro que existia no campo brasileiro, ou seja, vários movimentos estabelecidos regionalmente com pouca comunicação entre eles. No entanto, é necessário salientar que, embora “isolados”, estes movimentos contaram com o apoio da CPT, criada em 1975 para colaborar na defesa e organização das lutas camponesas. As diversas frentes de lutas que estavam ocorrendo acabaram por resultar primeiramente num encontro entre as lideranças dos cinco estados.

Um marco importante da questão agrária no Paraná foi a realização, em 1984, no município de Cascavel, do primeiro encontro de caráter nacional dos trabalhadores rurais sem-terra, no qual foram deliberados os princípios e as configurações de luta do MST. Na continuidade, em 1985, realizou-se, em Curitiba, o I Congresso Nacional do MST. A basilar forma de luta definida nesse evento foram as ocupações, sendo também definida uma coordenação nacional do movimento.

Daí em diante, a organização dos movimentos sociais cresceu de forma incisiva no estado, provocando o surgimento de outros tantos movimentos e organizações de trabalhadores rurais. Citam-se como exemplos: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), diferentes sindicatos da agricultura familiar e camponesa, cujo objetivo principal é a Reforma Agrária ampla e irrestrita.

Apesar das lutas e das sucessivas ocupações, a propriedade da terra continua altamente concentrada e as políticas de assentamento levadas a cabo não impactaram de forma significativa a estrutura fundiária; o latifúndio continua predominando no campo

paranaense. Na contramão da Reforma Agrária, o modelo de desenvolvimento da agricultura predominante no Paraná, ancorado no tripé latifúndio, monocultura e agroexportação, segue violento, injusto e devastador, não obstante a luta dos trabalhadores rurais, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais contra este modelo, denunciando frequentemente as mazelas que ele produz.

As falas dos entrevistados colhidas pela pesquisa ratificam que as conquistas dos assentamentos no Paraná são resultantes do enfrentamento camponês ao latifúndio e ao Estado e não de uma política de Reforma Agrária. O acesso ao território pelos camponeses é fruto de luta, resistência e pressão para entrar na terra e ter acesso a outros direitos, como à educação. Um resultado dessa luta está na criação, em 1998, do Pronera, foco desta pesquisa, que tem sido um grande impulsionador (e, em muitos locais, a única oportunidade) do acesso à educação pelos trabalhadores rurais.

3 HISTÓRICO DO PRONERA NO ESTADO DO PARANÁ

Desde sua criação, o MST passou a ter uma intensa atuação no estado. Entre 1988 e 2002, foram contabilizadas 324 ocupações, territorializando os chamados acampamentos da Reforma Agrária. Os dados da pesquisa quantitativa, levantados em 2013, revelam que nem todos os acampamentos deste período resultaram, efetivamente, na criação de novos assentamentos, mas, sem dúvida, deram um relevante impulso ao avanço das lutas pela terra no estado, o que, por consequência, desencadeou uma reorganização das forças conservadoras locais.

No Paraná, os anos 1990 ficaram marcados pela violência do estado contra os trabalhadores sem-terra. Segundo relatório da CPT (2006, p. 16), neste período “o estado abriu mão de seu papel de promotor de direitos humanos para exercer a função de violador, em conluio com as forças mais retrógradas e violentas do latifúndio”. Os relatórios da CPT sobre os conflitos rurais registram números consideráveis de homicídio, tentativas de homicídio, ameaças de morte, casos de tortura, lesões corporais, tiroteios, terrorismo, entre outros.

Como resultado das demandas educacionais existentes nas áreas de assentamento, ainda sob os efeitos das violências sofridas, surgem as primeiras ações do Pronera. Os processos e projetos educacionais surgidos em 1998 centravam-se nos cursos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Os relatórios do Incra do Paraná revelam que, neste período, entre as demandas educacionais a serem atendidas, destacava-se a necessidade de superação do elevado nível de analfabetismo entre os camponeses jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, consolidando o domínio da leitura e da escrita, assim como refletindo e sistematizando saberes no sentido de contribuir para os desafios que naquele momento emergiam.

O Pronera⁷ surge em um contexto marcado por tensões agrárias e violências (físico-materiais e simbólicas) exercidas por parte do estado e dos fazendeiros contra os camponeses. Mais que um movimento de resistência, o Pronera surge com o objetivo de desenvolver práticas educativas de alfabetização capazes de contribuir para a formação cidadã do assentado, revisitando e registrando memórias, construindo e reconstruindo conhecimentos.

7. Constituindo-se por meio de parcerias (basicamente sob a forma de convênios) com instituições de ensino superior como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que atuaram em assentamentos da região sul do estado, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que atuou em assentamentos da região noroeste do estado, o MST e o Incra.

Os cursos oferecidos no Paraná em parceria com o Pronera, desde 1998 até 2011, estão ilustrados no quadro 1.

QUADRO 1

Paraná: estabelecimentos de ensino, cursos do Pronera e período de realização (1998-2011)

Estabelecimento	Curso	Período
UFPR	Alfabetização e ensino fundamental na modalidade EJA (EJA alfabetização)	1998-2003
	EJA	1998-2003
	Especialização em Educação do Campo	2005-2007
	Especialização em agricultura familiar e camponesa e em residência agrária	2005-2006
UEM	Alfabetização de jovens e adultos (EJA alfabetização)	1999-2000
	EJA	1999-2000
Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná (Unioeste), <i>campus</i> de Francisco Beltrão	Graduação em pedagogia para educadores do campo – pedagogia da terra	2004-2008
Instituto Federal do Paraná (IFPR), <i>campus</i> Curitiba	Curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio	2004-2008
	Curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio	2005-2009
	Curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio	2008-2010
	Curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pós-médio	2003-2005
	Curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pós-médio	2004-2006
	Curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pós-médio	2005-2008
	Curso técnico em agropecuária, com ênfase em agroecologia, Proeja	2005-2008
	Curso técnico em agroecologia, Proeja	2009-2010
	Curso superior de tecnologia em gestão de cooperativas	2009-2011
	Curso superior de tecnologia em agroecologia	2008-2010

Fonte: Simões (2013).

É notável, na fala dos entrevistados, a valorização do Pronera no estado, uma vez que permitiu a diversos trabalhadores do campo o acesso ao conhecimento: “todos os cursos que fiz pelo movimento, todos foram pelo Pronera. Em 2000 eu iniciei fazendo o curso de técnico em administração em cooperativas; em 2008-2009 iniciei o tecnólogo em gestão de cooperativas” (A. M. F., entrevista concedida em 17/11/2014).⁸

Após a realização da II Conferência Paranaense: por uma Educação do Campo, em 2000, no município de Porto Barreiro, surge a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, composta por diferentes movimentos sociais e entidades envolvidas com a formação dos camponeses no estado. Esta passou a pressionar o poder público para a implementação de políticas públicas capazes de suprir as demandas⁹ por uma educação diversificada e de qualidade. Em 2003, gestou-se, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), a Coordenação Estadual da Educação do Campo (CEC), com o objetivo de atender as escolas do campo. As reivindicações por Educação do Campo, embora de responsabilidade da CEC/Seed-PR, foram, em parte, supridas pelo Pronera, por meio de cursos de formação inicial e cursos para a formação continuada de educadores que atuavam nas escolas itinerantes e nas escolas dos assentamentos.

Ao mesmo tempo que os assentamentos vão se estruturando, emergem demandas por políticas e programas educacionais que atendam às especificidades políticas, econômicas, culturais e ambientais dos assentados. Muitos dos membros da Articulação

8. Esse curso, segundo o entrevistado, foi realizado no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), no Rio Grande do Sul, em parceria com o Instituto Lank e a Universidade de Mondragón.

9. A história e a importância da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, bem como sua relação com o Pronera serão descritas com mais detalhes no tópico sobre as repercussões desta política no estado (seção 7).

Paranaense por uma Educação do Campo são os agentes envolvidos nos processos e projetos educativos do Pronera.

Ao longo dos anos 2000, novos processos e projetos passaram a fazer parte do cenário dos assentados da Reforma Agrária no Paraná. Percebe-se, a partir dos registros analisados, que, além da EJA alfabetização, as preocupações educacionais refletem não apenas o território de vida, mas também a necessidade da qualificação técnica para o desenvolvimento do trabalho com a terra, os animais, a água e a vida em comunidade. Para tanto, o Pronera desde logo passou a dispor de educadores com formação superior, aptos a atuar nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos, com a qualificação intelectual e a produção científica de conhecimentos capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida sem perder o respeito à cultura e à identidade dos camponeses.

Dessa forma, foram implantados, como resultado da articulação entre a Escola Técnica Federal do Paraná (ET-UFPR),¹⁰ o MST e o Incra, cursos técnicos de nível médio em agropecuária, dedicando-se exclusivamente à agroecologia ou dando ênfase a esta área. A existência destes cursos, ofertados nas modalidades integrado, pós-médio e Proeja, reflete a necessidade dos assentados em qualificar seu trabalho, eles precisavam, na contraposição à lógica mercadológica do agronegócio, desenvolver práticas alternativas sustentáveis de cultivo capazes de garantir o sustento das famílias e das comunidades.

Nesse cenário, é relevante considerar a importância das escolas do MST, como o Iterra, o Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente (Ceagro), a Escola Milton Santos, a Escola Latino-Americana de Agroecologia e o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), principais espaços onde os cursos técnicos são realizados. Foram também criados cursos de graduação, como o de pedagogia para educadores do campo (pedagogia da terra), que contou com a contribuição de intelectuais de diferentes universidades do país e com a coordenação pedagógica e financeira de educadores da Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, e educandos de diferentes movimentos sociais e instituições de ensino superior (IES).

Entre ações e contradições, no contexto de lutas pela Reforma Agrária, as entrevistas, relatos, rodas de conversas nos permitem afirmar que o Pronera se constituiu em um importante instrumento que viabilizou o acesso de camponeses – oriundos de assentamentos localizados dentro e fora do estado do Paraná – a processos educativos e formativos. Segundo os participantes da pesquisa, todos beneficiários das ações do Pronera, este programa contribuiu para: minimizar os altos índices de analfabetismo; qualificar pedagógica e tecnicamente seus educandos e educadores; propagar as possibilidades de práticas produtivas e tecnológicas menos impactantes à natureza e a toda forma de vida no planeta; formar professores que respeitem a cultura e a identidade da população rural, assim como a noção de campo enquanto espaço de vida; desenvolver a cooperação e o fortalecimento da solidariedade orgânica, das práticas comunitárias, da valorização da agricultura familiar e camponesa, entre outras necessidades existentes entre as famílias para o enfrentamento de seus antagonistas do agronegócio.

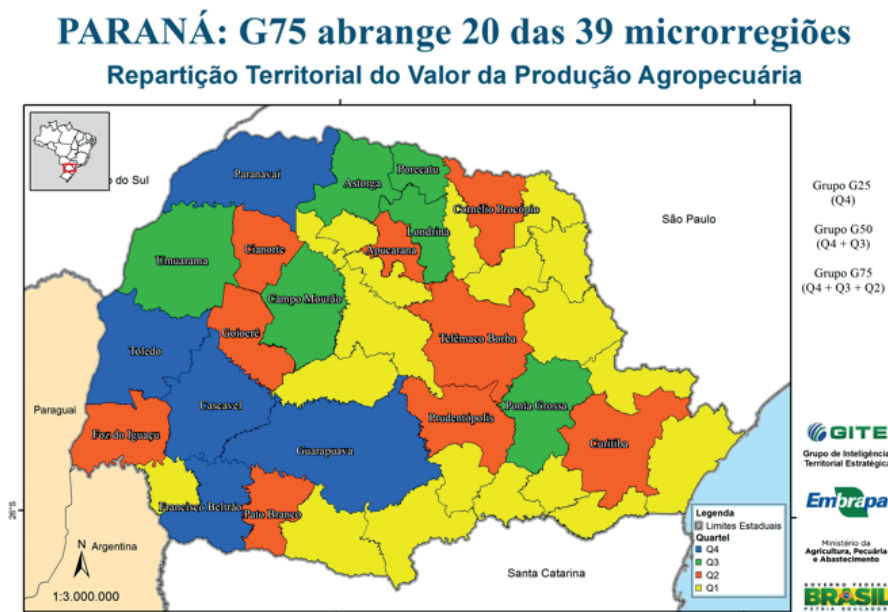
10. Em dezembro de 2008, entra em vigor a Lei nº 11.892, que transforma a ET-UFPR no IFPR. Os cursos técnicos, portanto, passaram a ser coordenados por este instituto.

4 HISTÓRICO DOS TRÊS ASSENTAMENTOS

4.1 Caracterização regional

Para esta pesquisa acerca das repercussões dos cursos do Pronera no Paraná, foram escolhidos três assentamentos: 8 de junho, no município de Laranjeiras do Sul, Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu. Estes municípios, segundo a divisão regional do IBGE, fazem parte da microrregião de Guarapuava (figura 1, Área MRG-29) e estão localizados na mesorregião geográfica centro-sul (figura 2) do estado do Paraná. Também compõem o território do Cantuquiriguaçu, que recebe este nome em virtude de municípios se localizarem nos vales dos rios Cantu, Piquiri e Iguaçu.¹¹ Este também é um dos territórios que compõem o programa Territórios da Cidadania, lançado em 2008, pelo governo federal, com o objetivo de “promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável”.¹²

FIGURA 1
Microrregiões do Paraná



Fonte: IBGE.

Elaboração: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências (ITCG), 2010.

Obs.: Imagem cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais disponibilizados pelos autores para publicação (nota do Editorial).

Uma breve caracterização geral da mesorregião e da microrregião é importante para compreender o espaço onde estão localizados os assentamentos selecionados. Eles ilustram o significado das contradições e das disputas em torno das diferentes lógicas de organização da agricultura e as consequências sociais e econômicas que advêm destas diferenças.

Segundo o Ipardes (2014), a mesorregião centro-sul caracteriza-se pela existência de grandes propriedades rurais dedicadas à pecuária extensiva, à reserva extrativista para exploração comercial da madeira e à produção de soja e milho de alto padrão tecnológico para a exportação. Distingue-se ainda por ser uma área predominantemente rural, de baixa densidade demográfica, com alto índice de população rural, uma das mesorregiões menos

11. Disponível em: <<http://www.cantuquiriguaçu.com.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

12. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

urbanizadas do estado, com elevado número de assentamentos rurais (34% do total de famílias assentadas no Paraná) e áreas indígenas (62%). O IparDES (2014) revela que a estrutura fundiária da região é uma das mais concentradas do estado, polarizada entre grandes e pequenas propriedades. Este instituto observa que os produtores de *commodities* vêm aumentando expressivamente sua produtividade, ao mesmo tempo que é significativa a produção familiar. Contudo, esta última é caracterizada por baixos rendimentos, mesmo quando comparados com segmento semelhante em outras regiões do estado. Ainda de acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IparDES), nesta mesorregião, na qual um terço das famílias são pobres, estão sete dos dez municípios mais pobres do Paraná.

FIGURA 2
Mesorregiões do Paraná

Mesorregião Centro Occidental Paranaense



Fonte: IBGE.

Elaboração: Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Paraná (Sema), 2004.

Obs.: Imagem cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais disponibilizados pelos autores para publicação (nota do Editorial).

A microrregião de Guarapuava é composta por dezoito municípios, de acordo com a lista de mesorregiões e microrregiões publicada pelo IparDES, em 2012. São eles: Campina do Simão, Cândói, Cantagalo, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guarapuava, Inácio Martins, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Turvo e Virmond.

De acordo com informações coletadas no *site* do IBGE e no *Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil*, foi possível observar o aumento no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹³ em todos os municípios desta microrregião entre 1991 e 2010 (tabela 3). Os índices de IDHM-2010 destes municípios, em sua maioria inferiores ao estadual (0,749) e ao brasileiro (0,727),¹⁴ evidenciam a desigualdade socioeconômica da microrregião em todos os seus municípios.

13. "O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras" (Bolzon, Costa e Marques, 2014, p. 11).

14. Apenas no município de Guarapuava o IDHM-2010 foi superior ao nacional, mas ainda inferior ao estadual.

TABELA 3
IDHM dos municípios da microrregião de Guarapuava, do Paraná e do Brasil (1991-2010)

	IDHM-1991	IDHM-2000	IDHM-2010
Campina do Simão	0,247	0,491	0,630
Candói	0,309	0,509	0,635
Cantagalo	0,334	0,516	0,635
Espigão Alto do Iguaçu	0,319	0,529	0,636
Foz do Jordão	0,363	0,516	0,645
Goioxim	0,227	0,446	0,641
Guarapuava	0,473	0,632	0,731
Inácio Martins	0,326	0,491	0,600
Laranjeiras do Sul ¹	0,464	0,598	0,706
Marquinho	0,228	0,433	0,614
Nova Laranjeiras	0,298	0,528	0,642
Pinhão	0,360	0,526	0,654
Porto Barreiro	0,327	0,544	0,688
Quedas do Iguaçu ¹	0,420	0,593	0,681
Reserva do Iguaçu	0,490	0,554	0,648
Rio Bonito do Iguaçu ¹	0,319	0,466	0,629
Turvo	0,336	0,491	0,672
Virmond	0,380	0,572	0,722
Paraná	0,507	0,650	0,749
Brasil	0,493	0,612	0,727

Fonte: Dados da ferramenta Cidades do IBGE. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/232D6>>.
Nota: ¹ Municípios onde estão localizados os assentamentos pesquisados.

De acordo com artigo publicado pelo Incra, a microrregião de Guarapuava é o maior território transformado pela Reforma Agrária. Esta microrregião (MRG-29) caracteriza-se por uma estrutura agrária bastante concentrada e um histórico de grilagem de terras pelos grandes fazendeiros, situação que, com maior ou menor intensidade, repete-se em todo o Paraná e tem dado motivação para graves conflitos agrários. Desde os anos 1980, foram criados no estado 327 PAs, a maior parte (80%) em terras desapropriadas.

Na MRG-29 existem, atualmente, 57 projetos, distribuídos por quinze dos dezoito municípios que integram esta microrregião. São cerca de 4,7 mil famílias assentadas, em uma área total de 100 mil hectares. Três projetos concentram mais de 50% das famílias assentadas e da área dos PAs da região considerada: Quedas do Iguaçu abriga pouco mais de 1 mil famílias, dedicadas ao cultivo de espécies florestais no PA Celso Furtado; em Rio Bonito do Iguaçu, dois projetos – PA Ireneo Alves dos Santos e PA Marcos Freire – possuem 1.511 famílias assentadas.

Conforme indicado na introdução deste relatório, segundo dados do Incra, o estado do Paraná, no início de 2014, possuía 327 assentamentos, com 18.771 famílias assentadas, representando, aproximadamente, 75 mil pessoas em 428.070,59 ha (4.280,7 km²). Comparando estes dados com os fornecidos pelo IBGE (2010), a área de assentamentos corresponde apenas a 2,147% do território do estado (199.307.945 km²) e a 5% do total de sua população rural (1,5 milhão de pessoas). Isto significa que a área de assentamentos e o número de famílias beneficiadas, aparentemente altos, pouco representam em relação à área e à população total do estado, conforme informado na seção 2, deste relatório.

Portanto, no mesmo período em que mais se intensificou a luta pela terra e mais se consolidou a conquista de assentamentos da Reforma Agrária no estado do Paraná, também

cresceu o número de área ocupada pela grande propriedade, evidenciando a contradição e a atuação concomitante de forças políticas antagônicas no estado. De um lado, a luta dos camponeses pela Reforma Agrária; de outro, a burguesia latifundiária, organizada em torno da eleição de deputados e senadores capazes de garantir a aprovação de leis e políticas públicas focadas na manutenção de seus interesses e privilégios.

4.2 Breve histórico da constituição dos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire

A história dos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire faz parte do processo de ocupação da terra realizado em 1996, no município de Rio Bonito do Iguaçu, na área da fazenda Pinhal Ralo, até então pertencente à empresa madeireira Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S/A. Esta empresa era detentora de, aproximadamente, 83 mil hectares que se estendiam por quatro municípios (Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu). De acordo com informações disponíveis em seu *site*,¹⁵ em 1972 ocorreu a fusão de dois grandes grupos madeireiros, que atuavam na área desde 1910, constituindo a Giacomet-Marodin, que intensificou a aquisição de terras no sudoeste do Paraná.

Consoante os dados publicados pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 14 de setembro de 1997, na época da ocupação, a empresa possuía faturamento de aproximadamente US\$ 38 milhões a partir de diversos ramos de atuação: US\$ 32 milhões com exportação de molduras, painéis e vigas de pinus, sendo 70% deste total destinados aos Estados Unidos e 30%, à Alemanha, à Inglaterra, ao Japão e à Coreia do Sul; US\$ 5 milhões com produção de grãos, principalmente milho, soja e arroz; e cerca de US\$ 1 milhão com erva-mate (Janata, 2012, p. 77). Todo o faturamento respondia por 52% do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) de Quedas do Iguaçu. Em 1997, a empresa modificou seu nome para Araupel S/A, estabelecendo sua sede industrial no município de Quedas do Iguaçu, no Paraná, e sua sede administrativa em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A empresa possui atuação internacional, com atividades voltadas para o reflorestamento e o beneficiamento de madeira para exportação.

A ocupação da fazenda Pinhal Ralo originou um dos maiores acampamentos de trabalhadores rurais já organizados pelo MST, destacando-se não só pelo quantitativo de pessoas, mas, principalmente, por ter sido instalado em uma das maiores propriedades privadas do Brasil, a da Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S/A. De acordo com liderança do MST, não era só a propriedade privada e o latifúndio que estavam em disputa; o MST, naquele momento, também discutia a questão da função social da terra, como expressa nos artigos 184 e 186 da Constituição Federal de 1988 (CF/1099), que legitimava a ocupação da fazenda. Mais tarde, a partir de estudo da cadeia dominial da referida fazenda, descobriu-se que se tratava de terras devolutas da União, que foram apropriadas indevidamente pela Araupel e suas antecessoras:

Nessa região tem um grande latifúndio. E o Movimento dos Sem Terra tinha uma discussão nesse momento não só para organizar cooperativa, mas também no debate que veio muito forte no Movimento dos Sem Terra, que foi o da função social da terra, que é constitucional. Então, mesmo uma empresa que se diz produtiva, se está em uma região que tem bastante sem-terra, uma empresa que não distribui renda, uma empresa que não cumpre a função social (...) nós entendemos que,

15. Disponível em: <<http://www.araupel.com.br/sobre-nos/historico/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

essa terra, ela é passível, sim, de Reforma Agrária. Então, nessa região tem uma empresa com essas características e se chamava Giacomet-Marodin, hoje ela mudou seu nome para Araupel e está numa área grilada que passa de 100 mil hectares. Então o movimento decide, a partir de 1995, tomar uma decisão de começar um processo de luta contra esse latifúndio e sempre exigindo do governo que fizesse toda a cadeia dominial, o que somente foi feito em 2003 ou 2004, se não estou enganado. Mas antes disso, já em 1996, é feita uma grande ocupação, que é a maior ocupação que o Movimento fez, com cerca de 3 mil famílias (Elemar Cezimbra, entrevista concedida em 18/11/2014).

Para recuperar a história da constituição dos acampamentos e dos assentamentos escolhidos, foram utilizadas a dissertação de mestrado de Katia Cericato (2008) e as teses de doutorado de Marlene Lucia Sapelli (2013) e Natacha Janata (2012), que se basearam em narrativas dos participantes do processo de ocupação e constituição dos dois assentamentos. Esta história também está presente na fala de vários entrevistados desta pesquisa, entretanto, de forma mais resumida e já incorporada a visão de território reformado, ou seja, observado o conjunto de assentamentos presentes na região atualmente.

Cericato (2008), Janata (2012) e Sapelli (2013) relatam que, em março de 1996, nas margens da rodovia PR-158, dois acampamentos foram erguidos, um próximo ao município de Saudades do Iguaçu, com 548 famílias, e outro entre os municípios de Rio Bonito do Iguaçu e Laranjeiras do Sul, com 2.500 famílias. Na madrugada de 17 de abril de 1996, ambos os acampamentos deslocam-se, formando um só grupo de cerca de 12 mil pessoas, que realizaram a ocupação na fazenda Pinhal Ralo:

o ambiente era insalubre, concentrando um grande número de pessoas num espaço que ficou denominado “buraco” por ser uma depressão. Havia muita fumaça resultante das lenhas queimando nos barracos. Logo no início do mês de maio, a *Folha de São Paulo* (6/5/1996) anunciou a morte de duas crianças: uma por desnutrição e outra por pneumonia, devido à falta de infraestrutura e de assistência médica no local” (Janata, 2012, p. 75).

Essa ocupação foi registrada pelas lentes do fotógrafo Sebastião Salgado e publicada no livro *Terra*, de 1997, em que este relata suas impressões do quadro que tinha a sua frente:

era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. (...) Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. (...) Anda rápido um camponês: 22 km foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa serração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra, sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. (...) Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebentam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida (Salgado, 1997, p. 143 *apud* Janata, 2012, p. 71).

Cericato (2008) detalha que a ocupação foi se interiorizando no território da fazenda: um grupo ocupou uma área chamada portão e outro, a sede. Nove meses depois, para aumentar a pressão pela desapropriação da área, as famílias se mobilizaram e iniciaram um roçado a 14 km dali, no interior do território da fazenda ocupada. Em janeiro de 1997, dois acampados foram assassinados por jagunços da fazenda; ninguém foi punido, embora esta tragédia tenha repercutido na imprensa internacional, somente ocasionando a mudança de nome da empresa de Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S/A para Araupel S/A nesse mesmo ano. Os acampados mortos, Vanderlei das Neves, 16 anos, e José Alves dos Santos, 33 anos, foram homenageados, nomeando as duas primeiras escolas do assentamento.

De acordo com dados do Incra, em 1997, deu-se a primeira desapropriação, dando origem ao assentamento Ireno Alves dos Santos, com área total de 17 mil hectares, onde foram assentadas 934 famílias que estavam acampadas na sede. Outras seiscentas famílias que ficaram excedentes, aguardando nova desapropriação, ocuparam outra área da mesma fazenda, chamada paraíso. Somente em agosto de 1999, outros 10 mil hectares foram desapropriados, para o assentamento de 578 famílias, no projeto denominado Marcos Freire.

No total foram desapropriados 27 mil hectares, que formaram os assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, beneficiando, de imediato, 1.512 famílias. Oficialmente, para o Incra, são dois assentamentos distintos, resultado de dois processos de desapropriação, mesmo ocupando uma mesma área de terra e repartindo o mesmo processo de ocupação (Cericato, 2008). Em decorrência do histórico de luta pela terra, existe uma reivindicação dos assentados para que sejam unificados, inclusive no intuito de agilizar os trâmites burocráticos de acesso a créditos fundiários e políticas públicas:

Em pouco mais de um ano se conquista mais de 17 mil hectares, em seguida vem mais 10 mil hectares, né? E logo em seguida, depois do terceiro ano, já se faz mais uma ocupação com 1.500 famílias, já no outro município que é Quedas do Iguaçu; primeiro foi Rio Bonito, e depois seguem as ocupações logo depois de 1999 e em 2003 a outra ocupação também em Quedas do Iguaçu, mais próxima à cidade, e aí a gente exige o estudo da cadeia dominial. O presidente do Incra nacional, ele encaminha esse estudo junto com o presidente do Incra daqui do Paraná e aponta que tudo isso que era sempre denunciado e ninguém averiguava, que era a grilagem dessa área. Por ser um grande assentamento, então, de fato, saiu emendado uma área na outra, 17 mil hectares mais 10 mil hectares. Então nós tínhamos um território de 27 mil hectares. Esses 27 mil hectares já era maior do que mais de quarenta municípios do Paraná e tinha mais população do que setenta municípios do Paraná. Então isso como uma grande área e a gente olhava também para frente, que o latifúndio continua grande, continua com mais de 70 mil hectares e perspectiva de luta, a gente tinha confiança de que vai estar conquistando até acabar. É uma terra pública da União, ela tem que vir para a Reforma Agrária. Tá lá na lei, tá na Constituição e isso nós estamos cobrando e estamos juntando forças de massa. (...) Em Quedas, seguindo esse processo aí de ocupações, também fomos conquistando, então em Quedas, no ano de 2003-2004, quando identifica na cadeia dominial uma área grilada, né? Nós estávamos com duas ocupações com mais de 1 mil famílias e o escudado, digamos assim, pelas laterais e pelas costas por esse assentamento de 27 mil hectares, aí tinha muitos filhos de assentado. Então isso deu uma força, que deu certo a modo, que obrigou tanto o latifúndio negociar o próprio governo, discutir na justiça de fato o título da área, que a empresa alega que é legal e o governo constatou que é ilegal, que é área pública e, enquanto isso, faz assentamento. Se a justiça der ganho para empresa, o Incra indeniza; se não der ganho, o Incra vai ter que pegar as outras áreas da empresa que tem o mesmo vício de origem, que é grilagem. Então, nessa área seria mais de 25 mil hectares, que hoje é o assentamento Celso Furtado (Elemar Cezimbra, entrevista concedida em 18/11/2014).

Esta fala de Elemar é muito significativa, no sentido de nos permitir visualizar a totalidade do território formado por meio de ocupações e lutas pela Reforma Agrária nessa região, que vai além dos assentamentos selecionados para esta fase da pesquisa, Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos, pois nos anos seguintes novas áreas vão sendo ocupadas e conquistadas. Em 2004, foi a vez do assentamento Celso Furtado, com 1.031 famílias em 23.733 ha; em 2005, do 10 de Maio, com 67 famílias, em 1.035 ha, de acordo com dados do Incra. Em outras palavras, o resultado das ocupações nas fazendas pertencentes à Araupel S/A possibilitaram a constituição de quatro assentamentos da Reforma Agrária, totalizando 2.610 famílias assentadas, em aproximadamente 52 mil hectares. Esta área, a partir de estudo da cadeia dominial, comprovou-se ser fruto de grilagem de terras da União desde 1926, quando foram outorgadas para a Companhia de Ferro São Paulo/Rio Grande.

A luta pela terra continua intensa na região. Em julho de 2014, 2.500 famílias de sem-terra ocuparam a fazenda Rio das Cobras, mais uma pertencente à Araupel S/A. O acampamento Herdeiros da Luta 1º de Maio, formado majoritariamente por jovens, filhos dos assentados no Ireno Alves e outros assentamentos próximos, agora reivindica terra para trabalhar. Os sem-terra estão disputando uma área de 35 mil hectares pertencente à Araupel, entre os municípios de Rio Bonito do Iguçu e Laranjeiras do Sul, que teve a mesma origem: terras griladas da União. Segundo Raul Bergold, ouvidor agrário do Incra do Paraná:

o Incra já emitiu posse de parte dessa área, cerca de 23 mil hectares, quando fez o assentamento Celso Furtado. A questão é que o restante da área tem a mesma origem no título, que foi outorgada à Companhia de Ferro São Paulo/Rio Grande (em 1926). Então, se comprovada área nula, temos aí cerca de 35 mil hectares que podem ser destinados à Reforma Agrária (Sem terra..., 2014).

Logo a liderança do MST se deu conta de que a constituição de um grande território reformado implicaria repensar o papel da educação, da agroecologia, da cooperação, da política pública, e as novas estratégias capazes de conciliar os processos de educação e desenvolvimento dos assentamentos. É necessário partir da compreensão de que a educação tem função fundamental na formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a construção do projeto de território. Pensar, também, a Educação do Campo para o território e, desta forma, iniciar a organização desde a educação básica até o nível superior, passando pela formação técnica e específica nas áreas necessárias para o desenvolvimento desse projeto. Neste contexto, é decisivo o papel do Pronera enquanto formação inicial e continuada para a população assentada, com foco nas áreas de agroecologia, cooperativismo e agroindústria:

Também estão sendo construídas ao redor de dez escolas municipais. E isso, se não me engano, mais três escolas estaduais. Então nós temos aqui dentro, *um complexo de escolas do campo*, entre estaduais e municipais mais de vinte escolas; tem escolas com mais de 1 mil alunos. Quinhentos alunos, seiscentos alunos. Então há vários tamanhos de escola e (...) temos próximo a cinco (...), eu não tenho os números exato porque cada ano altera um pouco, mas deve chegar ao redor de 5 a 6 mil estudantes nessas escolas. Bom, qual é o papel do Pronera aí? O Pronera, no nosso entendimento do movimento – eu participei dessas reuniões de debate aí –, entendemos como fundamental. Ele tem que estar casado com a Reforma Agrária. (...) É para, de fato, nós casarmos com os [processos] da educação, com o desenvolvimento do assentamento. Em cooperativas, em agroecologia. Então, isso foi uma luta inclusive, a primeira equipe de assistência técnica do Incra nós fizemos toda a luta e exigimos, nessa comissão técnica, um pedagogo, para organizar as escolas nessa concepção. (...) Ficou o município com o ensino fundamental e o estado com o fundamental e o médio, mas saíram grandes escolas aí de dentro do assentamento Ireno Alves e Marcos Freire, que é no município de Rio Bonito do Iguçu (...). Então, ele é liberado dentro da equipe de assistência técnica. Foi a primeira vez que se contrata um pedagogo dentro da assistência técnica. Que a função dele era implantar essas escolas aqui nessa concepção de uma educação ligada à vida, ao trabalho do campo, e ele desempenha um trabalho importante aqui para nós. No começo, houve uma certa resistência do Incra em liberar um pedagogo, ele queria só agrônomos e veterinários, e técnicos e engenheiros florestais, e como aqui saíram umas dez escolas municipais e quatro escolas estaduais já nessa primeira leva, então o Incra percebeu que isso era importante e, de um certo modo, essa região também contribuiu para o processo de Educação do Campo. Hoje ela tem uma escola que é uma referência nisso. A escola-base para outras escolas do campo, que é a Iraci Salete Strozak. (...) Aqui nós resolvemos criar um centro voltado para formar técnicos em agroecologia. Porque passaram a ter uma demanda grande aqui de assentamentos, estava virando um território reformado, nós trabalhamos a ideia de território reformado aqui também. (...) Que tem um grande território da Reforma Agrária e dá para fazer diferente (...). Que são terras boas. Então aqui cabe e nós também assumimos esse desafio, de fazer uma região reformada com força, com presença forte, pensando nessas várias questões, né? Cooperativismo, a agroecologia, a agroindústria (Elemar Cezimbra, entrevista concedida em 18/11/2014, grifo nosso).

Além disso, fala-se de um território com grande presença de crianças e jovens, o que também oportuniza a construção de escolas de educação básica voltadas para a Educação do Campo, a partir das concepções do MST, tendo a educação ligada à vida e ao trabalho do campo como matrizes formadoras. Elemar Cezimbra reitera a formação de um complexo de escolas do campo que tem como referência o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que desenvolve uma experiência inovadora de currículo e proposta pedagógica. Neste caminho, também se fez necessária uma formação técnica e profissional, para que estes jovens pudessem continuar os estudos e garantir sua permanência e sobrevivência no campo, convergindo para o desenvolvimento dos assentamentos, aliando formação técnica, política e humana. A atuação do Pronera foi de fundamental importância pela oferta dos cursos, principalmente nas áreas de agroecologia, cooperativismo e agroindústria, realizados em parceria com o Ceagro¹⁶ e as IES.

Outra entrevistada, Ana Hammel, afirma que nesta região de Rio Bonito do Iguaçú e Quedas do Iguaçú, onde estão localizados os assentamentos Marcos Freire, Ireno Alves dos Santos, Celso Furtado e 10 de Maio, existem, aproximadamente, vinte escolas do campo. Isto contribuiu, significativamente, para a presença de um *campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) dentro do assentamento 8 de Junho em Laranjeiras do Sul. A universidade veio para fortalecer a educação básica e a qualificação desse complexo de escolas do campo, assumindo que a educação superior e a educação básica têm que ser pensadas (e disponibilizadas) conjuntamente. Importante considerar os dados evidenciados por Sapelli (2013): em 2011, no Paraná, havia 64 acampamentos, com dez escolas itinerantes, 21 escolas estaduais, 105 escolas municipais em assentamentos, quatro centros de educação em agroecologia, todas ligadas ao MST, e mais duas casas familiares rurais. Esta concentração de espaços formativos para os camponeses constitui um grande diferencial para a conquista de várias políticas e ações públicas para a região. Em uma entrevista concedida por uma das docentes da UFFS, observa-se que:

Nossa região (...) tem muitas escolas dentro de assentamento. Nós estamos numa área que tem, aproximadamente, num espaço contínuo, porque são três assentamentos, quatro se pegar o menor, que é o Celso Furtado (...), mais se pegar [outras] escolas [do] Paraná (...), nós temos as escolas de educação básica divididas na responsabilidade do município e do estado. Então, o Paraná divide essa responsabilidade. Se a gente pegar a educação básica dentro desses quatro assentamentos, nós vamos ter em torno de vinte escolas aí: desde a educação infantil até o ensino profissionalizante. Então, a gente está numa região aqui do Paraná [que] tem muitas famílias assentadas, tem muitas escolas. E a vinda da universidade para cá vem justamente com essa característica de fortalecer o desenvolvimento regional. Porque, para além de a gente ter no Paraná uma região de pequena agricultura, de um grande número de assentamentos, de terra indígena, essa região também é uma das mais pobres do Paraná. É a segunda mais pobre, com baixo IDH. Nosso IDH é muito baixo e aí a universidade veio com essa tarefa de promover o desenvolvimento regional. Então, se a gente pensar, olhar para os cursos que a gente tem aqui, todos eles estão de alguma forma direcionados ao desenvolvimento da região e ao fortalecimento da educação básica, porque a gente entende que isso não há que se dar separadamente, não é? Então, como a gente está numa área que é extremamente agrícola e [de] produção de matéria-prima, então, um dos cursos pensados aqui é justamente a agronomia, não é? Mas uma agronomia que não é a agronomia pela agronomia, mas que tem a ênfase em agroecologia. Por quê? Porque também, junto com o debate de desenvolvimento regional, vem o debate de qual modelo. (...) Nesses assentamentos que eu falei, tem-se a clareza de que a gente precisa debater o modo ou modelo de desenvolvimento para o campo, pensando o modelo produtivo. E aí, a orientação do MST é a agroecologia, como matriz produtiva. Então, a universidade também vem contribuir com isso, pensando a ênfase da agroecologia, de estar perto do sujeito para pensar isso, não é? Além disso, a gente tem uma grande região, [com] muitos lagos

16. Ceagro, que terá um papel fundamental na parceria com o Pronera para a oferta da edição de oito cursos técnicos, conforme será visto mais adiante.

aqui, do Rio Iguaçu e de muitas usinas. A gente está numa região que o Iguaçu é um rio que corta o estado todo, não é? Numa extremidade vai desembocar lá na (...) e em outra extremidade na região de fronteiras – Argentina e Paraguai. Em todo esse entorno, a gente tem a grande região de lagos decorrente das hidrelétricas que a gente tem aqui, não é? São cinco no Iguaçu. Então, também a gente pensou aqui um curso de aquicultura para saber como é que aproveita essas águas (Ana Hammel, entrevista concedida em 18/11/2014).

O *campus* da UFFS, dentro do assentamento 8 de Junho, tem uma importância crucial no processo de formação e qualificação de pessoas, principalmente dos filhos de assentados desta região. Ana Hammel expõe que os cursos oferecidos estão diretamente relacionados a um modelo de produção voltado para o desenvolvimento sustentável baseado na agroecologia. Ainda mais, a presença da universidade vem proporcionando a permanência da juventude no campo, a partir da formação profissional e da geração de renda. É importante ressaltar também a importância da universidade no desenvolvimento da região, considerando não só o alto número de assentamentos, mas também o fato de ser uma região onde se encontram os municípios com menores taxas de IDHM.

4.3 Breve histórico do assentamento 8 de Junho

A história desse assentamento data do dia 8 de junho de 1997, quando duzentas famílias, organizadas pelo MST, acamparam no km 407 da BR-158, na cidade de Laranjeiras do Sul. Em janeiro de 1998, como nos relata S. A., as famílias ocuparam a fazenda Rio Leão, que, segundo o assentado L. L., era um latifúndio com alguns animais, mas sem produção. Em 8 de junho desse ano, as famílias tiveram que desocupar a fazenda e voltar para as margens da BR-158; por isso, o assentamento chama-se 8 de Junho.

Devido a esse deslocamento, houve uma diminuição no número de famílias acampadas. S. A. relata que algumas famílias passaram para outros acampamentos, ou foram assentadas em outras áreas. Mais de um ano depois, em 18 de novembro de 1999, 1.477,44 ha da fazenda Rio Leão foram desapropriados pelo Incra para a constituição do assentamento 8 de Junho, onde foram beneficiadas 74 famílias.¹⁷

Eu sou assentado aqui no assentamento 8 de Junho, em Laranjeiras do Sul. E (...) eu [estou] desde o início do acampamento. Acampamos na beira da BR. A gente passou por um processo de três, quase quatro anos. Não chegou completar quatro anos – que a gente diz, assim, de barraca, né? – que a gente ficou acampado. Então, a gente foi e ocupamos a fazenda na época. Depois o Incra achou que era ilegal, tivemos que voltar de novo pra BR. Então, coincidiu a data do assentamento 8 de junho! O nome do assentamento é porque a gente começou o acampamento no dia 8 de junho e daí, em final de janeiro, a gente ocupou a área e daí, no dia 8 de junho do outro ano, a gente teve que desocupar a área e voltar pra beira da BR, né? Fazendo todo um processo assim. Então aí tinha umas duzentas e poucas famílias numa época aqui. E (...), com o passar do tempo, uns passaram pra outros acampamentos, foi assentado em outros lugares, né? Mas nós ficamos aqui e (...) 74 famílias na época (...) foi assentada aqui (...). Hoje são 71 famílias assentadas porque a gente cedeu três lotes aqui pra universidade federal, que está aqui dentro do assentamento. Então, (...) é um processo assim bastante importante (...) que *a gente sempre lutou não só pela terra (...), mas pela educação dos filhos também* (...). Então (...) eu acho que só vamos ter uma coisa assim, uma qualidade de vida melhor, se justamente tiver uma educação melhor dos filhos, né? (...) Hoje eu sou pai de quatro filhos, tenho três meninas e um piá. Eu tenho os dois mais velhos formados, os dois são técnicos desse programa aí, do Pronera, daí então são formados. E a menina está agora se formando na universidade federal, no curso de aquicultura, se formando agora no final de ano (S. A., entrevista concedida em 22/11/2014, grifo nosso).

17. "Em virtude da cessão de uso de três lotes para construção do campus da UFFS em 2010, hoje o assentamento contempla 71 famílias". Disponível em: <<http://coperjunho.com.br/carregaPagina.php?menu=2&submenu=1>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

Importante observar na fala de S. A., e posteriormente na de L. L., que não é só a luta pela terra, pela Reforma Agrária que está na pauta do MST, mas também a luta pela educação. Uma educação capaz de garantir a melhoria da qualidade de vida para seus filhos, que garanta a sua sobrevivência, a geração de renda e a permanência na terra. Aqui se evidencia, uma vez mais, que a luta pela Reforma Agrária está intrinsecamente ligada à luta por uma Educação do Campo, por um projeto de sociedade, por um modelo de produção agroecológico.

Neste sentido, os cursos do Pronera foram de fundamental importância na formação dos filhos dos assentados desse e de outros assentamentos. No 8 de Junho, isto fica mais evidente: no universo de 71 famílias, há quinze técnicos em agroecologia, 21 estudantes universitários e outros formados em cursos do Pronera, como o de gestão de cooperativas. Isso repercutiu diretamente na produção, na organização e na constituição da Cooperativa Agroindustrial 8 de Junho (Coperjunho), que atua na panificação, na produção e no beneficiamento de laticínios, na feira de produtos agroecológicos e no fornecimento de merenda escolar, e ainda possui um laboratório de homeopatia.

Depois que se passaram vários acampamentos nessa localização, se percebeu que aqui também tinha um latifúndio que criava alguns animais, mas não tinha produção nenhuma. Então sessenta famílias ficaram aqui. Como eu fazia parte da coordenação na época, acabei me cadastrando com as famílias do 8 de Junho e sou assentado aqui desde o início, então, com minha família, e acompanhei todo o processo das demandas que vão surgindo nos assentamentos e o Pronera. Quando começou a funcionar, o Pronera foi fundamental pra nós porque começamos a fazer um debate nos assentamentos do modelo que a gente queria de produção, né? E a primeira dificuldade que tivemos é que, na medida em que os sem-terra conseguiram a conquista da terra, ele começou a repetir o modelo das grandes áreas (...). Começamos a conversar dentro do movimento como a gente poderia buscar formas de melhorar e diversificar a produção e também produzir de uma outra maneira equilibrada com a natureza, alimentos saudáveis e tudo mais e esbarrava na deficiência técnica nossa. Então, nós tínhamos esse debate dentro do movimento. (...) Então, nós tínhamos uma necessidade real de formar os filhos dos assentados e, junto com isso, entrou os filhos dos pequenos produtores, mas sobretudo os filhos dos assentados porque conheciam a realidade e faziam parte do processo da luta. (...) Uma outra preocupação nossa é de que, de repente, você conquista a terra e ficam só as pessoas mais velhas: a juventude acaba saindo para buscar trabalho na cidade, não ficando no assentamento. E elas não ficam não é porque não é um lugar bom, é porque o assentamento não oferecia geração de renda e condições de ficar aqui. Então, a formação e a qualificação é estratégica pra nós e quando nós começamos a discutir os primeiros cursos no 8 de Junho foi muito significativo. *Pra vocês terem uma ideia, quando começou o Pronera, aqui nós formamos mais de quinze técnicos, só filho de assentado, e isso fez um diferencial muito grande; e nós só tivemos condições de formar porque nós tivemos o Pronera, então esse programa casou com nossa necessidade real, porque o que nós debatíamos, nós precisamos ter o nosso modelo de produção, o nosso pessoal qualificado, ter assistência técnica, mas precisamos ter pessoas preparadas pra isso com essa visão* (L. L., liderança, vereador em Laranjeiras do Sul, entrevista concedida em 22/11/2014, grifo nosso).

Para compreendermos melhor a centralidade e a importância deste assentamento e da constituição da cooperativa que lá funciona, importa reconhecer o papel que eles representam na região, exemplos para várias intervenções coletivas que os assentados têm feito. Uma síntese deste processo, extraída dos documentos da Coperjunho, é ilustrativa:

o espírito de cooperação sempre esteve presente nas famílias. Num primeiro momento, na luta pela sobrevivência no acampamento organizando diversas atividades de solidariedade como: realização de refeições coletivas, cuidados com as crianças, confecção de agasalhos e de artesanatos, elaboração de medicamentos fitoterápicos, apresentações culturais, festas comemorativas etc. Com o assentamento 8 de Junho criado, as famílias se distribuíram nas unidades de produção, consolidando as linhas de produção agropecuária, que basicamente foram grãos e leite. Nesta fase do assentamento é normal que haja uma individualização do trabalho, onde cada família busca viabilizar-se no lote e estruturar suas atividades

produtivas. Contudo, um grupo de mulheres tinha a vontade de estruturar alguma atividade produtiva coletiva, primeiramente se organizaram em um clube de mães, onde realizaram diversos cursos, como processamento e aproveitamento de alimentos, corte e costura, panificação e artesanato. No ano de 2005 o grupo recebeu equipamentos para uma cozinha comunitária da Secretaria Estadual de Trabalho. A produção começou com três mulheres, que, além de produzirem para o consumo da comunidade, começaram a entregar os produtos para as escolas municipais, e assim através da Associação Comunitária do Assentamento acessaram pela primeira vez o Programa Aquisição de Alimentos (PAA). Rapidamente a padaria conseguiu evoluir alcançando um volume de trabalho maior, abrangendo oito mulheres no ano de 2006. Tendo em vista os impedimentos legais de uma associação realizar atividades comerciais, no dia 12 de dezembro de 2007 foi constituída a Cooperativa Agroindustrial 8 de Junho (Coperjunho). A cooperativa tem definido como seus princípios: direção coletiva, desenvolvimento social, formação, capacitação e organização dos(as) associados(as), sustentabilidade, igualdade, agroecologia.¹⁸

Conforme será visto na seção sobre as repercussões do Pronera, essa imensa disposição coletiva para a luta e o trabalho coletivo articulada à garantia do direito à educação e ao conhecimento fizeram os assentados do 8 de Junho forjarem uma cooperativa que é uma grande potência na região. Ela articula o acesso dos trabalhadores a várias políticas públicas, contribuindo para a ampliação de sua renda e a melhoria de sua qualidade de vida, além de produzir alimentos de qualidade para a cidade, comercializados por meio das várias feiras agroecológicas que estes trabalhadores promovem, conforme se verá mais adiante.

A história da constituição desses cinco assentamentos – 8 de Junho, em Laranjeiras do Sul, Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, Celso Furtado e 10 de Maio, em Quedas do Iguaçu, com estes quatro últimos formando um território contínuo – ilustra o tamanho da luta dos trabalhadores rurais para arrancar do estado o direito à terra. Expõe, igualmente, as tensões e as contradições do modelo agrícola hegemonicamente dominado pela grande propriedade, no qual os camponeses, para garantir seu direito ao trabalho, têm que enfrentar, com o risco da própria vida, a concepção do direito absoluto de propriedade, pois segue ignorado pelas elites dominantes o princípio constitucional da função social da propriedade da terra.

Rompendo com essas elites e instituindo direitos a partir da luta coletiva, foi possível observar que está sendo construído um projeto integrado de território, um projeto de campo e de sociedade que está proporcionando o desenvolvimento dessa região. É possível verificar uma melhoria do IDHM (tabela 3) de todos os municípios que compõem a microrregião de Guarapuava entre 1991 e 2010, período este de consolidação dos assentamentos aliados ao desenvolvimento dos cursos do Pronera. Reafirma esta relevante constatação trecho da entrevista de Elemar Cezimbra, que apresenta uma lúcida intencionalidade na ação do movimento em conceber e lutar pela implementação de um amplo projeto de desenvolvimento territorial, baseado na matriz agroecológica para esta densa região de áreas reformadas, com o protagonismo camponês:

A Reforma Agrária é o que está desenvolvendo essa região, está tirando essa região do mapa da fome. O IDH aqui é o segundo pior da região Sul do Brasil. Nessa microrregião é a Reforma Agrária que está mexendo, que está desenvolvendo, está desenvolvendo esse interior. E aí, [entre todas as] políticas, entra o Pronera (...), entra as outras políticas que temos (...). Mas para nós não tem dúvida nenhuma a importância dessa política específica dentro do Inkra. Vai ser um atraso o Inkra tirar o Pronera de dentro do Inkra e não jogar mais recurso, ele não tem que ter medo de ir para outras esferas e níveis porque está mostrando que esse é o caminho. Quer dizer, ele trabalha e monta projeto de campo, né? Uma outra visão de sociedade também, que eu acho que não há nenhum problema em defender um projeto de sociedade. Inclusive, (...) [tem que] ser defendido. Os que estão aí nessas (...) têm que defender isso

18. Disponível em: <<http://coperjunho.com.br/carregaPagina.php?menu=2&submenu=1>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

com unhas e dentes, né? Esse é o esforço que o povo está fazendo de luta, para mudar esse país. Então essas políticas que têm avanço, têm que ser defendidas (...). As escolas de segundo grau no campo que seguraram as juventudes do campo. Uma grande quantidade dessa juventude está aí. A universidade hoje aqui, em outros lugares os institutos federais, no interior e no campo também, segura a juventude. Aqui isso é constatado, se fazer uma pesquisa para valer, nós vamos ver isso de cara, vamos ver de cara. Aqui no Rio Bonito então, é só organizar qualquer atividade com juventude, uma festa esportiva, cultural. Nós vamos ver juventude como em nenhum lugar do interior desse país vai ter. Talvez onde tenha grandes regiões reformadas, aonde tem juventude. Não é aquele campo abandonado onde estão os velhinhos, já esperando morrer, ir embora e vai ficando abandonada as propriedades rurais. Hoje nós temos um grande processo de vida. (...) E que aponta isso aqui, que tem apontado outra perspectiva de campo. Então isso precisa ser dito e explicitado e mostrado que esse é um caminho, esse é um caminho e a Reforma Agrária tá apontando isso para sociedade brasileira, e a sociedade brasileira não pode desperdiçar. *Talvez seja um dos poucos países que tenha juventude querendo ficar no campo. E tem muita terra no campo para ser ocupado por essa juventude.* Nós resolvemos o problema de trabalho nesse país, né? Resolvemos uma série de outras questões. Mas tem que colar a educação aqui em baixo. Nós brigando aqui pesado pela educação (Elemer Cezimbra, entrevista concedida em 18/11/2014, grifo nosso).

Além disso, essa região possui uma grande quantidade de crianças e jovens moradores do campo; o que tem possibilitado sua permanência é justamente a presença de escolas do campo não só de ensino fundamental, mas também de ensino médio. É importante ressaltar que os cursos técnicos oferecidos pelo Pronera e a presença da universidade também têm sido responsáveis pela permanência destes jovens, assim como por sua formação profissional, o que lhes proporciona emprego e geração de renda, além de a possibilidade de desenvolver seu próprio território.

5 REFERÊNCIAS E METODOLOGIA DA PESQUISA

A II Pnera, etapa qualitativa, que possui como objetivo geral “analisar as repercussões produzidas pelo Pronera, a partir da execução de seus cursos de formação nos vários níveis de escolarização e áreas de conhecimento”,¹⁹ está pautada no materialismo histórico-dialético. Um elemento-chave para a compreensão do Pronera é a compreensão do sentido da palavra *repercussão*. Também é preciso analisá-lo como uma política social à luz do materialismo histórico-dialético, considerando, portanto, as tensões e as contradições que puseram o Estado em ação, para executar esta política pública. De acordo com o *Vocabulário Aurélio*, o verbo repercutir significa, entre outros, “refletir; fazer emitir; ecoar; fazer sentir indiretamente sua ação ou influência”.

Com esta intencionalidade, a partir das categorias centrais que consideram a ideia da totalidade, da materialidade, da historicidade e da contradição, as quais atravessam a realidade social do campo, buscamos compreender e captar os reflexos, os ecos, as influências das ações desencadeadas dos processos formativos dos camponeses colocados em curso por esta política pública. Buscamos identificar e analisar, tal como disposto no edital da pesquisa, em que medida os cursos do Pronera, nos diferentes níveis de escolaridade e de áreas de conhecimento, foram capazes de fazer sentir os reflexos da sua ação:

- na vida pessoal, familiar, associativa e no contexto social mais amplo de atuação dos educandos egressos dos cursos apoiados pelo Pronera;
- nas práticas educativas desenvolvidas pelos seus egressos nas escolas de educação básica das áreas de Reforma Agrária nas quais estes atuam (no caso dos cursos de magistério, pedagogia da terra e das licenciaturas);

19. Em conformidade com o termo de referência decorrente do acordo de cooperação técnica estabelecido entre o Ipea e o Inbra.

- nos assentamentos de Reforma Agrária onde os estudantes e egressos residem e atuam (no caso dos cursos de agroecologia, agronomia, direito, enfermagem, administração de cooperativas etc.);
- nos movimentos sociais e sindicais do campo;
- nas instituições universitárias responsáveis por sua oferta e execução, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão (mudanças e incorporações nos currículos, na organização e no trabalho pedagógico, nos processos de produção de conhecimento, nos projetos e atividades realizados pelos alunos e professores das universidades nos assentamentos de Reforma Agrária, durante e após a realização dos cursos);
- em órgãos públicos federais, estaduais e municipais, com ênfase nas secretarias municipais e estaduais de educação que os apoiaram, a partir da criação de novas ações e programas de Educação do Campo, bem como da implantação de instâncias administrativas específicas para o tratamento da temática; e
- no âmbito dos marcos legais conquistados pelo movimento da Educação do Campo.

Concordamos com Boschetti (2014) que, mais que conhecer e dominar tipos e métodos de avaliação de políticas públicas, é fundamental reconhecer que as políticas sociais têm um papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito. Além disso, para exercer essa função, como seu objetivo primeiro, devem ser entendidos e avaliados projetos e ações que visem universalizar direitos. A autora afirma que:

a avaliação, em geral, é apresentada como o instrumento capaz de determinar a relação custo-benefício existente entre “gastos” de determinada política social e seus efeitos em matéria de pessoas beneficiadas, sem considerar as especificidades dessa política na garantia dos direitos e o papel do Estado no cumprimento desse dever. Ao contrário, a avaliação de políticas sociais deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade (Boschetti, 2014, p. 3).

Conforme já descrito no livro *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: análise dos resultados do proner*, lançado em 2004, este programa é estratégico para democratizar o acesso à educação, beneficiando os trabalhadores rurais jovens e adultos que foram privados por décadas do acesso a uma educação de qualidade. A proposta pedagógica de alternância tem sido uma relevante ferramenta por permitir que os camponeses possam participar de seus cursos sem se afastar por longos períodos do trabalho no campo.

A consolidação dessa política pública se faz em meio a inúmeras tensões e contradições, inclusive na ação do Estado. Contextualizá-las é condição *sine qua non* para compreender os reais alcances da política. Isto implica que, para podermos desenvolver uma reflexão sobre os resultados do Proner em nível nacional, estadual e local, necessariamente temos que partir da análise da questão agrária e do desenvolvimento da luta pela reforma, nos diferentes âmbitos nos quais ela se dá, bem como dos diferentes contextos e correlações de força. Não podemos esquecer que a questão agrária e a Reforma Agrária fazem parte, impreterivelmente, do maior movimento de luta entre classes na sociedade capitalista. É preciso explicitar, portanto, que:

o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta que, antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo e desempenha uma função dupla: definir a si mesmo e definir o todo, ser ao mesmo tempo produtor e produto, conquistar o próprio significado e ao mesmo tempo conferir sentido a algo mais. Nesse sentido, todo fenômeno social analisado (e aqui se inserem as políticas sociais) deve ser compreendido em sua múltipla causalidade, bem como em sua múltipla funcionalidade (Boschetti, 2014, p. 7).

Esta compreensão dialética da realidade implica também as contradições que permeiam o Estado e sua ação. Para além de sua compreensão como bloco monolítico, “aparelho repressor da classe dominante”, homogêneo, compreende-se o Estado como um território em disputa, heterogêneo, campo de conflito e contradições. Tem sido um dos principais papéis do Pronera nos últimos anos inserir as políticas públicas de Educação do Campo na luta política pela conquista de fundos públicos, garantindo um projeto de desenvolvimento do campo baseado na agricultura familiar camponesa como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira (Molina, 2010).

5.1 Processo de coleta de dados

A equipe de pesquisa do Paraná foi composta por uma coordenação-geral e oito integrantes. Buscou-se levantar e analisar teses e dissertações sobre a questão e a Reforma Agrária no estado que pudessem orientar e fornecer informações mais precisas acerca dos que ali residem e já participaram de alguma ação ou projeto do Pronera.²⁰

No intuito de se responder às questões e aos objetivos propostos e aprofundar-se na pesquisa de cunho qualitativo, foram utilizados os seguintes instrumentos: *i*) memorial; *ii*) entrevista narrativa; *iii*) entrevista semiestruturada; *iv*) roda de conversa; e *v*) pesquisa documental. O roteiro de execução dos instrumentos que necessitaram de construção coletiva dos pesquisadores (apêndice A) e os públicos com os quais seriam utilizados (egressos, assentados, lideranças dos movimentos, docentes da universidade etc.) foram definidos pela equipe nacional da pesquisa.

Após inúmeras reuniões e articulações com representantes do Pronera e lideranças no Paraná, foram realizadas visitas ao estado, mais especificamente a três assentamentos: Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e 8 de Junho. Neles, os membros da equipe de pesquisa permaneceram durante onze dias em contato com egressos, lideranças e representantes das comunidades e das instituições de ensino do estado que participaram da oferta de cursos do Pronera. As visitas, a princípio, se deram para o conhecimento da área e o contato com o público-alvo da pesquisa, assim como com as comunidades, para, a seguir, dar-se início à vivência nos assentamentos e às visitas às IES, ao Incra, às secretarias de educação, às prefeituras e às organizações não governamentais (ONGs) do estado do Paraná.

Os instrumentos de pesquisa comuns a todos os estados foram pensados para apreender informações antes, durante e após os cursos do Pronera, sendo disponibilizados ao final do relatório e foram construídos com base nas experiências dos pesquisadores regionais, a fim de possibilitar a coleta de dados qualitativos (apêndice A). Outra técnica fundamental para a coleta de dados foi a pesquisa documental, na qual foram consultadas dissertações, teses e materiais didáticos já elaborados sobre o Pronera, além do levantamento dos marcos legais e dos dados da pesquisa quantitativa, realizada anteriormente, e que serviu como suporte para a qualitativa.

5.1.1 Estratégias de estudo

Para atingir o objetivo geral da pesquisa – identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do Pronera em diferentes dimensões da vida dos assentados no Paraná –, realizou-se a pesquisa qualitativa associada à coleta de dados a partir dos cinco

20. As dissertações e teses estudadas, tanto como preparação prévia à ida a campo quanto como material de suporte e comparação no momento de análise dos dados, foram as seguintes: Figueiredo (2008); Comar (2006); Tarini (2007); Nascimento (2007); Ghedini (2007); Borges (2007); Cericato (2008); Pelicoli (2008); Paese (2008); Gehrke (2010); Lombardi (2010); Verdério (2011); Gaiovicz (2011); Janata (2012); Rodrigues (2012); Pereira (2013); Sapelli (2013); Oliveira (2013); e Rotta (2014).

instrumentos mencionados anteriormente: memorial, entrevista narrativa, entrevista semiestruturada, roda de conversa e pesquisa documental.

No memorial foram indicados elementos que pudessem trazer dados por meio dos quais fosse possível perceber a participação dos entrevistados no Pronera. Foi dada ênfase na trajetória de vida dos participantes (nas dimensões econômica, social, política e cultural), na militância nos movimentos sociais, no histórico escolar e profissional nas universidades, no vínculo e condição de docente, na prática pedagógica, nas experiências, nos conteúdos, nos métodos, nos princípios educativos, na relação com a comunidade, na auto-organização, na avaliação, nos materiais didáticos e, conforme o caso, na trajetória sociocultural e política dos indivíduos. Focou-se, igualmente, nas contribuições do próprio Pronera para os assentamentos e a escola.

A entrevista semiestruturada foi utilizada com os egressos e os movimentos sociais e sindicais que estivessem atuando na área de formação e participando de cursos do Pronera, dentro e/ou fora dos assentamentos. Utilizamos também a entrevista semiestruturada para as informações das coordenações do Incra e das IES. A roda de conversa, por sua vez, foi aplicada a egressos e representantes das comunidades, com o objetivo de conhecer as repercussões do Pronera na escola, na matriz produtiva, na organização coletiva, nas práticas de saúde, arte e comunicação. Por fim, a pesquisa documental possibilitou-nos conhecer as produções do Pronera e aquelas sobre ele, por meio de dissertações, teses e materiais didáticos, complementando assim as informações obtidas pelos outros instrumentos.

Após a composição da equipe de trabalho, foram realizadas reuniões de preparação e formação para o estudo e o entendimento da pesquisa, bem como para o desenvolvimento das estratégias de apreensão dos dados e das informações necessárias.

5.1.2 Pesquisa de campo

Os trabalhos de campo foram realizados, de 11 a 22 de novembro de 2014, em três assentamentos: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, localizados no município de Rio Bonito do Iguaçu, e Celso Furtado, no município de Quedas do Iguaçu. As visitas estenderam-se ao Ceagro, em Cantagalo. O objetivo foi encontrar dados e informações necessárias para atender aos objetivos desta pesquisa.

5.1.3 Transcrições e análises

Após as visitas dos pesquisadores nos três assentamentos e a coleta dos dados significantes para conduzir a pesquisa, a equipe realizou as transcrições das entrevistas, das rodas de conversa e dos memoriais. Depois, tratou os dados e sistematizou as falas significativas dentro de cada repercussão para a leitura de todo o material coletado. Por fim, realizou a redação deste relatório, cotejando-o com os dados levantados na pesquisa documental.

6 SÍNTESE DA HISTÓRIA E DA TRAJETÓRIA DOS INFORMANTES DA PESQUISA

Esta seção apresenta os pesquisados e suas trajetórias de vida, relatando sua inserção e participação nos cursos do Pronera, nos diferentes níveis de escolarização ofertados e nas diferentes áreas de conhecimento. Todos eles, apesar das diferentes trajetórias, inserções e experiências, possuem uma identidade profissional engajada nos movimentos de resistência marcantes na sociedade brasileira. Acompanharam as lutas e a construção de um projeto de Educação do Campo, como

protagonistas das modificações que ocorreram na educação e na sociedade. Continuam ativos até hoje, atuando na educação, nos trabalhos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), na formação de educadores, na assessoria de projetos e na formação de pesquisadores.

Em um primeiro momento, foram levantados alguns traços da história pessoal das pessoas entrevistadas: origem, estrutura familiar, condições de trabalho, dificuldades para estudar e caminhos percorridos antes de ingressar na luta pela terra. Após este momento, tratou-se de perceber a trajetória dos entrevistados na busca por melhores condições de vida, a situação de acampados, a conquista do lote, as adversidades encontradas. Em um terceiro momento, o foco foi: a trajetória educacional por meio do registro do percurso de vida, do processo de formação e das práticas educativas a que tiveram acesso ao longo do tempo; as atividades desenvolvidas, o processo de formação, os cursos realizados; e as contribuições do Pronera como agente de transformação da vida dessas pessoas.

FIGURA 3
Os pesquisados: trajetória de vida



Elaboração dos autores.

6.1 Principais elementos da trajetória de vida dos entrevistados

A pesquisa trabalhou, em diferentes momentos e diferentes métodos de levantamento de dados, com cinquenta pessoas, escolhidas conforme o tipo de participação e envolvimento com o Pronera:

- estudantes egressos dos cursos do Pronera;
- trabalhadores rurais assentados;
- agricultores familiares estabelecidos fora dos PAs que tivessem sido atendidos por egressos do Pronera, basicamente no âmbito da assistência técnica;
- educadores das escolas do campo e das universidades, direta ou indiretamente vinculados ao Pronera; e
- lideranças de entidades e movimentos sociais ligados à agricultura familiar e camponesa e à luta pela terra na região, também direta ou indiretamente vinculados ao programa.

Foi possível observar que a maioria (26) tem origem no meio rural, é oriunda de áreas de assentamento, de diferentes municípios do Paraná e outros estados do Brasil, com maior presença da própria região Sul. Pudemos identificar que, originalmente, a maior parte era filho de trabalhadores rurais empregados em terras de fazendeiros, meeiros ou arrendatários. O quadro 2 apresenta a origem dos entrevistados.

QUADRO 2
Participantes da pesquisa e respectivas localidades de origem

Grupo	Participantes	Cidade, estado ou localidade de origem
Grupo 1: estudantes egressos dos cursos do Pronera, com atuação na Ater ou outras	22	Assentamento Ireno Alves dos Santos, Paraná (4)
		Lapa, Paraná (1)
		Assentamento Inácio Martins, Paraná (1)
		Assentamento Filhos de Sepé, Rio Grande do Sul (1)
		Dionísio Cerqueira, Paraná (1)
		Assentamento 8 de Junho, Paraná (3)
		Piratini, Rio Grande do Sul (1)
		Laranjeiras do Sul, Paraná (1)
		Minas Gerais (1)
		Cariacica, Espírito Santo (1)
		Santana do Livramento, Rio Grande do Sul (1)
		Rio Bonito do Iguaçu, Paraná (3)
		Catanduva, Paraná (1)
Não informado (2)		
Grupo 2: educadores com vínculo com o Pronera, a agricultura familiar e a luta pela terra	7	Três Passos, Rio Grande do Sul (1)
		Laranjeiras do Sul, Paraná (2)
		Região oeste do Paraná (1)
		Assentamento Ireno Alves Dos Santos, Paraná (1)
		Rio Bonito do Iguaçu, Paraná (1)
Assentamento Santa Maria Paranacity, Paraná (1)		
Grupo 3: agricultores familiares e assentados	16	Santiago, Rio Grande do Sul (1)
		Regiões do oeste do Paraná (2)
		Não informado (12) ¹
Grupo 4: lideranças de sindicatos ou movimentos sociais e representantes das comunidades	7	Novo Horizonte, Santa Catarina (1)
		Assentamento Liberdade no Futuro, Rio Grande do Sul (1)
		Catanduva, Paraná (1)
		Região do sudeste do Paraná (1)
		Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul (1)
Não informado (2)		

Elaboração dos autores.

Nota: ¹ Informaram apenas o local onde residem atualmente.

Dos 22 participantes do grupo 1, catorze são oriundos da agricultura familiar, três possuem outra origem e cinco não informaram. No grupo 2, quatro pessoas proveem da agricultura familiar, enquanto três são de outra origem, totalizando sete participantes. O grupo 3, por sua vez, conta com dois participantes da agricultura familiar, um do Oeste do Paraná e doze que não informaram sua procedência. Por fim, no grupo 4, são sete agricultores familiares e três de outra origem.

Nas rodas de conversa realizadas, constatou-se que a maioria dos entrevistados provinha de famílias numerosas, sendo esta uma das dificuldades apontadas para a sobrevivência destas famílias, com a ausência de condições de tirar o sustento da terra para todos seus integrantes. Outros fatores que apareceram com frequência dizem respeito ao despejo de terras anteriormente ocupadas; à falta de infraestrutura básica no território de origem; à precariedade e à inexistência do acesso à educação para os filhos; à falta de condições de acesso à saúde, entre outras. Estas várias dificuldades impuseram às famílias inúmeras trajetórias migratórias pelo estado em busca de terras capazes de garantir sua permanência. O relato a seguir ilustra esta questão:

Na verdade, antes de minha família ser assentada, a gente trabalhava, o pai tinha dois hectares e meio de terra, que era herança do meu avô. E aí a gente trabalhava. Nós éramos sete filhos, então nós trabalhávamos como meeiros, alugava terra dos outros para plantar. Geralmente nas partes piores, que eram nas ladeiras, que todo mundo era pequeno agricultor, não tinha grande extensão de terra, nós trabalhávamos de meeiros e eram nas piores áreas, que era onde o cara não ia plantar e ele cedia para plantar as meias, para nós poder produzir (...). E o pai trabalhava muito isso, nós éramos muito ligados a ele, porque ele era doente, a gente ficava o tempo todo perto dele trabalhando e tal (C. F., entrevista concedida em 20/11/2014).

Nos relatos também foi possível perceber as constantes caminhadas das famílias entre o campo e a cidade. Estes são elementos resultantes da modernização da agricultura promovida pelo Estado nas décadas de 1950 a 1970. O padrão tecnológico de produção, os efeitos da economia de escala e o incentivo diferencial das políticas públicas em favor dos grandes produtores deixaram vários segmentos sociais rurais desamparados, sem condições de acompanhar este modelo de produção. Tal processo resultou numa elevada diferenciação social no campo e numa migração de parte significativa da população empobrecida para os centros urbanos, acentuando as históricas desigualdades e a exclusão na agricultura brasileira.

Os trabalhadores rurais com pouca ou nenhuma propriedade foram despojados de suas terras, deixando de ser proprietários de seu principal meio de produção e sendo obrigados a vender sua força de trabalho na cidade. Esse processo, segundo o entrevistado a seguir, não deu muitas alternativas aos agricultores senão migrar para outros estados buscando espaço em novas fronteiras, trabalhando na cidade como volante (boia-fria) e morando na periferia, ou ficando no campo e disputando espaço no mercado de trabalho das lavouras capitalistas. Mas então surge a possibilidade de se organizarem coletivamente e lutarem pela terra e pelas condições necessárias para nela viver. Os entrevistados confirmaram essa realidade:

Foi neste período que meus pais também tiveram que sair do local onde moravam porque era muito distante de tudo e não tinham como se manter na terra, eles não tinham alternativas, ou iam para a cidade, ou vendiam a terra e iam trabalhar em fazendas (I. T. F., entrevista concedida em 20/11/2014).

Meu pai foi filho de pequeno agricultor, os meus dois irmãos mais velhos nasceram ainda no campo e meu pai teve que ir trabalhar na construção civil, na cidade, mas sempre com aquela

ideia de voltar. Tanto que, nós somos uma família grande, somos cinco irmãos, e não tinha como sustentar todo mundo com o trabalho no campo (...). Em 1989 o meu pai ia acampar – que foi um acampamento de Cascavel histórico, que até hoje ainda a área não foi regularizada –, e naquele período a família só não foi acampar porque os dois estavam empregados e nós éramos todos pequenininhos. (...) Eles sempre foram empregados, o pai e a mãe trabalhando. A gente brinca com os irmãos que nós se criamos, né? Porque o pai e a mãe sempre trabalhando (Alex Verdério, entrevista concedida em 17/11/2014).

Os relatos colhidos expressaram marcas importantes da infância dos entrevistados, sendo a ausência, recorrentemente mencionada, do direito à educação uma delas. Eles afirmaram que estudaram na zona rural e era muito comum haver escolinhas nas vilas ou nos povoados, que, na sua maioria, tinham aula da primeira à quarta série; muitas vezes, os professores eram pessoas da própria localidade. Não havia uma preocupação por parte do poder público com a educação das pessoas que moravam na zona rural, que sempre foi vista como um lugar inferior, quando não, esquecido.

Os depoimentos a seguir destacam as precárias condições para se conseguir algum grau de escolarização no meio rural, fazendo com que muitos pensassem em desistir de seguir os estudos, tal como apareceu em diversos outros relatos:

A gente trabalhava na perspectiva de estudar até onde podia, né? E ir para a cidade trabalhar em casa de família, como na minha família minhas tias fizeram, e não tinha perspectiva de continuar estudando (I. T. F., entrevista concedida em 17/11/2014).

Eu estudava na escola de ensino fundamental, a minha mãe incentivava muito a gente estudar, mas o pai não, o pai achava que nós tínhamos que trabalhar, pobre só tinha que trabalhar mesmo, porque nunca iria ter oportunidade. E aí ele meio que botou isso na cabeça da gente, que a (...) gente tinha que trabalhar para se sustentar e não tinha que estudar (C. F., entrevista concedida em 17/11/2014).

Se o acesso à escolarização já era difícil, a metodologia para os trabalhadores do campo em nada condizia com a realidade dos educandos e apontava os processos tradicionais e de difícil acesso pelos quais eram obrigados a estudar, fazendo com que a evasão fosse o caminho mais fácil.

O pai não tinha condição assim, trabalhava de meeiro, daí o pai trabalhava fora. Carpinteiro, essas coisas. E eu ficava na casa, daí eu tinha de estudar e trabalhar na roça, nós tinha um pedacinho de terra só. Daí eu consegui fazer até a sexta série. Mas como no outro ano não ia ter a sétima, que eu ia fazer, eu fui para a cidade. Nove quilômetro, eu ia de bicicleta. De manhã cedo. Aí como as primeiras aulas de manhã, por causa que o professor escolheu, era de matemática. Bem cedo, as duas primeiras. Mas eu sempre chegava atrasado, porque era nove quilômetros. Eu saía tarde, eu às vezes estava muito frio, tinha geada e tal. Eu perdia uma aula, aí eu sei o que que é eu perder um começo de uma coisa. Aí eu perco lá aquelas teorias de Pitágoras, não sei o que mais. Como é que eu vou armar as contas? Como é que eu vou fazer? A professora já passou. Como é que eu vou pegar o modelo? Como é que eu vou fazer para frente? Aí passou ano, reprovei. Aí no outro ano passei. Daí no outro ano veio o ginásio lá na comunidade, eu voltei para lá. Mas fui dois anos na cidade. Meu Deus do céu! Era de manhã cedo, tinha de ir de bicicleta (O., roda de conversa realizada em 17/11/2014).

Esse depoimento reforça o quadro de carência que historicamente tem sido a marca da Educação do Campo: poucas escolas, distantes umas das outras, impossibilitando muitas crianças a frequentarem as aulas. Estas dificuldades são constitutivas do alto índice de analfabetismo na zona rural do país. A luta pela terra vem contribuindo para modificar este cenário.

6.2 A formação em movimento: tornando-se sujeito na luta pela terra e pela educação

Dos cinquenta entrevistados, 27 participaram dos movimentos de disputa por um pedaço de terra, ou ainda se encontram no processo. Os motivos que os levaram a isso foram: a desapropriação ou despejo de suas terras; a vontade e a necessidade de terem um pedaço de terra para trabalhar; e o momento histórico e cultural pelo qual o país passava com o processo de democratização, que favoreceu a organização dos trabalhadores para pressionar e fazer com que a Reforma Agrária acontecesse de fato. As falas a seguir ilustram estas afirmações:

Meus pais, sempre camponeses, (...) moravam na região aqui do sudeste do Paraná. Em 1984, quando começou o movimento dos sem-terra, principalmente então começa a retomada da luta pela terra aqui no Brasil. Em 1985, meu pai e minha mãe foram se acampar, somos em nove irmãos, cinco irmãos e quatro irmãs, fomos se acampar aqui na fazenda chamada antiga fazenda Imarí (...). Meu pai foi acampar, eu tinha 11 anos de idade. Então desde ali eu fiz parte das organizações sociais, meu pai e meu avô eram de esquerda, né? A vida toda. Meu avô chegou a participar da Coluna Prestes até uma altura, depois retorna, então ele que deu o incentivo de ir para ocupação e tudo (A. M., entrevista concedida em 17/11/2014).

O local onde morávamos, no Rio Grande do Sul, era uma área de reserva indígena, não é? E, em 1992, então, foi dada a posse da área lá para os índios. E aos pouco eles foram chegando. Nós tivemos várias lutas com o governo (...). Nós não queríamos sair de lá, que pelo menos saíssemos para outro lugar, não é? Que o governo desse esse pedaço de chão, que lá nós tínhamos, era pouco, mas não tínhamos outra possibilidade. Acabou que chegou o pessoal que, hoje eu entendo, que era aquela forma de eles fazerem pressão, eles chegavam e aos poucos iam ocupando o espaço, pressionando nós para sair. E aí, chegando o momento, a gente não via avanço nessa discussão com o governo, de ver essa possibilidade de outro espaço para nós, a família inteira, e aí surgiu a discussão de nós irmos para o movimento sem-terra. Na primeira discussão que teve, meu pai falou “eu vou, eu tenho sete filhos e não tenho o que fazer”, achar uma forma de sustentar (C. F., entrevista concedida em 17/11/2014).

Percebe-se que os participantes da pesquisa protagonizaram o movimento de luta pela terra e também pela educação. Foram eles que, vítimas do atraso escolar, passaram a reivindicar o direito de se alfabetizarem, estudarem e modificarem a realidade do campo no Paraná. Após a conquista da terra, muitos deles passam a exercer algumas atividades como educadores ou alfabetizadores, mesmo sem terem uma formação adequada. O motivo para assumirem esta tarefa se encontra na falta de professores habilitados para atender aos assentamentos.

Havia uma necessidade latente do assentamento de fazer um trabalho com as crianças, porque elas iam para o espaço urbano, para a escola pública, e não havia um trabalho com essas crianças. Os pais todos trabalhavam, tinham vínculo com o trabalho. Então era uma dificuldade desde o ponto de vista de um acompanhamento com as crianças, mas também de construir os valores, os princípios próprios da organização, que é coletiva. Quando eu cheguei no assentamento, como eu fui catequista por muito tempo, eu mesmo me dispus: “Olha, eu nunca trabalhei com educação propriamente dita, mas dava catequese”. Daí eu me inseri no trabalho, que é de educação (Alex Verdério, entrevista concedida em 17/11/2014).

Antes mesmo, só tendo ensino fundamental, eu já fui educador de jovens e adultos nos acampamentos, então a minha militância começa por aí também fazendo outras atividades (M., entrevista concedida em 17/11/2014).

Mas é isso, porque depois que eu fui assentado (...), na nossa escola lá no interior ninguém vinha dar aula. Que era um assentamento. Pequenininho. E a professora que estava lá foi embora para a cidade; dava setenta quilômetros do assentamento a Bom Retiro (...). Daí os alunos (...) não

tinham como “apanhar” o ônibus, acampamento pequeno, não era regularizado, nem nada. Daí fui eu e mais uma outra dar aula (O. B., roda de conversa realizada em 17/11/2014).

Ser educador ainda no processo de formação fez com que a luta pela terra e pela educação fortalecesse a luta dos movimentos dos trabalhadores, fazendo avançar o entendimento sobre a especificidade dos processos educativos em diferentes contextos (no âmbito dos assentamentos, nas escolas de educação básica, de educação técnica, de educação superior). E, assim, também emergiu a preocupação com a formação dos profissionais que exercem os trabalhos de assistência técnica. O quadro 3 tem como objetivo mostrar os cursos que fizeram parte da formação dos entrevistados:

QUADRO 3

Estudantes egressos dos cursos do Pronera

3A – Grupo 1: quanto à formação dos entrevistados

Formação	Curso	Número de pessoas
Nível técnico ou magistério	Agroecologia com ênfase em agropecuária, pelo IFPR	7
	Cooperativismo, pelo IEJC e Iterra	1
	Técnico em administração de cooperativas, pelo IEJC e Iterra	1
	Magistério, pelo IEJC e Iterra	2
Graduação	Agronomia	3
	Medicina veterinária, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1
	Direito, pela Universidade Federal de Goiás (UFG)	1
	Ciências contábeis	1
	Licenciatura em geografia, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), <i>campus</i> Presidente Prudente, São Paulo	1
	Pedagogia da terra, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e pelo Pronera	1
	Tecnologia em gestão de cooperativas, pelo IFPR	2
Tecnologia em agroecologia, pelo IFPR	2	
Especialização, mestrado ou doutorado	Especialização em produção de leite agroecológico, pela UFPR	8

Elaboração dos autores.

3B – Grupo 1: com mais de um curso em sua formação

Número de pessoas	Nível técnico ou magistério	Graduação	Especialização, mestrado ou doutorado
2	Magistério pelo IEJC e Iterra	Pedagogia da terra, pela UERGS	-
		Direito	
3	Técnico de Administração de Cooperativas (TAC), pelo IEJC e Iterra, em 2004	Tecnologia em gestão de cooperativas, pelo IFPR	Especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS
	TAC, pelo IEJC e Iterra, em 2005	Tecnologia em gestão de cooperativas, pelo IFPR	
3	-	Técnico em gestão de assentamentos, pela Escola Técnica de Jundiá, São Paulo	Especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS
		Tecnologia em agroecologia, pelo IFPR	
3	-	Agronomia – FLSU/MG	Especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS
		Graduação (curso não informado)	
		Medicina veterinária, pela UFPel	

Elaboração dos autores.

QUADRO 4

Estudantes vinculados ao Pronera**4A– Grupo 2: quanto à formação dos entrevistados**

Formação	Curso	Número de pessoas
Nível técnico ou magistério	Curso normal de nível médio, pelo IEJC e Iterra	1
Graduação	Licenciatura em Educação do Campo	2
	Geografia	1
	Filosofia e história ¹	1
	Pedagogia para educadores do campo, pela Unioeste	1
	Pedagogia e educação física ¹	1
Especialização, mestrado ou doutorado	Pedagogia, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	1
	Especialização em Educação do Campo	2
	Especialização em trabalho, educação e movimentos sociais, pela Fiocruz	1
	Mestrado em educação e movimentos sociais, pela Unioeste	1
	Mestrado em educação, pela UFPR	1

Elaboração dos autores.

Nota: ¹ Entrevistados com dois cursos de graduação.

4B – Grupo 2: estudantes com mais de um curso em sua formação

Número	Nível técnico ou magistério	Graduação	Especialização, mestrado ou doutorado
1	Curso normal de nível médio, pelo IEJC e Iterra	Licenciatura em Educação do Campo	-
2	-		Mestrado em educação e movimentos sociais, pela Unioeste; e especialização em Educação do Campo
		Pedagogia, pela Fiocruz	Especialização em trabalho, educação e movimentos sociais/Fiocruz
2	-	Pedagogia para educadores do campo, pela Unioeste	Mestrado em educação e movimentos sociais – Unioeste/PR
		Pedagogia e educação física ¹	Mestrado em educação/UFPR

Elaboração dos autores.

Nota: ¹ Entrevistados com dois cursos de graduação.

Compreende-se que, a partir do momento de sua inserção no movimento, essas pessoas enfrentaram vários desafios, que implicaram decisão e necessidade de aprendizagem. Como mostram os quadros 3 e 4, é possível observar que os entrevistados participaram de vários cursos desenvolvidos em parceria com o Pronera e, depois, assumiram atividades de trabalho para contribuir para o desenvolvimento do assentamento. Em relação às atividades desenvolvidas, destacam-se o acompanhamento dos cursos, a assessoria de projetos, a participação nos setores de produção e de educação do MST, entre outras. Cabe ressaltar que os entrevistados que participaram dos cursos no Iterra, desde logo, beneficiaram-se de um processo de formação diferenciado quanto à metodologia, principalmente no que tange à autogestão, como descrita nos depoimentos colhidos:

Eu já tinha outras atividades antes de ir para o Iterra. Nós costumamos afirmar não só no discurso, a prática nos ensina isso de que, para além de ocupar, democratizar o acesso à terra, ocupar o latifundiário da terra, a gente precisa também ocupar o latifundiário do saber, do conhecimento. Eu tive o meu primeiro contato com o Pronera juntamente com meu contato com o trabalho em educação no MST, que aconteceu em 2004. Quando, na realidade, eu comecei no mesmo ano a experiência como educador e também como educando, fiz cursos e processos articulados a esse programa, comecei a trabalhar no Iterra, o Instituto de Educação Josué de Castro, onde contribuí de 2004 a início de 2009, nas equipes de coordenação de acompanhamento pedagógico de vários cursos do Pronera, técnico em administração de cooperativas, e o curso normal de nível médio, eu não tive o magistério e o curso de formação de educadores de nível médio; o técnico em saúde comunitária também tive o prazer de acompanhar, lá naquela escola. E depois, também, na vinda para o Paraná, o Ceagro 2009. Segui no mesmo trabalho, onde fiz parte da coordenação do

tecnólogo em gestão de cooperativa, que foi uma triangulação ainda maior, além da parceria com o Pronera e o Instituto Federal do Paraná (T. E., entrevista concedida em 21/11/2014).

Comecei minha atividade no movimento em 1997, porque a minha atividade todo este período foi na militância do movimento, de dar continuidade na luta pela Reforma Agrária. A gente está em constante luta sempre, né? E hoje estou no acampamento com a tarefa específica da educação, do setor da educação na escola itinerante, que é a parte da escolarização das nossas crianças, e também na parte da formação mesmo, a gente entender a importância da educação, estar trabalhando a educação alternativa e também a formação aqui dentro (I. T. F., entrevista concedida em 16/11/2014).

Fica claro que, a partir das relações construídas para o desenvolvimento da educação e dos assentamentos, constituíram-se processos pedagógicos e de formação técnica alternativos às formações do modelo capitalista, que, centrado em um modelo pedagógico conteudista, potencializa processos de expropriação, espoliação e marginalização do povo camponês. Cabe destacar que muitos desses educandos também atuam em entidades e movimentos sociais ligados à agricultura familiar e camponesa e à luta pela terra e território. Entre essas entidades estão a Assesoar, a Casa Familiar Rural (CFR), a CPT, o MAB, o MST e o MMC.

Nesse sentido, durante a pesquisa, foi possível constatar que grande parte dos entrevistados do grupo 1, educandos que participaram de cursos do Pronera, atualmente participa da direção de sindicatos, trabalha na assistência técnica como gestor público nas escolas, nas secretarias municipais e estadual de educação, como liderança nas entidades e movimentos a que pertence. Essa é uma das repercussões mais interessantes do Pronera, uma vez que alterou consideravelmente a vida destas pessoas.

QUADRO 5
Espaço de atuação

Grupo	Atuação
1	Cinco acampados exercendo funções no setor de produção, educação e formação no acampamento. Oito trabalhando diretamente com a Ater nos assentamentos da região e com vínculo com o Ceagro. Quatro administradores ou contadores em assessorias de projetos no Ceagro. Quatro coordenadores: na Coperjunho, no Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), no Ceagro e na Ater de Rio Bonito, Paraná. Um tecnólogo da UFPEl
2	Quatro docentes da UFFS. Dois docentes e uma pessoa na direção do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.
3	Todos agricultores assentados, alguns com propriedade certificada pela Rede Ecovida, outros em processo de transição.
4	Uma liderança do MST e uma liderança do MPA. Uma liderança de comunidade, que também é professora acompanhante do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, e uma liderança de comunidade, que também é agricultor assentado. Um coordenador do curso de residência agrária.

Elaboração dos autores.

Alguns dos entrevistados tiveram formação em cursos tradicionais de graduação e, mesmo não tendo participado diretamente da luta pela terra desde o acampamento, integraram-se aos movimentos sociais a partir dos movimentos estudantis de suas universidades de origem e, assim, inseriram-se na luta por terra, educação e produção agroecológica. Observa-se que esses jovens, tendo ou não vivenciado a luta, afirmam seu pertencimento a esta história. Podemos citar o caso dos entrevistados Márcia Mariane e Elemar Cezimbra, que, a partir da inserção nos movimentos sociais, deram seguimento à sua formação:

Minha família é do interior, uma cidade praticamente agrícola. Mas a minha trajetória mesmo foi na graduação. Minha primeira graduação é em educação física, em 1997. E aí, eu entro para o movimento estudantil, e, no movimento estudantil, me aproximo dos movimentos sociais. Então, os

estágios, os trabalhos desde o centro acadêmico nós fizemos junto ao MST; fazíamos em comunidades, em vilas em Curitiba, não é? Com isso, também um grupo muito próximo dos movimentos sociais nós tínhamos. E nós começávamos a debater as questões da educação física naquela época, ainda falando da escola rural e mais vinculada ao MST. Aí, começa nisso, em ação junto aos movimentos sociais. Também participei da pastoral da juventude, não é? Tive formação na igreja. Formação na pastoral da juventude, nos movimentos de bairro. Aí, depois que eu me formo, eu vou trabalhar numa escola do campo, em Castro, no distrito de Socavão, há 40 km do município da sede, de Castro; chamava-se Socavão. Atende hoje mais de quinhentos alunos de anos iniciais do ensino fundamental até ensino médio. Essa escola do campo recebe várias comunidades quilombolas. Ela é no campo, campo mesmo. (...) Quando surge essa coordenação de Educação do Campo, a professora Sonia Fátima Schwendler, que foi a primeira coordenadora, leva um grupo que já era muito próximo às questões e eles me chamam para compor esse grupo na secretaria. E aí, a partir daí, acompanhando as reuniões e a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo no Paraná, participei desde os primeiros eventos, não é? Então, venho fazendo parte dessa trajetória de todos esses eventos no estado do Paraná, e aí, depois, na consolidação desde o Enera e das conferências, venho fazendo parte dessa trajetória. Mas a minha primeira inserção foi no centro, no movimento estudantil na graduação. Depois, eu fiz pedagogia, fiz mestrado em educação, que eu estudei sobre as escolas do campo no estado do Paraná num levantamento, uma pesquisa com 2 mil professores – como eles caracterizam a escola do campo; 2 mil professores; o que eles identificam na escola do campo, como é que esse processo de definição das escolas do campo. Tem sido bastante utilizada na perspectiva de entender um pouco as escolas no estado do Paraná. E hoje eu faço doutorado também; meu objeto é um pouco entender como é que se dão hoje esses cursos de licenciatura em Educação do Campo. Então com essa grande tarefa agora (Márcia Mariane, entrevista concedida em 20/11/2014).

Sou militante do MST desde 1982, quando era estudante na universidade, e porque começou na minha região do Rio Grande do Sul a partir de 1979 já acompanhava essas lutas. E à medida que a gente vai para Porto Alegre era onde repercutia as lutas pela terra que estava desencadeando no Rio Grande do Sul. E aí eu acompanhei como voluntário na secretaria do MST durante seis anos, 1987-1988, eu voltei pro interior na minha região de Rio Grande do Sul. E, nos acampamentos, a primeira coisa que o movimento fazia era organizar uma escola, que senão as famílias não iam, porque as crianças tinham que estudar. (...) No Rio Grande do Sul, eu lembro da primeira escola que nós organizamos, a primeira liderança lá dentro era a Rose, [que] depois morreu num acidente de carro (...). É, veio uma outra professora que atua um pouquinho antes disso em [Ronda Alta], 1979, né? Hoje ela coordena o instituto Educar lá, que é a Salete Campigotto, foi uma das primeiras pessoas que me ensinaram mais da educação mesmo com as escolas primárias dentro dos assentamentos. (...) E o meu vínculo que ficava sempre acompanhando alguma coisa da educação mais a formação política de lideranças, eu acompanhei cooperativas e eu acompanhei frente de massas (...). É, no começo do MST meio que o militante de gente fazia de tudo um pouco. Tinha que fazer frente de massa, tinha que fazer educação, tinha que visitar cooperativa, organizar segurança, tinha que organizar produção, tinha que tudo, fazer relações públicas, articular audiências. Então eu fazia, fiz tudo isso e até hoje eu ainda faço. Embora a minha trajetória principal no movimento é formação política de liderança. Nós resolvemos criar um centro voltado para formar técnicos em agroecologia (Elemar Cezimbra, entrevista concedida em 18/11/2014).

Percebe-se que, a partir do envolvimento com outros militantes, a organização do movimento e a identidade de ser um trabalhador rural foram se fortalecendo, fazendo com que o grupo, por meio de um movimento que os identificava como camponeses e trabalhadores, fosse protagonista na escola e na luta da região.

7 REPERCUSSÕES DO PRONERA NOS TRÊS ASSENTAMENTOS E NO ESTADO DO PARANÁ

Para refletirmos acerca das repercussões do Pronera no estado do Paraná, faremos a relação entre diferentes níveis de repercussão, porque, na realidade pesquisada, todas apareceram de forma bastante inter-relacionada. Consideramos importante optar por esta estratégia

de exposição, pois ela indica um grande impacto que encontramos no Paraná e que ficará explícito à medida que os dados forem sendo expostos: os cursos do Pronera no estado proporcionaram uma rica articulação entre a educação básica e a educação superior, havendo, em diferentes momentos de sua oferta e com certa constância após o seu término, a permanência desta articulação, de diferentes formas, conforme se verá. Estas repercussões puderam ser percebidas no processo de coleta de dados da fase qualitativa da pesquisa, em diferentes dimensões, que serão detalhadas a seguir.

7.1 Repercussões nas escolas do campo, nas universidades e nos órgãos públicos

No âmbito da educação básica, merecem destaque as escolas itinerantes no estado, nas quais atuam dezenas de egressos dos cursos de pedagogia da terra, e o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak,²¹ considerado uma escola-base e uma referência para a Educação do Campo nacionalmente, cujas ações inovadoras serão descritas mais à frente. No âmbito da educação superior, merecem registro:

- a criação de cursos superiores permanentes de Educação do Campo;
- a instituição de grupos de pesquisa nas IES acerca dessa temática, inclusive alguns interinstitucionais, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a participação de diversas universidades, docentes das redes públicas das escolas do campo e membros dos movimentos sociais;
- o acesso de egressos do Pronera a cursos superiores regulares das IES (ou seja, cursos permanentes, sem a oferta em alternância); e
- a entrada de egressos do Pronera em cursos de pós-graduação, em diferentes áreas de conhecimento, e no quadro de docentes das IES.

O alcance de todas essas conquistas para a ampliação da Educação do Campo no estado e a relação destas com os cursos do Pronera têm suas raízes no histórico dos tipos de curso ofertados, conforme descrito na seção 3 deste relatório. Foram ofertados cursos de alfabetização; escolarização de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio, com várias turmas; formação de educadores em pedagogia da terra e Educação do Campo, além de vários cursos de apoio à produção, cujos resultados serão analisados.

O processo de conquista da oferta de vários cursos superiores do Pronera não foi fácil para os trabalhadores rurais, mesmo organizados. Demandou um longo e intenso processo de negociação e articulação com as IES do estado, até que conseguissem materializar a oferta da primeira turma de nível superior da região, por meio do curso de formação de educadores do campo.

No caso do Paraná, a conquista dos cursos superiores de formação de educadores do campo durou mais de cinco anos. Da primeira oficialização da demanda, em 2000, apresentada na Carta de Porto Barreiro, como resultado da I Conferência Estadual de Educação do Campo do estado do Paraná, até o início do primeiro curso de pedagogia para educadores do campo, no Paraná, com apoio do Pronera, cinco anos se passaram (Simões, 2013).

FIGURA 4

Educação do Campo: da educação básica à educação superior – direito de todos

21. O Colégio Iraci Salete Strozak fica no assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguacu, no Paraná. Seu nome foi escolhido em homenagem à Iraci Salete Strozak, que faleceu em 21 de setembro de 1997, em um acidente de ônibus, aos 27 anos. Era uma líder da comunidade, a primeira mulher a coordenar uma regional do MST (coordenadora da Regional do Norte Velho).



Elaboração dos autores.

De acordo com as entrevistas realizadas e os dados encontrados na pesquisa documental, o MST fez dezenas de reuniões e negociações com as universidades do estado, até que, no final de 2004, o curso de formação de educadores do campo foi implantado no Paraná. De 1998 até 2005, já havia se consolidado certa identidade para a oferta dos cursos de formação de educadores do MST em nível superior, realizados com o apoio do Pronera, que se autodenominaram pedagogia da terra. Neste período, sete cursos de pedagogia da terra foram ministrados em dez estados brasileiros.

A necessidade de um curso de graduação para formação de educadoras e educadores do campo era tema dos debates internos do MST/PR, desde 1998, quando este, firmado na experiência do curso de pedagogia da terra do Iterra em parceria com a Unijui [Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul], propõe à UFPR a realização de um curso dessa natureza. No entanto, a UFPR oferece o curso na modalidade à distância, opção essa rejeitada pelo MST. Em 1999, o MST se dirige à UEM apresentando a demanda de oferta do curso de pedagogia da terra, sendo que, nesse período, é feita uma etapa preparatória para o vestibular, no entanto o curso não acontece. Como desdobramento da realização da II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, da atuação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, e do processo da greve desencadeado nas universidades estaduais do Paraná, em específico na Unioeste, é criado um grupo de trabalho para constituição do curso de pedagogia da terra na Unioeste, a partir do qual o *campus* de Francisco Beltrão manifestou interesse na realização do curso. Esse grupo de trabalho, composto por representantes do setor de educação do MST, da CPT, da Assesoar, da Crabi [Comissão Regional dos Atingidos por Barragens] e professores dos vários *campi* da Unioeste, assumiu a tarefa de elaboração do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia para educadores do campo da Unioeste (Verdério, 2011, p. 146).

A presença de outros movimentos durante a formação das primeiras turmas do curso fez com que se desdobrasse no estado toda uma discussão por parte dos movimentos sociais e sindicais sobre a potencialidade do curso de articular estas organizações sindicais e sociais. Conforme entrevista de Alex Verdério, atualmente professor da UFFS e ex-aluno da primeira turma de formação de educadores no Paraná, ofertada pela Unioeste, com o apoio do Pronera:

Em 2004 eu ingresso aqui no Paraná na primeira turma de pedagogia; o curso, o nome institucional dele é pedagogia para educadores do campo, e que intitulávamos pedagogia da terra. Mas nesse processo a gente também se identificou com pedagogia do campo, porque é nesse momento que a luta pela educação no campo se constitui no Paraná. Então a gente ficou em um misto: é pedagogia da terra então é pedagogia do campo. Foi uma coisa. E até porque a nossa turma não era específica do MST, era de assentados e que não tinham vínculo ao MST. Tinha uns reassentados de Barragem, tinha um conjunto de assentados que não tinha vínculos com os movimentos sociais. Também a pedagogia para educadores do campo foi essa unidade construída na turma. Porque a pedagogia da terra é do movimento sem-terra. E a gente construiu o processo (Alex Verdério, entrevista concedida em 17/11/2014).

O primeiro curso de formação de educadores do campo no Paraná acabou tendo, pela presença de diversos movimentos sociais vindos de variadas regiões do estado, uma intensa repercussão, com diferentes tipos de desdobramentos. Conforme reflexões do professor Alex Verdério, a partir desta turma, importantes avanços se dão no estado para a ampliação da conquista de formação de educadores do campo:

Com a efetivação da primeira turma do curso de pedagogia para educadores do campo na Unioeste, a partir de 2004, a demanda por formação de educadores do campo em cursos de graduação estruturados sob o regime de alternância tem adentrado com certo fôlego nas instituições públicas de ensino superior do Paraná. A partir de sua experiência com a primeira turma, a Unioeste efetivou a segunda turma do curso de pedagogia para educadores do campo entre 2009 e 2012. Já em 2013, dando continuidade ao processo iniciado em 2004, a Unioeste realizou a seleção para constituição de sua terceira turma do curso de pedagogia para educadores do campo (Verdério, 2011, p. 48).

A partir desse tenso e rico processo, permeado por inúmeras idas e vindas, pode-se afirmar que, entre as repercussões do Pronera no estado do Paraná, deve-se destacar a relevante ampliação da oferta de cursos de formação de educadores do campo nas universidades federais e estaduais. Atualmente, há cursos sendo ofertados na UFPR, UFFS, Unioeste, UEM e na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Esses cursos são tanto de formação inicial quanto de formação continuada, também em diferentes níveis, como cursos de pós-graduação ou extensão. No âmbito da formação inicial, estão sendo ofertados, com o apoio do Pronera, duas outras turmas do curso de pedagogia para educadores do campo, na Unioeste e na UEM. Ainda neste âmbito, merece destaque a institucionalização dos cursos permanentes de licenciatura em Educação do Campo, implantados na UFPR, no *campus* Litoral, e na UFFS, no *campus* localizado no assentamento 8 de Junho. Além da importância de serem cursos permanentes, com ingresso anual de turmas, é significativa a conquista do processo de formação de educadores do campo para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, dando um passo além das pedagogias.

Atualmente, esses mesmos cursos permanentes também são ofertados na Unioeste, na Unicentro e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), porém por meio de editais para o financiamento de apenas uma turma. São apoiados a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério de Educação (MEC).

Uma das mais relevantes repercussões do Pronera no Paraná diz respeito à forte atuação e inserção de egressos nos cursos de formação de educadores do campo e de pedagogia da terra no estado. A principal razão que explica esta repercussão é a necessidade. A forte luta pela terra no Paraná, assim como a conquista de muitos assentamentos e de várias escolas dentro deles fazem com que haja uma enorme demanda para a formação de educadores do campo, que, na contramão da lógica hegemônica no meio rural, fecha escolas e expulsa os pobres do campo. A luta pela conquista dos assentamentos multiplicou as escolas do campo no território estudado, com a constituição do que as lideranças do MST, na região, chamam de complexos de escolas do campo.

Das turmas de pedagogia, a nossa turma que formou 37 educadores; no início do curso todos já tinham vinculação orgânica com os movimentos, com as comunidades do campo, e quando saem do curso, todos já estão em atividades de coordenação de escola, coordenação de processo – no meu caso, atuando na formação de educadores. Então, o curso dá um salto de qualidade na prática pedagógica, nos vários espaços, desde as formais e as não formais. E a segunda turma também, que já muda o perfil um pouco, porque o pessoal é a juventude dos assentamentos que vai para os cursos, sem muito vínculo ainda. Mas nós terminamos o curso em 2012, eu acho que tinha umas dez pessoas que já tinham vínculo concreto com a educação, que já eram militantes da educação, e terminam o curso todos já sendo educadores. Educadores de sala de aula. Porque o curso de formação de educadores no Paraná, e eu acredito que no espaço onde há esse diálogo entre as comunidades do campo e as instituições de ensino superior, o curso não é uma coisa sozinha. Porque o curso nasce de uma demanda, de uma reivindicação, então ele está atrelado diretamente, não é? Por exemplo, *aqui no Paraná nós temos hoje o experimento dos complexos de estudo. A escola hoje organizada pelo MST, nos acampamentos de Reforma Agrária, é a única escola do estado que é organizada por ciclos de formação humana. Nós estamos trabalhando nos complexos de estudo, que é uma forma de organizar as disciplinas e os conteúdos da escola que se diferencia do disciplinar. E isso tem sido feito pelos egressos desse curso; todos os egressos, ou são egressos do curso de pedagogia, ou estão no curso de pedagogia, ou estão no curso de especialização, seja lá no Rio de Janeiro, que é o trabalho de educação em movimentos sociais, seja aqui em Foz do Iguaçu, que nós temos uma especialização. Então é esse curso que permite você até não só fazer a escola, mas pensar essa escola e propor coisas. Por exemplo, no Paraná deve ter umas 2 mil escolas; e a única escola que se diferencia no projeto pedagógico reconhecido pelo estado, pelo Conselho Estadual de Educação, é a escola que gesta esses egressos dos cursos de pedagogia, de licenciatura, em sua grande maioria, que hoje estão nas especializações.* Então me parece que isso no Paraná está muito atrelado. E a educação no campo no Paraná tem um fôlego muito grande. Porque o Paraná é um estado, tem no entorno de trezentos assentamentos de Reforma Agrária, tem muito assentamento. Temos em torno de umas setenta áreas ocupadas, em

processo de reconhecimento; outras ainda em litígio, mas só no Paraná, em assentamentos, temos, escolas municipais, em torno de cem escolas, e, colégios estaduais, temos 23. Então é uma rede de escolas muito ampla. Então o curso tem essa função, acaba tendo. (...) Porque existe uma demanda concreta, tanto que o pessoal [que] tem feito agora concurso público da educação, o pessoal está se vinculando às escolas, justamente porque há uma demanda concreta (Alex Verdério, entrevista concedida em 17/11/2014, grifo nosso).

Esse complexo de escolas do campo pode ser entendido como complexo de escolas de assentamento, que se integram entre si e se inserem nas comunidades, fortalecendo o trabalho coletivo dos docentes e contribuindo para a formação dos jovens, das lideranças e dos gestores, além de fortalecer a metodologia da alternância.

São nessas escolas, desde a análise dos documentos legais até a prática pedagógica dos egressos do Pronera, que podemos perceber as mudanças já ocorridas na formação destes. Sapelli (2013) afirma perceber os vários aspectos que se contrapõem ao que, tradicionalmente, a escola capitalista tem se proposto a fazer, ou seja, formação individualista, acrítica e na perspectiva da manutenção social. E apresenta em sua tese de doutorado uma análise das escolas do Paraná como espaço de disputa e contradições; é dela também a afirmação de que os projetos pedagógicos, documentos formais que norteiam o trabalho pedagógico das escolas do campo, são diferenciados e “podemos notar que há na proposta uma perspectiva de futuro, propondo um processo educativo não só para o imediato” (Sapelli, 2013, p. 191).

Relacionar teoria e prática, aproximar o conhecimento científico da realidade, se opor à abstração do conteúdo são os principais meios que os educadores da escola possuem para transformar as comunidades. No estado do Paraná, uma das principais bandeiras do MST tem sido justamente a garantia do acesso dos assentados não somente à educação, mas também à formação que possibilite a inserção efetiva de homens e mulheres na vida produtiva do assentamento, na necessidade constante da permanência no campo.

Se, por exemplo, na escola Iraci Strozak, o problema era a falta de água, então a solução deveria ser dada pelos seus integrantes, que, quando questionados sobre como aproximavam o conhecimento científico da realidade, responderam:

é uma dificuldade muito grande porque nós temos mania de pensar que a teoria, o conhecimento, é diferente da vida, mas o conhecimento sempre esteve na vida, nós que abstraímos e colocamos na academia e tornou teoria, então, a gente tem dificuldade muito grande de fazer essa relação. Acho que o momento que pensamos isso é quando conseguimos romper com os muros da escola, e ir pra comunidade, com ações conjuntas, igual quando nós fomos pensar a cisterna, que nós estávamos com falta de água, nós tivemos um grande trabalho com os professores de matemática, desde como pensar quantos litros são necessários para abastecer a escola, que tamanho, qual a quantidade de litros, então, são atividades que a gente tenta relacionar com os conteúdos (Jaqueline, coordenadora pedagógica, entrevista concedida em 17/11/2014).

No entanto, compreendemos que não basta a democratização do acesso à educação; há a necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias para que os alunos permaneçam nas escolas e possam acessar uma formação superior de qualidade. No território do Paraná, muitos dos jovens que estão trabalhando nas escolas do campo confirmam que não há necessidade de sair da comunidade, uma vez que a educação e o trabalho nas escolas possibilitaram a permanência deles nos assentamentos.

Vim pra cá com 11 anos, a minha família vive no campo (...), mas eu sou sem-terra, me identifico com o movimento e tudo foi fruto do trabalho que aconteceu na própria licenciatura. (...) Quando eu estava no primeiro ano do ensino médio, o meu primeiro pensamento era me mandar pra

cidade, pois a primeira iniciativa do jovem é ir trabalhar fora, né? Que é o que começa a acontecer com os nossos jovens agora, o que começou a acontecer comigo. Mas daí os professores começaram a falar: “vai ter vestibular de uma universidade que tem Educação do Campo, você já mora no campo, daí você [pode] voltar pra trabalhar aqui”. Daí eu me interessei porque o fato de continuar aqui me interessava (Jaqueline, coordenadora pedagógica, entrevista concedida em 17/11/2014).

Obviamente, permanecer próximo a sua comunidade e a sua família é algo que interessa aos jovens, sobretudo quando veem do processo de luta pela terra e possuem compromisso com o desenvolvimento de sua região.²² Muitos outros exemplos podem ser encontrados a respeito das diversas formas de atuação dos egressos dos cursos de formação de educadores do Pronera no estado, tanto no domínio da ação concreta, prática, quanto no das reflexões teóricas. Neste sentido, merecem ser destacadas as produções resultantes do primeiro curso de formação de educadores do Paraná, que têm sido muito utilizadas e referenciadas nas novas experiências em andamento no estado.

No âmbito da produção do conhecimento, destacam-se a dissertação de mestrado de Alex Verdério (2011), e os livros de Rabelo *et al.* (2008) e de Almeida *et al.* (2008). No âmbito da formação continuada de educadores do campo, uma ação relacionada ao Pronera que teve significativa repercussão no estado foi a realização do curso de especialização em Educação do Campo, feito em parceria com a UFPR, cuja oferta foi de cem vagas, preenchidas a partir da distribuição dos alunos em duas turmas: uma mais ligada aos docentes da rede pública de prefeituras municipais populares; e outra, aos docentes que também já atuavam nas escolas do campo do Paraná, vinculados ao MST, ao MAB, à CPT e à Assesoar.

De acordo com os dados coletados em campo e na pesquisa documental, esse curso obteve relevante impacto na região em função da inserção posterior de todos os educandos nas escolas do campo do território. Ele foi realizado em parceria entre a UFPR, os movimentos sociais citados e as prefeituras da região, com destaque aos municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras, Nova Laranjeiras e Candói, todos com um alto número de assentamentos e escolas do campo, das quais vieram os educadores que fizeram a especialização em Educação do Campo custeada pelo Pronera do Incra.

O curso de especialização em Educação do Campo assumiu o desafio de reconceber o lugar social da produção do conhecimento, suscitando a articulação entre os conhecimentos ligados aos processos da produção da existência social dos diferentes sujeitos que vivem e trabalham no campo com os saberes já acumulados no processo histórico. Destacam-se neste processo os espaços criados e propostos pelos movimentos sociais que protagonizam a luta dos trabalhadores do campo, pela sua capacidade de buscar a transformação na relação entre os direitos e a produção social da existência, possibilitando que a vida, a educação e também a escola, dentre outras dimensões, se tornem concretas, reais e mais humanas (Janata, Schwendler e Ghedini, 2012, p. 170).

Outra repercussão dos cursos do Pronera citada em várias entrevistas foi a incorporação de importantes dimensões dos processos de ensino-aprendizagem protagonizados pelos movimentos sociais, nos processos educativos desenvolvidos em várias ações de ensino, pesquisa e extensão da UFFS. O maior fundamento pedagógico de todos estes princípios diz respeito à intrínseca necessidade de vincular a escola à vida, em todos os níveis de aprendizagem, da educação básica à superior. Este princípio se desdobra em importantes transformações na lógica de ensino da academia, como a necessidade de partir das condições

22. No entanto, Janata (2012) vem apontando – no estudo realizado com egressos do ensino médio do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – que ainda é necessário avançar na formação omnilateral, dar continuidade ao acompanhamento dos egressos e aumentar a oferta de cursos.

reais de vida dos educandos, de conhecer a realidade das comunidades onde vivem e, especialmente, no caso dos cursos de formação de educadores, de entender as condições de produção material da vida dos educandos com os quais eles trabalham ou trabalharão e as escolas onde se inserem estes educadores em formação.

Essa mudança tem se traduzido no desafio de articular a rica experiência acumulada nas escolas de educação básica dos assentamentos e acampamentos do Paraná, vinculadas ao MST, que trabalham com o sistema de complexos, ao processo de formação desenvolvido na UFFS. Nas entrevistas feitas com quatro docentes²³ da UFFS que atuam nos cursos de licenciatura em Educação do Campo (são dois cursos: um em alternância e outro regular), vários elementos foram citados como importantes subsídios para suas práticas pedagógicas, os quais eles desafiam-se a manter nos processos formativos desenvolvidos nestes cursos da universidade. Entre estes elementos, destacam-se: a incorporação da mística como parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem; o estímulo à auto-organização dos educandos; a construção de vínculos com as demandas das comunidades escolares em que estão se inserindo os educandos; e o estímulo à participação nas lutas da escola e dos assentamentos onde estes jovens estão atuando.

Cabe destacar que, conforme as entrevistas, no caso do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFFS, nem todos os estudantes vêm do campo e/ou possuem trajetórias anteriores de participação e mobilização social. Por isso, parte dos docentes tem procurado manter e fazer respeitar os princípios originários do movimento da Educação do Campo: a luta pela terra e o reconhecimento da educação como parte desta luta.

Como outros territórios acadêmicos, o *campus* da UFFS, ainda que localizado numa área de Reforma Agrária, o assentamento 8 de Junho, conforme já descrito na subseção 4.3, é também um espaço em permanente disputa de projetos, de concepções de mundo, de campo e de sociedade. Manter a fidelidade aos princípios originários da Educação do Campo e a vinculação intrínseca com a luta que ela representa tem sido um esforço constante dos sujeitos da Educação do Campo que lá estão.

Esse *campus* da UFFS tem intencionalmente proporcionado integração com a comunidade, tanto no atendimento de cursos demandados pelos assentados quanto em metodologias que melhor atendam esse público. Este fato é constatado em ações como: a discussão sobre a evasão no ensino superior (palestra realizada em 10 de fevereiro de 2015 e intitulada Estratégias de Estudo sobre Evasão e Retenção e Políticas de Redução de Evasão Adotadas na UnB), a oferta do Curso Nacional de Pedagogia do Movimento: a Ação Prático-Teórica de Educação nas Áreas de Reforma Agrária, em parceria com a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (Acap) e o setor de educação do MST, e vários outros seminários, cursos, palestras, estágios supervisionados, integrados com o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozack. Ao refletir sobre o papel da universidade no desenvolvimento dos assentamentos, um dos entrevistados destaca:

Então isso acaba tendo um choque na concepção da universidade com os professores que vão ingressando; isso, de certa forma, vem sendo trabalhado, e o curso serviu também para estar cuidando um pouco, fazendo, fomentando essa discussão dentro da universidade (...). Essa questão de Educação do Campo tem o compromisso de trabalhar com isso. Tem inclusive cursos voltados para trabalhar essa realidade do campo, e eu vejo com uma perspectiva boa de avançar nesse trabalho aqui na universidade, na região como um todo (...). Esse projeto já é fruto dos cursos técnicos em agroecologia, realizados pelo Pronera, (...) essa formação ajuda na elaboração dos

23. Alex Verdério, Ana Hammel, Elemar Cezimbra e Márcia Mariane.

projetos, a gente direcionar também para a mudança da matriz tecnológica. Então as ações, os projetos, os investimentos, a gente consegue ter essa visão também, direcionar os projetos para a questão dessa mudança tecnológica (I. T., técnico de Ater do Ceagro e presidente da Cooperativa Agroecológica Ireneo Alves – Coopaia, entrevista concedida em 17/11/2014).

Como uma das repercussões do Pronera na universidade, pode-se apontar a própria entrada de egressos de seus projetos neste *campus*, seja entre os discentes, seja entre os docentes. Isto, sem dúvida, é bastante significativo, visto serem originários de áreas de Reforma Agrária, enquanto assentados ou lideranças dos movimentos.

7.2 Repercussões na organização dos movimentos sociais, marcos legais e políticas públicas

Como parte do processo de ampliação das lutas pela garantia do direito à educação dos camponeses no Paraná, um importante sujeito coletivo é forjado pelo conjunto das lutas protagonizadas no estado pelas organizações dos trabalhadores e seus parceiros: a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. A história desta articulação, sua atuação e importância para os avanços e as conquistas alcançados no âmbito da Educação do Campo estão registradas em diversas publicações, por exemplo, nos três cadernos da história da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (Ghedini, Parmigiani e Gobo, 2000; Manchope, Lisbôa e Henriques, 2000; Ghedini, Oliveira e Maran, 2000). Atualmente, fazem parte da articulação os seguintes movimentos sociais: MST; MAB; Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais; MPA; e CPT. Também participam intelectuais ligados às universidades paranaenses; aos órgãos sindicais, como a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Paraná (Fetaep) e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil (Fetraf-Sul); e a entidades como a histórica Assesoar, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar-Sul) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná (APP-Sindicato), entre outros.

Diversos integrantes da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo são também educadores e educandos que atuam nos cursos do Pronera, em vários níveis de escolarização. Esta dupla militância e inserção em diferentes papéis, ora na própria ação prática de formação dos sujeitos do campo, ora na luta contra o Estado para garantir os direitos dos camponeses, provoca, nas próprias universidades e instituições parceiras do Pronera e nos próprios movimentos sociais, inquietações teórico-práticas sobre as contradições desta estratégia. Isto repõe um debate que permeia toda a história da Educação do Campo e reflete uma importante repercussão do programa: o avanço na produção do conhecimento sobre a tensa relação entre os movimentos sociais e o Estado; sobre os limites entre as lutas por cidadania ou emancipação; sobre a crucial diferença entre a igualdade jurídica política e a igualdade material, ou seja, sobre a luta pela superação da propriedade privada e da sociedade capitalista.

O fato de a Educação do Campo ter como uma de suas dimensões a luta por direitos e por políticas públicas capazes de materializá-los não significa que seu horizonte de transformação esteja limitado à noção de cidadania. A luta da Educação do Campo e dos movimentos sociais que lhe dão suporte sempre foi pela emancipação. A polêmica em torno das contradições entre cidadania e emancipação já foi bastante debatida no âmbito nacional da Educação do Campo e está presente no dicionário da Educação do Campo, com ênfase nos verbetes políticas públicas, cidadania e emancipação.

A pesquisa documental realizada levantou diversos trabalhos no Paraná – Santos e Silva (2007), Paese (2008), Oliveira (2013), Rotta (2014), entre outros – com a finalidade de ampliar o conhecimento e as reflexões e auxiliar a interpretação correta das contradições em disputa na luta de classes que permeia todas as ações e as práticas da Educação do Campo. Estes trabalhos, com diferentes dimensões dos desafios, contextualizam e problematizam as relações entre os movimentos sociais e o Estado, nas lutas pela conquista de políticas públicas de Educação do Campo, enfatizando as contradições enfrentadas no âmbito estadual na construção desta tensa relação.

A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo disponibiliza em seus cadernos o histórico de suas lutas, integrando diferentes sujeitos coletivos, bem como universidades federais e estaduais, torna-se um importante ator político na luta pela garantia dos direitos aos camponeses do Paraná. Embora em seus anos iniciais tenha sido bastante difícil o processo de construção de consensos e bandeiras de lutas entre sujeitos tão diversos.

O caminho encontrado nesse artigo para superar as disputas entre os diferentes sujeitos coletivos integrantes da articulação não foram as demandas e as pautas de luta, que muitas vezes não conseguiam unificá-los, mas as próprias práticas e experiências de Educação do Campo que cada um deles desenvolvia.

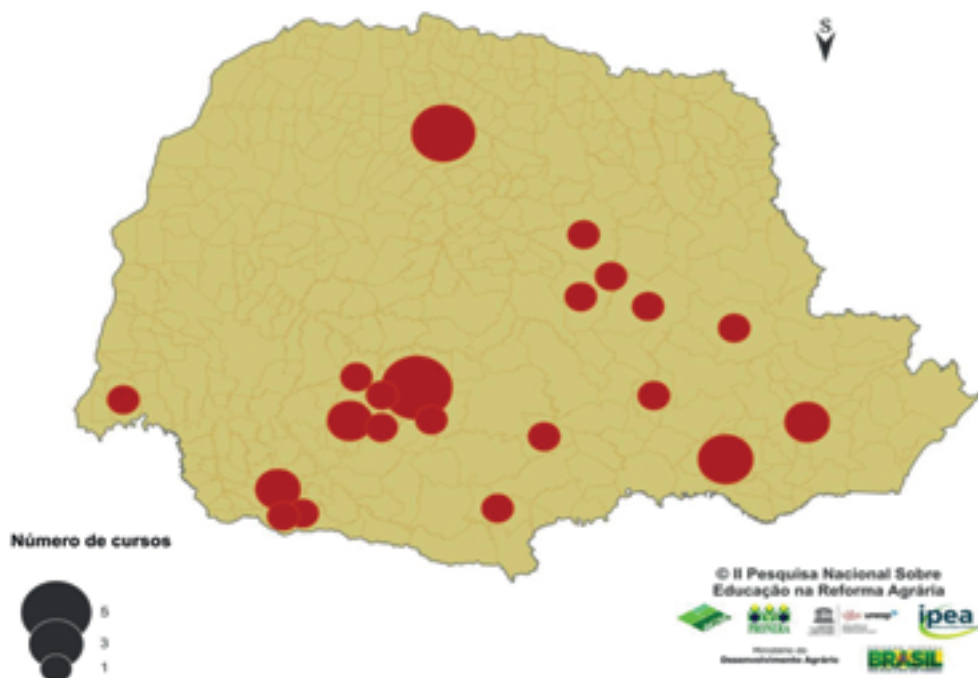
[A articulação paranaense] não deveria ter por base a lista de definições das infundáveis pautas das organizações e movimentos sociais, mas sim as práticas concretas com seus sujeitos educandos, educadores, assessorias, grupos de base que estavam enfrentando os problemas reais nos processos de educação/formação em curso (Ghedini e Onçay, 2010, p. 80).

A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo foi se fortalecendo em torno da socialização com os camponeses dos resultados e dos desafios enfrentados nos processos formativos. Neste sentido, percebe-se a significativa contribuição dos cursos do Pronera, que propiciam, a partir da luta das organizações para sua conquista, uma ebulição de experiências concretas de Educação do Campo, em diferentes níveis de escolarização, com parceiros institucionais diferenciados e em várias regiões do estado, conforme mostra o mapa 1.

A importância desse processo e de seus desdobramentos pode ser aferida a partir do entendimento de que a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo:

passa a representar um “movimento de resistência” no contexto estadual, tendo o papel fundamental de articular as experiências em curso, contribuir na qualificação das ações, fortalecer a resistência e a construção de um espaço para a reflexão de uma educação vinculada a um projeto de campo e de sociedade com base na proposta dos movimentos sociais populares do campo. O objetivo maior era manter os processos articulados a partir dos horizontes que se apontaram na Conferência e, ao mesmo tempo, incorporar outras pessoas, entidades e movimentos que estivessem desenvolvendo referências de Educação do Campo (Ghedini e Onçay, 2010, p. 89).

MAPA 1
Paraná: cursos do Pronera realizados por município



Fonte: Relatório da II Pnera.

Obs.: Imagem cujos layout e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais disponibilizados pelos autores para publicação (nota do Editorial).

Em outro trabalho consultado, encontraram-se referências significativas sobre o papel e a importância que essa organização coletiva construída no estado do Paraná alcança para garantir o avanço das lutas e das conquistas da Educação do Campo. Conforme essa análise, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é, por assim dizer, a expressão da Educação do Campo no Paraná. Nos diferentes espaços, ela deve mostrar quem é, o que faz e como implementa a Educação do Campo. Neste sentido, é também um espaço de negociação entre as diversidades para que se possa construir políticas públicas de Educação do Campo (Ghedini, Parmigiani e Gobo, 2000, p. 49).

No período de 2003 a 2010, houve um crescimento e um fortalecimento da Educação do Campo no Paraná decorridos do acúmulo de forças no período anterior, que conseguiram obrigar o governo Requião a assumir várias demandas, inclusive a de criação de um espaço na Seed-PR para tratar da Educação do Campo.

Em julho de 2003, foi criada a CEC, sendo sua primeira coordenadora a professora Sonia Fátima Schwendler, da UFPR, que já havia coordenado, pela Faculdade de Educação desta instituição, vários cursos do Pronera e integrado a primeira comissão pedagógica nacional do programa. De acordo com o artigo intitulado *A Coordenação Estadual da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná: ações e contradições na gestão de políticas públicas educacionais entre os anos de 2003-2010*, na primeira fase de seu funcionamento, a CEC tinha como demanda primeira atender aos acampados e aos assentados da Reforma Agrária, respeitando as demandas das escolas itinerantes nos

acampamentos do MST e as especificidades políticas, econômicas, culturais e ambientais dos assentados.

A partir desse período, importantes marcos legais para subsidiar o avanço da Educação do Campo no estado são conquistados, todos sempre com muita luta, mobilizações, marchas, caminhadas e audiências públicas. Além dos marcos jurídicos conquistados, diferentes documentos e estudos também registram que este foi um período de avanço. Entre eles destaca-se um importante material produzido pelo Comitê Estadual da Educação do Campo no Paraná, o qual registra que os dez anos subsequentes à criação da articulação paranaense foram de importantes conquistas:

consolidação da Articulação Paranaense da Educação do Campo e articulações regionais; reconhecimento da diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no campo paranaense; estabelecimento de processos de formação continuada de professores mediante parcerias entre Secretaria Estadual de Educação, universidades, movimentos sociais e organizações populares. Também, houve autorização para a criação e o funcionamento de escolas localizadas nas ilhas, nas comunidades quilombolas e indígenas, e de escolas itinerantes nos acampamentos. Houve uma variada produção bibliográfica e didática destinada aos professores das escolas do campo, bem como o incremento de experiências educacionais tais como: pedagogia da terra, saberes da terra, pró-jovem campo, licenciaturas em Educação do Campo, criação da UFFS e da Escola Latino-Americana de Agroecologia, entre outras. Vários projetos político-pedagógicos específicos foram aprovados no estado, tais como o projeto Ciclos de Formação, do colégio Iraci Salete Strozak, e o projeto das escolas das ilhas. Destaca-se a aprovação das diretrizes estaduais da Educação do Campo, a criação do comitê estadual e a aprovação da Resolução nº 2 que dispõe sobre a identidade das escolas do campo, em 2010 (Comitê, 2010, p. 84-85).

Essas importantes conquistas da Educação do Campo no Paraná nesse período se traduzem nos seguintes marcos legais:

- Diretrizes para a Educação do Campo do Estado do Paraná, de 2006;
- Parecer nº 1.011/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, dispondo a respeito das “normas e princípios para a implementação da educação básica do campo no sistema estadual de ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo”;
- parecer que viabiliza a implantação do ciclo de formação humana para o ensino fundamental e médio, com acompanhamento de classes intermediárias no colégio Iraci Salete e escolas itinerantes; e
- Parecer nº 93/2010, o qual autoriza o funcionamento de ensino fundamental e médio nas escolas das ilhas do litoral paranaense em caráter experimental, com proposta pedagógica específica.

A autorização para o funcionamento das escolas itinerantes é uma vitória de extrema importância para o avanço da garantia da Educação do Campo no estado. Pela relevância e pelo potencial de transformação que contêm, várias pesquisas de mestrado e doutorado já foram produzidas sobre a experiência do funcionamento das escolas itinerantes no Paraná. Por terem inúmeros princípios e práticas pedagógicas que confrontam a escola tradicional, como a forte formação para o protagonismo e a auto-organização dos estudantes, a vinculação da escola com a vida, a existência de diferentes tempos educativos, a forte participação do MST na coordenação e na gestão da escola, muitas questões se colocam sobre elas, por exemplo, o potencial que têm para promover transformações na forma escolar atual, por

meio de novos métodos de organização do trabalho pedagógico, conforme tratado em Camini (2009).

Porém, após 2010, com a derrota de Roberto Requião e a assunção do grupo político de Beto Richa ao governo do estado, retrocessos passam a ocorrer nas políticas públicas conquistadas. Elas são afastadas dos princípios da Educação do Campo para serem aproximadas do paradigma da educação rural, ou seja, são voltadas “para” os trabalhadores do campo, no sentido da formação de mão de obra para o capital.

Logo no início desse mandato, o espaço que as organizações haviam conquistado na Seed-PR para a área de Educação do Campo foi renomeado como Coordenação de Educação Escolar do Campo. O acréscimo do termo escolar indica a mudança de concepção, pois a Educação do Campo é muito mais que a educação escolar. Esta última é apenas uma dimensão da primeira, tendo em vista que os processos formativos, na ótica da Educação do Campo, estão intrinsecamente vinculados à produção material da vida dos sujeitos camponeses, ao seu trabalho e à sua cultura. E, por mais que se consiga inserir o trabalho como princípio educativo nas escolas, o que é bastante difícil e complexo, conforme indicam vários estudos feitos sobre o tema (Vendramini e Machado, 2011; Dalmagro, 2010; Freitas, 2010), a contradição da separação entre trabalho manual e intelectual, basilar na organização da sociedade capitalista, não será resolvida apenas com os experimentos feitos na escola. Quando se tinha na Seed-PR um espaço para a Educação do Campo em que essas várias dimensões da formação humana estavam presentes, perpassando a escola, havia, de fato, outra intencionalidade na promoção desta relação trabalho-educação. Ao se reduzir a concepção de Educação do Campo à educação escolar, explicita-se a redução da compreensão da perspectiva formativa proposta pela Educação do Campo.

No artigo de Polon e Maroccia intitulado *Reflexões acerca do projeto político – pedagógico das escolas localizadas no campo no estado do Paraná*, as autoras fazem uma recuperação das transformações na Educação do Campo na região, analisando os diplomas legais mais recentes. Constata-se, também, assim como em outras publicações, que a partir de 2011 há um retrocesso no ritmo e nas mudanças que vinham se processando no espaço institucional da Educação do Campo no Paraná.

Para compreender esse movimento da história, que não avança linearmente, com inúmeras idas e vindas, é necessário atentar para as repercussões dos cursos do Pronera mais ligadas à organização da produção dos assentamentos, à mudança na matriz produtiva das áreas reformadas para uma perspectiva agroecológica, que é um dos carros-chefe dos cursos no âmbito das ciências agrárias.

FIGURA 5
A organização da produção dos assentados da Reforma Agrária no oeste do Paraná



Elaboração dos autores.

7.3 Repercussões da organização da produção e da mudança da matriz tecnológica nos assentamentos

No âmbito das repercussões mais gerais nas instituições de ensino que se envolveram com o Pronera no estado, e mais especificamente na região pesquisada, estão aquelas com influência nos cursos relacionados de forma mais direta com o apoio à produção agrícola, para além da formação de educadores. Conforme os depoimentos obtidos na pesquisa de campo, de docentes da UFFS, a experiência anterior desta instituição em cursos do Pronera com ênfase em práticas agroecológicas contribuiu, sobremaneira, para a criação de uma graduação em agroecologia na universidade. Este curso foi conquistado após disputas e tensões dentro da própria academia, ainda que sendo um *campus* novo e localizado no assentamento 8 de Junho.

Nesta subsecção, far-se-á um recorte dos cursos técnicos e tecnológicos, intencionando perceber quais as repercussões evidenciadas a partir deles, que, por apresentarem o enfoque agroecológico, tiveram o pressuposto de discutir a matriz organizativa e produtiva dos sujeitos assentados atendidos, discutindo tecnologias apropriadas e mais sustentáveis no contexto do projeto de Reforma Agrária desse território. Segundo Simões (2013, p. 22), esses cursos foram inicialmente coordenados pela ET-UFPR, sendo, posteriormente, transferidos para o IFPR, por meio do curso de agroecologia do *campus* de Curitiba. As aulas desses cursos foram realizadas nas escolas da maior organização demandante desta política pública no território estudado, o MST. Entre as escolas do movimento onde foram realizados cursos em parceria com o Pronera, destacam-se o Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itepa), o Ceagro e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (Elaa).

De maneira geral, os assentados da Reforma Agrária, e muitos integrantes do MST, mostram práticas bem tradicionais de plantio, com uso de agrotóxicos e de destruição do meio ambiente. Porém, ao longo da formação dos integrantes do movimento, baseada em processos dialógicos vivenciados, há muita discussão e muito estudo na busca de alternativas de superação das contradições. Esta formação prioriza a alternância como proposta pedagógica que integra os processos reais vivenciados pelos formandos em suas comunidades rurais, articulando-os intencionalmente com conteúdos elencados para a compreensão crítico-reflexiva.

A contradição entre a formação para a autonomia e aquela para a tutela do Estado, nas demandas de formação e de propostas metodológicas adequadas que repercutem diretamente nos assentamentos, é bem argumentada na fala do entrevistado A. E. A.:

Nós conseguimos fazer, na prática, um trabalho diferenciado, sobretudo quando falo na parte de grade curricular, o trabalho de fato, para além do tempo-aula, consegue ir para além dos trabalhos dos conteúdos, organizando o conjunto das práticas da vida escolar dos educandos do nosso curso como educativo, como formativo. Se destacam, principalmente, o trabalho e a parte da gestão, onde a gente faz questão que os educandos sempre se envolvam na gestão, tanto no curso, como do centro de formação, ou da escola onde acontecem; contudo, do ponto de vista formal a gente não tem como certificar isso do ponto de vista de histórico, de documentação; nós seguimos com essa lacuna, e que nem a Secretaria de Estado nem o MEC tem reconhecido (...). Comemoramos muito quando a política de Educação do Campo se universalizou e passou a ser política pública. Hoje, qualquer instituição de ensino da rede pública federal, principalmente, pode oferecer curso, por exemplo, da licenciatura em Educação do Campo. Esse é um avanço muito grande, que universalizou acesso; contudo, como a gente não conseguiu mexer nas estruturas da universidade, o curso, essa proposta diferenciada de formação, acaba sendo sugada por esse lugar comum, que já tem na universidade, e acaba muitas vezes se descaracterizando, que são riscos que a gente tem que correr, e não tem jeito, são desafios muito grandes, tem muito trabalho a ser feito por aí (A. E. A., coordenador no Ceagro, entrevista concedida em 17/11/2014).

De fato, reconhecem-se as conquistas organizativas dos assentamentos entrevistados ao ponto de lograrem uma unidade da UFFS (*campus* Laranjeiras do Sul) no espaço do assentamento 8 de Junho. Nela, são oferecidos cursos de agronomia, ciências econômicas, engenharia de alimentos, engenharia de aquicultura e licenciatura em Educação do Campo, com impacto nestas temáticas, conforme se verá mais à frente.

Simbolicamente, apontamos como uma das marcas da disputa do projeto de *campus* feito pelos movimentos, cujo intuito era contribuir para solidificar a produção do conhecimento na direção de uma nova matriz tecnológica, baseada na sustentabilidade, o Seminário de Agroecologia, realizado em 17 de agosto de 2013. Os professores do Colégio Estadual Iraci Salete Strozack, os assentados do PA Marcos Freire, os alunos da UFFS, os técnicos do Ceagro e os membros da comunidade local estavam presentes no evento em que o então vice-reitor da UFFS, Antonio Inácio Andrioli, proferiu a palestra Sementes: Patrimônio dos Povos.

Outro avanço significativo em relação a parcerias do Ceagro com instituições públicas de ensino foi feito no curso de tecnólogo em gestão de cooperativas, que reuniu o Ceagro e o IFPR, no *campus* Curitiba, com a Universidade de Mondragon, no País Basco, Espanha, entre 2008 e 2011. Inserido na oferta regular da UFFS na área de economia desde 2012, este curso constata a importância e o êxito desses projetos, visto serem agora permanentes nele os processos de formação e o estímulo ao cooperativismo nos assentamentos da região.

Um dos egressos desse curso, A. M. F.,²⁴ residente no acampamento 1º de Maio, depõe sobre a necessária formação para qualificar os procedimentos administrativos na Coperjunho, construída no assentamento com o mesmo nome:

Minha prática e minha experiência proporcionou qualificar algumas questões que nós já realizávamos na prática, principalmente com a formalização dos convênios, então tinha todos os procedimentos de como fazer os procedimentos licitatórios, e conseqüentemente também as capacitações pra fazer as prestações de contas, de relatórios de planos, essa questão do planejamento daquilo que você tinha previsto, daquilo que foi executado na hora de prestar contas dos cronogramas físico e financeiro (A. M. F., acampado, entrevista concedida em 21/11/2014).

Potencializando o processo de autonomia desses sujeitos do campo, surge estrategicamente a necessária integração com outros programas do Estado (intencionalidade muito discutida em cursos do Pronera). A Coperjunho, por meio do Programa da Merenda Escolar, fornece toda semana às escolas da região frutas, sucos, hortaliças, leite, panificados, produtos de origem animal e os minimamente processados, como mel, doces, geleias, arroz, feijão, canjica, fubá, macarrão e molho de tomate. A cooperativa também é responsável pelo fornecimento de alimentos para a cantina e o restaurante do *campus* da UFFS, localizado dentro do assentamento. A produção, o processamento, a embalagem e a comercialização de parte relevante destes produtos são feitos com o acompanhamento dos técnicos egressos dos cursos do Pronera, que prestam assistência técnica a estas comunidades por meio do convênio entre a Ater, o Incra e o Ceagro.

Laureci Silva, liderança do assentamento que milita há dezessete anos na região e hoje cumpre cargo eletivo de vereador, afirma que foram os cursos do Pronera que desencadearam a formação inicial dos responsáveis por uma das principais cooperativas do assentamento:

24. Egresso dos cursos de técnico em administração de cooperativas (Iterra, 2002-2005), de tecnólogo em gestão de cooperativas (Ceagro, IFPR, Mondragon, 2008-2011) e de especialização em produção de leite agroecológico (Edital nº 1/UFFS/2013).

Para vocês terem uma ideia, hoje, o presidente da Coperjunho, que tem várias atividades, ligadas a muitos programas, é um dos alunos das primeiras turmas que passou por esse processo, então isso pra nós foi estratégico. *Esses alunos depois, muitos deles, quando começou a sair os primeiros convênios de assistência técnica do Inkra, já foram pelo convênio, conseguiram passar pela qualidade que tiveram nesses cursos*, alguns alunos nós perdemos porque não ficaram diretamente no assentamento, mas foram aprovados em concurso da Emater [Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural], que é a empresa pública do estado do Paraná que presta assistência técnica de extensão rural, alguns estão na região e de certa forma estão fazendo um trabalho a partir dessa qualificação. E grande maioria deles continua como técnico atuando no assentamento, outros continuaram se qualificando, *nós já temos economista hoje formado aqui trabalhando na Coperjunho, que passaram pelo processo, outros que estão na universidade, outros que foram para outras áreas, então isso foi fundamental. Se nós pegarmos o assentamento 8 de Junho, claro que não dá pra falar só do 8 de Junho sem falar da região, mas o número de jovens que nós temos na região é muito grande e trabalhando hoje aqui e gerando renda, se vocês conversarem com eles aqui, eles não têm nenhuma vontade de sair daqui porque eles não precisam ir para cidade pra ter uma renda mensal, eles têm condições e qualidade de vida a partir do assentamento, então eu entendo que o Pronera foi estratégico* (Laureci Silva, liderança e vereador, entrevista concedida em 22/11/2014, grifo nosso).

De acordo com outro entrevistado, S. A., assentado cooperado, “o fornecimento da merenda no Pnae [Programa Nacional de Alimentação Escolar] ampliou o trabalho e a renda, mudando a matriz produtiva de grãos para uma diversidade de produtos, tendo como carro-chefe a produção leiteira, alguns em transição, outros já certificados pela Rede Ecovida”.²⁵ Essa articulação também permitiu a participação na Feira Agroecológica em Laranjeiras do Sul. A participação na feira, por sua vez, permitiu trocas de experiências entre os grupos e os espaços de formação, para debater a comercialização e a cooperação.²⁶

Na conjugação de forças para potencializar o processo de transição agroecológica como modo de produção nesse território, sustentável e autogestionário, surge como condição estratégica a oportunidade de participar do Edital de Chamada Pública de Ater nº 1/2013.²⁷ Esta é uma chance de criar condições objetivas para materializar concretamente a continuidade de atuação do Ceagro na comunidade.

Nesse sentido, C. F. (coordenadora de Ater no Ceagro) argumenta que, partindo dos processos formativos do Ceagro e como continuidade deste, “a proposta da Ater era justamente pensar uma metodologia diferente, que não fosse simplesmente só fazer extensão (...), nós estávamos terminando tecnólogo, tinha essa discussão, tinha a chamada pública da Ater (...), seria bom ter continuidade na assistência técnica”. Porém, essa coordenadora adverte:

Quando a gente quer trabalhar agroecologia, tínhamos clareza que teríamos que desenvolver um processo (...), processo de construção com as famílias, de organização com as famílias, é um contrato e, na verdade, contrato não é um processo (...). No contrato vem, assim, metas definidas, você tem que fazer noventa visitas por bimestre, tantos cursos de curta duração. Ele acabou, porque na verdade, muitas coisas que estava se pensando no processo, que surgia de baixo, com famílias

25. Assembleia de criação da Rede Ecovida: julho de 2010 na UFFS, *campus* de Laranjeiras do Sul. Atua em Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Guaraniaçu, Quedas do Iguaçu, Goioxim, Rio Bonito do Iguaçu e outros municípios da região da Cantuquiriguaçu; com 27 grupos, 15 famílias certificadas em 11 municípios. Desenvolve projetos como: Projeto do Leite Orgânico e Laticínio, Projeto dos Quintais, Ater-Assentamento Ireno Alves, cursos técnicos em agroecologia no Centro de Formação Vila Velha, assessoria técnica nas cooperativas da Reforma Agrária e Projeto de Cooperação com os Bascos. Organiza cinco feiras semanais em Laranjeiras do Sul, Guaraniaçu, Quedas do Iguaçu, Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu, oferecendo principalmente hortaliças, frutas, tubérculos e derivados de leite. Disponível em: <<http://www.ecovida.org.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

26. Aconteceram, em paralelo com a feira, várias oficinas e apresentações artísticas culturais. As oficinas realizadas foram de fabricação de pão integral, paisagismo e jardinagem, conservação de alimentos, manejo ecológico do solo, frutíferas nativas e cultivos crioulos, biodiversidade, segurança alimentar e feira de troca de sementes (MPA..., 2012).

27. O Ceagro, Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ): 02.193.832/0001-05, foi nomeado vencedor do lote 5 do Edital de Chamada Pública de Ater nº 1/2013 (publicado no Diário Oficial da União (DOU), de 16 de outubro de 2013, Seção 3, p. 148 e 149), com a nota 58,89.

organizadas, a gente não conseguiu fazer, porque o contrato engessa. E, para nós, fazer agroecologia tem que desenvolver um processo, porque as famílias que estão hoje discutindo agroecologia têm um trabalho de formação. A agroecologia não se faz sem consciência das famílias, que é outro processo de produção totalmente ao contrário do que se faz hoje (C. F., coordenadora de Ater no Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

A atuação do Ceagro surge como uma das grandes evidências da repercussão da transformação na matriz produtiva dos assentamentos. A referida coordenadora mostra a consciência transformadora desta atuação, que, mesmo com todas as contradições metodológicas impostas por esse contrato,²⁸ deixa explícita a grande contribuição que os técnicos agrícolas, egressos dos cursos do Pronera, vinculados ao MST e contratados pelo Ceagro, dão às famílias para apoiar a transição agroecológica em curso nesta área.

Tal coordenadora avalia também que, mesmo com os limites do contrato, se poderia avançar no diálogo formativo e no fluxo de informações no território. No entanto, tendo em vista que já se sabia que a base de sustento dos assentados era o leite, este contrato cai em nova contradição, dada a área dos módulos, a sua capacidade de suporte (número de animais por área) e sua inviabilidade diante do modelo tradicional adotado. Neste sentido, C. F. argumenta que “íamos somar, ir para as estratégias sendo discutidas na região. No caso, focamos bastante na questão do leite, fizemos a discussão das famílias que precisa avançar a produção para industrialização, porque ficar só produzindo matéria-prima, chega um momento que não tem como, as famílias não conseguem”.

Surge como efeito da discussão coletiva feita com as comunidades e entre elas e o movimento, por meio da assessoria técnica prestada pelos técnicos, a demanda para a oferta de um curso de pós-graduação *lato sensu* em produção de leite agroecológico²⁹ (curso de residência agrária identificado na fase quantitativa da II Pnera), realizado pela UFFS, *campus* Laranjeiras do Sul. Este curso teve como referência o professor Luiz Carlos Pinheiro Machado, que já vinha trabalhando, desde os cursos do Ceagro, na implementação do sistema de Pastoreio Racional Voisin (PRV), que contou com a participação dos técnicos que hoje trabalham na Ater e influenciou sobremaneira a atuação dos técnicos egressos dos cursos do Pronera na região. Como demonstrado na fala a seguir:

acompanhamento na elaboração dos projetos do programa Terra Sol,³⁰ do Incra, que objetiva

28. Por exemplo, o alto número de famílias a ser atendido por cada técnico, o que compromete, de fato, uma perspectiva de trabalho mais formativo com cada família.

29. Edital nº 1/UFFS/2013: “processo seletivo para ingresso no curso de pós-graduação *lato sensu* em produção de leite agroecológico, na modalidade residência agrária, disponibiliza cinquenta vagas para oferta na UFFS, *campus* Laranjeiras do Sul-PR. É direcionado a profissionais graduados em medicina veterinária, agronomia ou áreas afins que sejam técnicos integrantes de redes de Ates (programa de assessoria técnica, social e ambiental à Reforma Agrária) e Ater ou como técnicos de cooperativas atuantes em áreas de assentamentos. Objetivos: i) capacitar o profissional para trabalhar na produção de leite agroecológico especialmente nas áreas de assentamento da Reforma Agrária; ii) propiciar domínio quanto às técnicas agroecológicas para orientar o produtor no que diz respeito à alimentação, ao manejo, à reprodução e à sanidade do rebanho leiteiro numa perspectiva agroecológica; iii) atualizar quanto às novas tecnologias aplicáveis a transição e implantação de sistemas agroecológicos de produção de leite; iv) capacitar os educandos no planejamento e execução de atividades de extensão rural com os interesses da comunidade e participar de atividades que visem à preservação do meio ambiente, a fim de alcançar a sustentabilidade da atividade agropecuária; e v) promover interação entre diferentes áreas do conhecimento técnico-científico visando à formação de profissionais com visão eclética. Componentes curriculares: i) fundamentos da agroecologia e aspectos legais da produção de leite orgânico; ii) alimentação e nutrição do gado leiteiro; iii) PRV i a iv; iv) agroecologia e sanidade animal; v) bem-estar animal e manejo do gado leiteiro; vi) metodologia da pesquisa; vii) sistemas agrários e métodos experimentais; viii) melhoramento genético e manejo reprodutivo; ix) viabilidade econômica e gestão associativa da produção leiteira; x) tópicos especiais: organização, planejamento e avaliação de atividades coletivas; xi) seminários – i a x; e xii) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”.

30. “O objetivo do projeto apresentado pela comunidade é viabilizar a *agroindustrialização, comercialização e distribuição dos produtos agroecológicos* produzidos por cerca de setenta famílias dos dois assentamentos. Desta forma, os assentados terão acesso ao mercado institucional através do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). ‘O projeto contempla três atividades principais: instalação de uma cozinha industrial para produção de panificados e processamento de polpa de frutas; produção de grãos, especialmente milho e arroz; e produção de sementes crioulas, principalmente milho e feijão’, explica Ivan Testa, presidente da Cooperativa Agroecológica Ireno Alves dos Santos. (...) O Terra Sol é um programa do Incra que visa propiciar o aumento de renda dos assentamentos da Reforma Agrária por meio de atividades socioeconômicas sustentáveis, valorizando as características regionais, experiências e potencialidades locais, com ênfase na agroecologia” (Programa Terra Sol..., 2014).

promover agroindustrialização nos assentamentos do Brasil. Então acompanhamos aqui na região de Rio Bonito um projeto para produção e industrialização do leite. Então desenvolvo atividades junto a esse projeto. Também temos organizada uma cooperativa agroecológica no assentamento em Ireno Alves – Coopaia, na qual eu sou presidente também, aonde buscamos a organização, principalmente da comercialização e da produção desses produtos (I. T., técnico de Ater do Ceagro e presidente da Coopaia, entrevista concedida em 20/11/2014).

Segundo o entrevistado I. T., a Coopaia reúne cerca de setenta sócios moradores dos assentamentos e foi reativada em 2013 com o papel de efetivar o processo de organização da comercialização e da agregação de valor na produção das famílias. Contando com a assistência técnica do Ceagro, atende atualmente a cerca de sessenta famílias nos assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire em processo de *transição da produção convencional para a agroecológica*, a duas famílias certificadas pela Rede Ecovida, responsável pela certificação agroecológica, e ainda a mais sete famílias em processo de certificação. Devido à certificação, ocorre um incremento de cerca de 30% na renda dos assentados, conforme depoimentos nas rodas de conversa com os agricultores destes assentamentos atendidos pelos técnicos.

Outra profissional do Ceagro, egressa do curso de medicina veterinária do Pronera, realizado pela UFPel, traz essa investigação da necessidade de certificação participativa no processo de transição, aliado ao processo contínuo de formação, quando argumenta que:

[o grupo havia] discutido a produção do leite agroecológico para cada vez aumentar mais o número de famílias em transição e concretamente as famílias a serem certificadas³¹ (...). Outros colegas que não estão direto na assistência técnica, ou nesta assistência técnica trabalhando, eu acredito que não conseguiram colocar em prática que nem nós conseguimos (...). Pode não estar 100% dos projetos, mas os piqueteamentos foram implantados, conseguimos distribuir a questão das sombras, a questão das águas nos piquetes, então nós conseguimos conciliar o trabalho da especialização; foi um, vamos dizer, um a mais dentro do nosso trabalho (S. A. G. D., técnica da Ater do Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

As evidências, também, nos avanços técnicos e tecnológicos que justificaram o aumento de rentabilidade, bem como o convencimento dos demais produtores foram lembrados nas falas dos técnicos do Ceagro:

A gente conseguiu mais argumento para incentivar o agricultor que trabalhava com o convencional. Então isso contribuiu muito a conseguir mais famílias para trabalhar com o leite orgânico (...), em início, 1.600 litros de leite. E tinha grande problema de fertilidade nesses animais, a pastagem estava bem defasada, de acordo com o desenvolvimento do projeto e início da pós; no final, o manejo da pastagem melhorou, a fertilidade do solo melhorou, a produção foi de 3.600 acima, os animais com problema de fertilidade acabaram entrando certinho, normalizando tudo, questão da água, acesso aos animais melhorou muito, contribuiu bastante na produção de leite (...). E a gente começa a desenvolver o trabalho com o agroecológico e o convencional está ali olhando. Daqui a pouco ele “dá certo mesmo aquele piqueteamento que você fez lá, pode ir lá em casa fazer?”. E a gente vai lá e faz, pode continuar trabalhando como convencional. E daqui a pouco ele começa “cara, eu fiz os piqueteamentos, inicie lá e tal (...)”, a gente deixa a liberdade dele (...). Peguei um agricultor esses dias que criticava muito a homeopatia, mas nunca usou. Aí ele tinha gastado muito, fui lá com homeopatia “não, vamos usar aqui”, “se usar e não funcionar, não precisa pagar homeopatia”, então curamos a mastite lá. Então a gente usa essas táticas para conseguir trazer o cara para a atividade (V., técnico de Ater do Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

31. “Recentemente, nove propriedades da região de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguacu receberam certificação de orgânica. Somente no assentamento Ireno Alves, em Rio Bonito, foram quatro famílias: Anildo e Maria Welter; Aldo e Olivete Scarsi; João Maria e Edite Velloso; e Darci e Teresinha Lira. Eles receberam a visita da equipe do conselho de ética da Rede Ecovida, no mês de fevereiro. Além do custo mais baixo com a produção, estes produtores poderão ganhar 30% a mais nas vendas para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Para ser certificada, a propriedade precisa atender a alguns critérios, que garantem que a produção seja feita de forma orgânica, como a desintoxicação do solo, o não uso de adubos químicos e agrotóxicos, a recomposição de matas ciliares, a preservação de espécies nativas e de mananciais” (Nove propriedades..., 2013).

Já vinha trabalhando há bastante tempo com homeopatia, e foi um relato que um agricultor apresentou no nosso seminário, que era um agricultor que já estava com descarte de vaca por conta da mastite, já tinha gastado fortunas em medicamentos convencionais, e através do Ceagro começou a usar homeopatia. E aí o técnico que na época acompanhava pediu seis meses para resolver o problema, e ele disse que em menos de quatro meses estava com o problema praticamente resolvido. Estão totalmente sob controle e quatro anos não entra remédio químico (...). Tem que saber que agroecologia não são todas as famílias que querem. Tudo quanto é família quer veneno, mas não quer veneno para a sua horta, não é? (...) Agora essa consciência da comercialização do além da porteira, aí tem outro discernimento. Mas então o nosso trabalho é voltado muito com a questão dos grupos, e aí os grupos da Rede Ecovida nos ajudam muito, tivemos bastante formação (S. A. G. D., técnica de Ater do Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

A cabeça da maioria do pessoal tem muito essa lógica dos insumos. Sempre os próprios agricultores reclamam que faltam recursos, porque têm que calcar o solo, têm que adubar, enfim, sempre relaciona as melhorias que ele tem que fazer na sua propriedade com a questão dos insumos. E o curso, o conhecimento do PRV e, inclusive com as visitas, o conhecimento de algumas das experiências práticas, ele mostra que você pode melhorar a fertilidade sem precisar desse uso de insumos (L. P. X., técnico de Ater do Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

Tem um ditado que diz “o que os olhos não veem o coração não sente”, então acho que essa questão de levar o pessoal para ver as experiências que estão dando certo, acho que ajuda nesse processo de convencimento das famílias. E de fato é um, quando se trabalha com a agroecologia, vai totalmente ao contrário do que o modelo baseado no uso de insumo prega; o trabalho contra-hegemônico de certificação participativa (...) Porque você organiza em grupos de famílias, ocorrem reuniões uma nas casas das outras, então o pessoal vai trocando experiências, conhecendo as experiências dos outros produtores também, e inclusive começa a surgir práticas de ajuda coletivas, mutirões de trabalho cooperado nesse processo (I. T., técnico de Ater do Ceagro e presidente da Coopaia, entrevista concedida em 20/11/2014).

Sem dúvida, essa transformação é alicerçada e retroalimentada por um processo de formação contínua, por dentro das instituições de ensino, nas políticas públicas, nas parcerias, enfim, na melhor compreensão das necessárias mudanças para o atendimento às demandas ambientais e sociais. Neste contexto, as políticas educacionais devem acompanhar esse cenário.

Dados publicados dão conta da falácia do discurso hegemônico, contrapondo informações acerca da eficiência produtiva do policultivo, característica intrínseca da cultura camponesa *versus* o sistema monocultural do agronegócio. Neste, segundo Michelotti (2014, p. 85), resgatando dados do Censo Agropecuário 2006, “os estabelecimentos familiares que representam 84,4% do total ocupam uma área de apenas 24,3% do total” e que, “apesar disso, esses estabelecimentos familiares são responsáveis por 74,4% do pessoal ocupado no campo e pela produção expressiva de produtos da cesta básica, em especial, arroz, feijão, mandioca, milho, leite de vaca e cabra, aves e suínos”. Este autor ainda analisa a proporcionalidade entre a área ocupada e o valor bruto produzido e conclui “que os estabelecimentos familiares têm padrões de produção que associam usos mais intensivos da terra e do trabalho, o que lhes dá um potencial superior de desenvolver projetos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza” (*idem, ibidem*).

Concordando com suas conclusões e conjuminando com as falas dos entrevistados a seguir, os cursos de ciências agrárias financiados pelo Pronera demonstram ter muitas possibilidades de contribuir para a luta camponesa:

Por um lado, por incorporarem na academia a questão agrária sob a perspectiva crítica ao projeto hegemônico, dando visibilidade ao campesinato. Por outro, por contribuírem para um diálogo de saberes entre camponeses e acadêmicos, fundamental para a consolidação de novas bases técnicas e políticas para um projeto camponês, contra-hegemônico e emancipatório, para o campo brasileiro (Michelotti, 2014, p. 85).

Vários autores fazem o esforço acadêmico para constatar a aproximação entre a agroecologia e a Educação do Campo, que busca atender às expectativas dos sujeitos do campo, historicamente desassistidos. A pedagogia da alternância surge, então, como estratégia no atendimento dessa postura política; já se constata, nesta pesquisa, o reconhecimento de sua essencialidade como objetivo de disputa:

Fazer uma pós-graduação?! Me lembro que tinha até um ditado na escola, “faz mestrado quem está desempregado”. Você se formava, ou tinha condições de se bancar ou a família te bancar, ou você estava sem trabalhar e aí você ia fazer o mestrado, porque você não tinha como trabalhar e fazer mestrado. Então essa metodologia do Pronera em sistema de alternância hoje favorece que as pessoas possam trabalhar e possam estudar (...). Dentro da universidade foi também um pouco desafiador, até para alguns professores. Indo além do nosso projeto assim do PRV, as outras questões dos próprios TCCs (...), alunos que mais escreveram sobre temas, vamos dizer, alternativos, como a fitoterapia, a homeopatia, enfim outras técnicas (...) dentro da banca, alguns professores, não sei se o termo seria “conservadores”, mas com bastante questionamento, até com dificuldade de aceitar o que você coloca, o que era apresentado (...), principalmente da minha área, que é veterinária, tiveram que receber um chacoalhão (S. A. G. D., técnica de Ater do Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

Toda pessoa que está estudando, é importante que ela tenha um pé na realidade, contato com a realidade. No caso nosso aqui, trabalho de assistência técnica, poder estudar e, ao mesmo tempo, estar fazendo um trabalho de acompanhamento técnico aos agricultores, aos assentados, possibilita uma ligação maior entre o conhecimento e a realidade. Então vejo a importância dessa metodologia (L. P. X., técnico de Ater do Ceagro, entrevista concedida em 20/11/2014).

Então a UFFS, ela é fruto da organização, principalmente do movimento social aqui da região, que fizeram a maior luta por esse *campus* estar aqui (...) e claro que aí vem a contratação de professores, corpo administrativo, essas coisas, e nós sabemos que a formação fora dos cursos que têm esse foco, como os do Pronera, os professores, na maioria, têm outra formação (Elemar Cezimbra, professor da UFFS, entrevista concedida em 18/11/2014).

Essa construção territorial do Paraná, vislumbrada na reflexão coletiva teórica e prática, já se materializa e contribui para a concepção pedagógica da Educação do Campo. Nesta, autores como Christoffoli, Miranda e Toná (2014) tentam compreender e vincular as relações sociais que existem na sociedade, em geral, no campesinato brasileiro e, em particular, na região em que o Ceagro está inserido, com o processo formativo.

Segundo esses autores, o Ceagro entende como essencial “a inserção da própria instituição de ensino na dinâmica da vida das comunidades, tendo como porta de entrada os sujeitos que estudam nos cursos e participam da organização” (Christoffoli, Miranda e Toná, 2014, p. 232). Nestas instituições, a formação e a educação desses sujeitos devem, além de ter seu protagonismo, estar ancoradas “num processo dinâmico e na realidade concreta, em vista do desenvolvimento socioeconômico da região numa perspectiva popular, levando em consideração seu processo de luta e sua lógica organizativa” (*idem, ibidem*).

A lógica dessa formação se baseia na práxis e na cooperação, tendo o trabalho como princípio educativo: um processo de humanização, com a educação, a cooperação e o trabalho constituindo base indissociável de socialização. Da mesma forma, esse processo formativo propõe a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mudando essa ordem para entender a agroecologia a partir da integralidade da realidade, comprometendo-se eticamente com a realidade concreta e histórica dos educandos, superando a condição de neutralidade para uma corresponsabilidade orgânica.

No caso pesquisado, a estratégia adotada, que resultou em avanços significativos, fato evidenciado nas falas dos entrevistados, foi a implementação da Unidade de Pesquisa

Agroecológica, vinculando teoria e prática em uma constante pesquisa, como nos casos de implementação de PRVs. Esta unidade tem como temas relevantes a autonomia e a soberania alimentar, a sustentabilidade ambiental com foco em eficiências produtivas baseadas em tecnologias de produtos e de processos adaptados, apropriados, sociais; enfim, inverte a lógica de dominação do trabalho pelo capital.

FIGURA 6
Repercussão da Reforma Agrária



Elaboração dos autores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA CONSOLIDAÇÃO DO PRONERA NO PARANÁ

Mesmo com a compreensão e as vivências pedagógicas e metodológicas dos coordenadores dos cursos oferecidos pelo Ceagro e pelo Pronera, sobretudo quanto à alternância integrativa,³² há muitas dificuldades em articular os trabalhos de tempo-escola com as atividades do tempo-comunidade. Isto porque, devido a um desalinhamento entre os projetos dos movimentos e da comunidade, tende-se a cumprir o conteúdo referente apenas à parte legal do processo formativo, muitas vezes por restrições orçamentárias (Christoffoli, Miranda e Toná, 2014).

O movimento contraditório está explicitado no exemplo mencionado por esses mesmos autores na obra em que discutem o caso da especialização em produção de leite agroecológico, parceria entre UFFS e Ceagro. Este curso viabilizou as unidades de produção de leite com base no sistema Voisin (Unidade de Pesquisa Agroecológica – UPA), inseridas no Programa Leite Sul (PLV). Essa experiência é avaliada muito positivamente entre técnicos, estudantes e coordenadores (já evidenciada como uma das melhores experiências autogestionárias nas entrevistas realizadas). Christoffoli, Miranda e Toná (2014, p. 239) seguem afirmando que dessa experiência derivou um grande acúmulo para o Ceagro; porém, com a retomada de objetivos mais genéricos para o avanço da agroecologia em cursos subsequentes, “percebeu-se o retorno das fragilidades do processo formativo, da necessidade do foco do curso ser estabelecido mais estritamente do que apenas uma linha geral de formação em agroecologia”.

Constata-se em publicações e nas falas dos técnicos da Ater/Ceagro que o uso das UPAs – aliado à intencionalidade de analisar viabilidades técnicas e econômicas das propostas produtivas com bases agroecológicas – torna-se um instrumento necessário para o convencimento dos agricultores que tendem a identificar o agronegócio como modelo ideal, amplamente divulgado pela mídia como pacotes tecnológicos de última geração (insumos químicos, agrotóxicos, transgênicos e mecanizações agrícolas de grande porte).

Christoffoli, Miranda e Toná (2014, p. 244-248) discriminam os limites no avanço da incorporação da matriz tecnológica com base agroecológica, conforme a seguir.

- 1) Estruturantes no Ceagro – rotatividade muito grande de trabalhadores no centro de formação; limite no processo de reflexão e sistematização interno; limites na implementação da concepção metodológica empregada; desafio de se educar para a realidade da agricultura camponesa; desafios do saber-fazer técnico agroecológico; limites derivados da não aplicação da autogestão com as turmas.
- 2) Modelo de financiamento do Pronera – escassez de recursos; inviabilização de um processo formativo continuado; inviabilização da permanência de um quadro

32. Segundo Queiroz (2004, p.), é possível encontrar três tipos de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas): “a) *alternância justapositiva*, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; b) *alternância associativa*, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição; c) *alternância integrativa real ou copulativa*, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização”.

mínimo qualificado de educadores; inadequação das rubricas; postura fiscalizatória de alguns agentes públicos em relação ao movimento social.

Mesmo com todos os limites, as dificuldades e as contradições, próprios de uma realidade histórica complexa e de certa forma entendidos dentro dela, os autores concluem que:

as experiências concretas apontam elementos da superação desses mesmos limites e contradições. O centro, ao buscar articular a teoria com a prática dos educandos, coloca em ação o germe de uma nova educação, que rompa com a visão de que o estudo é só sala de aula, tentando construir conhecimento pela interação do trabalho socialmente útil com a realidade concreta, buscando a ligação com a pesquisa e o conhecimento científico existente. Mas, acima de tudo, lança mão de um processo educativo na promoção da transformação social (Christoffoli, Miranda e Toná, 2014, p. 250).

Entendemos que os sujeitos mais capacitados para avaliar o processo formativo na ponta são os agricultores assentados. Estes representam o segmento que acessa políticas públicas, seja de educação, em todos os níveis via Pronera, seja de serviços de Ater, de igual forma impactadas pelo processo formativo intencionalmente pensado em âmbito territorial.

Com esse objetivo, foi realizado, em 20 de novembro de 2014, o seminário de Ater no Ceagro, intencionando dar voz aos agricultores atendidos pelos técnicos. Objetivou-se avaliar os três anos de atuação na Ater, para replanejamento das duplas de técnicos que trabalharam nos assentamentos Marcos Freire, Irene Alves e 8 de Junho.

Maria Cristina Medina Casagrande, chefe da divisão de desenvolvimento do Incra do Paraná, também ressalta a importância da avaliação do processo, em especial do processo de chamadas públicas em editais, e da atuação de empresas como o Ceagro. Ela fez um histórico desde o projeto Lumiar, passando pela Emater convencional até o momento atual de editais. Casagrande lembra, ainda, a decisão do Tribunal de Contas da União (TCU) de que o Incra não regularize nenhum assentamento que pratique cortes de madeira, vendas e arrendamentos, apoiando a função social da terra.

O assentado Z. P. comentou o texto da mística³³ de abertura do seminário, na qual a venda da terra foi contraposta ao prazer de se permanecer no campo, com toda a possibilidade de uma vida saudável e autônoma. Ressaltou, igualmente, o atual esforço da política de Estado para urbanização, mecanização e desocupação do campo por meio da adoção dos pacotes tecnológicos. A política desenvolvimentista da época da Ditadura adotava a mesma política de subsídio atual para os agricultores, a exemplo dos Estados Unidos, atingindo de 5,0% a 7,5% da população do campo. Z. P. alerta para a continuidade dessa política, potencializada pela mesma perspectiva desenvolvimentista de aquisição dos pacotes tecnológicos, aliada à rotatividade de técnicos, propondo processos de continuidade a partir da autonomia dos agricultores.

A seguir, o quadro 6 contém o número de técnicos do Ceagro, com eventuais substituições; os assentamentos visitados, com o número aproximado de famílias diretamente atendidas; e as atividades desenvolvidas no último ano de contrato de Ater.

33. Termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio das próprias experiências políticas e de vida dos militantes (Bogo, 2012).

QUADRO 6
Técnicos do Ceagro, assentamentos e atividades desenvolvidas

Técnico do Ceagro	Assentamento	Atividades desenvolvidas
R. e R., substituídos por E. e R.	Marcos Freire	Visitas; oficinas; reuniões; intercâmbios; unidade demonstrativa; diagnóstico do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf); caldas; biofertilizantes; vacinação; feno; pasto; e cursos de PRV, arborização, silagem, piqueteamento, homeopatia, viveiros, certificação etc.
N. e F.	Ireno Alves	Agroindústria (açúcar mascavo e melado); aquisição de equipamentos com linhas de investimento do município; parceria com empresas para a doação de materiais (cerâmica, tintas); curso pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) de Boas Práticas de Fabricação (BPFs), rotulagem etc.; cisterna em parceria com o Centro Novo (175 mil litros); ¹ cobertura verde; curvas de nível; combate a erosão; plantio de aveia, ervilha e outras; banco comunitário de sementes de cobertura; cultivo da mucuna; consórcio com mandioca <i>versus</i> leguminosa; criação de galinha caipira; viveiro de mudas nativas e eucalipto; estufa; acompanhamento de casos fatais no uso de agrotóxicos, repercutindo na diminuição do consumo; comércio na feira de Laranjeiras do Sul; estufa de bambu para produção de hortaliças; manejo de fruticultura (podas); intercâmbio com o Instituto Agrônomo do Paraná (Iapar), desenvolvendo cursos de PRV; horta; visitas; certificação de seis propriedades em transição agroecológica; manejo de água; produção de leite orgânico, fitoterápico e homeopático (verruca); silagem do ramo e da folha da mandioca; ² alternativa de milho crioulo; proteção de fonte de água (parceria entre o município e as EFAs); e milho crioulo carioca.
S. e A.	Assentamento 8 de Junho	Diagnóstico Rural Participativo (DRP), definindo metas do ano; fitoterapia; Pronaf; biofertilizantes; sal mineral caseiro (50% do composto); práticas de PRV; planejamentos participativos para locação de práticas; formação para produção de leite orgânico; discussão sobre gênero; reunião sobre habitação; avaliação de sementes utilizadas; reunião sobre apicultura (abertura de cooperativa de produtores de mel); atendimentos clínicos; homeopatia; dias de campo (cobertura verde); estudo técnico (construção de estufa); construção de fonte (proteção da fonte, água limpa, não contaminada); PRV (unidade de estudo); benefícios do Pronaf (compra de animais); e cursos em universidades (criação de peixes nativos no Rio Iguazu).
V. e L.	Ireno Alves e Marcos Freire	Rotação de técnicos e comunidades (replanejamento do Ceagro pela saída de técnicos, limitações); visitas em experiência com agroecologia (incluindo a juventude rural); parcerias com a universidade (resgate de sementes crioulas, seleção genética, estudantes de agronomia com produção de hortaliças); reunião com coletivos de gênero (desigualdade, organização, etapas de formação, escola de mulheres, violência, produção); organização de comercialização <i>versus</i> produção coletiva para a feira; compras coletivas (parcerias com universidades, contribuição com grupos de consumo, pedidos coletivos de professores, aproveitando a logística de feira); produção agroecológica e solidária, fortalecendo o comércio e a logística local; feiras de Rio Bonito e Laranjeiras, parceria com a Ecovida; curso de desenho; implantação do PRV, projetando água nos piquetes, garantindo a produção de pastagem com menos insumos; autoconsumo das famílias; mudas para sombreamento da pastagem; bem-estar animal; instalações de manejo de bezerros (bezeiros); fortalecimento das práticas dos agricultores (só complementar e ajudar); cuidado alimentar; resgate de saberes populares; proteção de fonte; e parceria com as EFAs.
M.	Marcos Freire	Pastagem; vacinação; galinha e horta; cooperativa; proteção de fontes; cobertura verde (pastagem); piqueteamento de galinha via pasto; parcerias com prefeituras para melhorar a qualidade da água; fonte para seis famílias; carneiro hidráulico; homeopatia; e parceria com a Ecovida.
E.	Ireno Alves	Experiência de cooperativa; reativação de cooperativa fechada; produção agroecológica; consolidação do aspecto organizativo e de recursos para auxiliar a produção (agronegócio em crise, aspecto ligado à saúde, resistência de pragas a agroquímicos); eficiência <i>versus</i> qualidade – produtividade; ajuda na base produtiva (grãos, leite, sementes crioulas) dos sócios; PAA para produzir sementes crioulas; prestação de serviços de mecanização (tecnologia e serviço do trabalho, menor animosidade do trabalho); patrulha dos produtores agroecológicos do município; integrar produção <i>versus</i> comercialização; menos arrendamento devido à falta de acesso a créditos; mecanização; comercialização; agroindustrialização, minimamente processados de hortas (infraestrutura em editais públicos); sucos; açúcar mascavo; frutas; aspectos legais na comercialização; sanidades (mais de R\$ 1.500,00); cestas <i>delivery</i> na universidade, escola municipal e estadual e feiras, parcerias com o MPA; acesso ao I PAA pela cooperativa (R\$ 8.000,00 por mês, para cada produtor); logística de coleta e distribuição de produtos; mastite nos animais; carrapato; verruga – testemunha de solução por homeopatia por Chiquinho (produtor homeopático).

Elaboração dos autores.

Nota: ¹ Devido a dois poços artesanais que não suportavam a demanda, foram feitas cisternas menores (capacidade de 20 mil litros cada uma), com participação das Escolas Família Agrícola (EFAs).

² A silagem da mandioca diminui o custo para o agricultor (15% de proteína bruta) e diminui o investimento em relação ao milho (necessidade de fósforo).

Nos depoimentos dos agricultores, houve o testemunho do crescimento dos assentamentos e de camponeses originalmente pobres (construção dialógica de consciência para ter dignidade na luta, na participação). Os entrevistados apontaram a necessidade da educação para transformar a vida dos camponeses e da prática do convencimento para a transição agroecológica (considerado ignorante, esse agricultor desconfia de facilidades e dos efeitos imediatos dos agroquímicos de multinacionais).

O testemunho de V. (agricultora) quanto à implantação da fonte de água (famílias e criações), deriva da formação de uma agrofloresta demonstrativa (sonho da agricultora), com bastante agrobiodiversidade. Outro depoimento, da agricultora S., reconhece que a

presença dos técnicos “anima e motiva”, pois “trabalhar sozinho é ruim” (entrevista cedida em 20/11/2014). Ela pediu para trabalhar mais assim, para a saúde e não para o veneno. Agradeceu a ajuda a todos os assentados e mostrou muitas fotos das atividades desenvolvidas.

Além da rotatividade dos técnicos, foram evidenciados: limites e dificuldades com relação ao transporte para acessar a feira; renegociação de dívidas; diálogo com normativas, com foco na adequação de especificidades da agricultura familiar (procedimentos padrões de higiene operacional, programas de pré-requisitos refletindo em boas práticas agrícolas ou de fabricação); e possibilidades de solução para a multiplicação de bancos genéticos, tanto de sementes quanto de animais bem adaptados ao território.

A necessária qualificação dos sujeitos do campo para uma melhor compreensão de sua realidade, a fim de transformá-la de maneira racional, autônoma e emancipatória, mostra-se claramente na atuação dos egressos em suas comunidades, na matriz produtiva, nas instituições de ensino e nas organizações sociais. Caso emblemático é o do entrevistado A. M. (militante assentado), que relata toda sua trajetória a partir da materialidade do campo:

[Desde o] ensino fundamental, principalmente já nos acampamentos, porque era longe para estudar quando morava no campo, não dava. Vai para o acampamento e começa a fazer ali, aí com 15 anos fiz o ensino fundamental e parei de estudar, só retornei em 1997, a estudar no Instituto de Educação Josué de Castro, que fiz o meu ensino médio para Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), a turma 5. E a partir da turma 5 que começou o Pronera, então eu já estava na militância do movimento, mas eu, antes mesmo, só tendo ensino fundamental eu já fui educador de jovens e adultos nos acampamentos, então a minha militância começa por aí também fazendo outras atividades. A partir de 1997 eu vim para o setor de produção do movimento, fazendo o TAC e acompanhando os cursos. Então em 2000 eu fiquei no Iterra acompanhando, 1998, 1999, coordenava o Iterra, que é o nosso instituto, acompanhava já os cursos do Pronera. Em 2000 terminei meu ensino médio com o técnico junto e retorno em 2007. Depois, sete anos depois fazendo a licenciatura de Educação do Campo, 2011 encerra e logo em seguida retornei, daí fazer mestrado em agroecossistemas que agora é pelo Pronera também, em uma parceria que tem pela Universidade Federal de Santa Catarina e também agora encerro, quero ver se encerro ainda esse ano de fazer o curso e a defesa da dissertação. Então esse é um pouco meu processo de estudo e do meu envolvimento. Agora, desde 1997, eu acompanho os cursos de formação na linha da produção no MST, meio quase que em todo Brasil eu percorri nesse período acompanhando a parte da organização da produção, e principalmente a formação na produção, então a parte vinculada às cooperativas, outra parte vinculada à agricultura (...) aí é que eu aprendi mais agroecologia (A. M., assentado, entrevista concedida em 20/11/2014).

O entrevistado avança em sua análise quanto à necessidade de massificar a educação em todos os níveis, em que ele aponta o Pronera, o PAA e o Pnae como políticas públicas estruturantes para fixar o homem no campo. Afirma que a discussão estratégica em nível de movimento social é:

de querer massificar a educação, principalmente de nível médio e de nível superior (...) e acho que muda a concepção do próprio movimento até 1997. Nós tínhamos duras críticas a quem estudava. A partir disso a gente muda a concepção. Que se a gente tiver mais qualificado também tem que ter mais teoria, pois a pessoa consegue ter mais firmeza. Uma boa parte de nossas lideranças a partir de 1997, elas eram quase semianalfabetas. A partir daí nós fizemos um levantamento; agora nós temos quase 80% que têm nível superior. Então a qualidade do debate muda, e tem vários que só conseguiram fazer, desde o ensino fundamental, nossas lideranças, até graduação e outros no mestrado graças ao programa, o Pronera, né? Então ela tem uma outra, ela traz uma outra concepção. Seja ela da educação, mas também seja da forma da gente encarar o processo de educação dentro do movimento, e a luta, e junto com isso vem a luta por escola. Que toda vida nós fizemos. Mas aí nós mudamos, não só escola de ensino fundamental, escola de ensino médio.

Também de entrar na briga para ter alguns institutos dentro dos assentamentos, universidades etc. (A. M., assentado, entrevista concedida em 20/11/2014).

O entrevistado conclui, de forma alinhada com a concepção deste relatório, que essa educação deve ser histórica, protagonizada por sujeitos crítico-reflexivos de sua realidade concreta, buscando, em última análise, melhorar sua qualidade de vida, com racionalidade e sustentabilidade, numa concepção libertária de formação. Com relação aos cursos oferecidos pelas escolas ou universidades aos sujeitos do campo, o entrevistado esclarece:

algumas coisas têm que ser adaptadas lá. Porque se você perde o período de plantio, tu foi, né? Vai passar fome. Não tem como. Tu tens que sair para trabalhar. Então, eu acho que essa relação entre os cursos de alternância, que busca, que muda a concepção “da prática pedagógica”, (...) vamos pegar o tecnólogo lá em agroecologia, você tem de olhar ela, você precisa compreender as diferenças regionais, as diferenças culturais que têm, o tipo da biodiversidade que tem, o princípio pode ser o mesmo, mas na hora modifica a prática em suas abordagens multidimensionais (A. M., assentado, entrevista concedida em 20/11/2014).

Este estudo nos leva a crer que a dinâmica estudada deve avançar na proposta pedagógica, uma que aponte o trabalho enquanto princípio pedagógico e que seja o centro da realidade e da humanização dos sujeitos do campo. Aliado a movimentos cooperativos e a trabalho, a educação (mesma raiz de sociabilidade) deve integrar os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade a essas categorias, construindo novo referencial de desenvolvimento para os camponeses, baseados em processos de autonomia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. *et al.* (Org.). **Educação do campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Editora Unioeste, 2008.
- ANDRADE, M.R. *et al.* (Org.). **A Educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.
- BOGO, A. Mística. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479.
- BOLZON, A.; COSTA, M. A.; MARQUES, M. L. A. (Coord.). **Atlas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: Pnud; Ipea; FJP, 2014. 120 p. (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_rm.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.
- BORGES, J. L. **A transição do MST para agroecologia**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Londrina, Paraná, 2007.
- BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Natal: Cress-RN, 2014. 17 p. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>>.
- CAMINI, I. **Escola Itinerante do MST**: um contraponto à escola capitalista? 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 2009.
- CERICATO, K. A. S. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST**: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CHRISTOFFOLI, P. I.; MIRANDA, A.; TONÁ, N. A experiência dos cursos formais de Agroecologia no Estado do Paraná: a contribuição do Ceagro no desafio de construção de um novo modelo produtivo para a agricultura. In: MOLINA, M. C. *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. 292 p. (Série Nead Debate, 22).

COMAR, S. R. **A formação de professores no Brasil**: história e política. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Desterro**: uma cronologia da violência no campo no Paraná na década de 1990. Curitiba: CPT, 2006.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hoalnda. **Dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

FIGUEIREDO, I. A. **A escola de alternância no MST paranaense**: experiência educativa de resistência e cooperação. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

FONEC – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, Brasília. Disponível em: <<http://tinyurl.com/notas-analise-EducacaoDoCampo>>.

GAIOVICZ, E. F. **Território e poder**: a produção agroecológica como estratégia de desenvolvimento territorial. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2011.

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo**: as práticas de escrita da escola itinerante do MST. 2010. 168 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GHEDINI, C. M. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais do campo** – um estudo a partir da I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GHEDINI, C. M.; OLIVEIRA, J.; MARAN, M. (Org.). **A mística do girassol**. Porto Barreiro: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2000. Caderno 3.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. (Org.). **Curso de nível médio**: teorias e práticas integrando o currículo. Francisco Beltrão: Assesoar, 2010.

GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R. (Org.). **A história da articulação paranaense por uma educação do campo**. Porto Barreiro: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2000. Caderno 1.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2006** – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: out./dez. 2014.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Anuário estatístico do estado do Paraná** – 2014. Curitiba: IparDES, 2014. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario_2014/index.html>. Acesso em: out. 2015.

JANATA, N. E. **“Juventude que ousa lutar!”**: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

LOMBARDI, F. **Estado e política social no governo Lula**: aspectos teóricos e políticos nos discursos presidenciais (2003-2009). 2010. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Cascavel, 2010.

MANCHOPE, E. C. P.; LISBÔA, E.; HENRIQUES, M. J. R. (Org.). **Temáticas abordadas na II Conferência Estadual**. Porto Barreiro: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2000. Caderno 2.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. *In*: MOLINA, M. C. *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. 292 p. (Série Nead Debate, 22).

MOLINA, M. C. **Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. *In*: _____ (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

MPA, MST, Ceagro e rede Ecovida realizam feira de economia solidária em Laranjeiras do Sul. **MPA Brasil Notícias**, 23 out. 2012. Disponível em: <<http://www.mpabrasil.org.br/noticias/mpa-mst-ceagro-e-rede-ecovida-realizam-feira-de-economia-solidaria-em-laranjeiras-do-sul>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

NASCIMENTO, V. E. S. **Direito de propriedade e conflito de terra do Brasil**: uma análise da experiência Paranaense. 2007. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Administração e Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOVE PROPRIEDADES orgânicas são certificadas. **Correio do Povo do Paraná**, Laranjeiras do Sul, 14 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.jcorreiodopovo.com.br/exibentocia.php?id=nove-propriedades-organicas-sao-certificadas->>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

OLIVEIRA, C. M. de. **As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no estado do Paraná, a partir de 1990**. 2013. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2013.

OLIVEIRA, C. M. de; CECÍLIO, M. A. História das políticas educacionais para a Educação do Campo no estado do Paraná. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011, Vitória da Conquista, Bahia. **Anais...** São Paulo: FE/Unicamp, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/oLR4Whqi.doc>.

PAESE, C. R. **A história da educação nos movimentos sociais do campo no oeste paranaense** – o caso rio Bonito do Iguaçu (de 1980 a 2007). 2008. 72 f. Monografia (Especialização em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

PELICIOI, L. **Educação do Campo**: perspectivas e realizações nas escolas estaduais localizadas no município de Cascavel. 2008. 62 f. Monografia (Especialização em História da Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

PEREIRA, A. N. **Territorialidades da Educação do Campo na última década na região sudoeste do Paraná**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

PROGRAMA TERRA SOL beneficia produtores agroecológicos do Paraná. **Incra Notícias**, 27 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/programa-terra-sol-beneficia-produtores-agroecologicos-do-parana>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

QUEIROZ, João B. P. de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

RABELO, A. K. *et al.* (Org.). **Vivências e práticas pedagógicas**: sistematizando a turma Antônio Gramsci. Cascavel: Editora Unioeste, 2008.

RODRIGUES, J. C. **Educação do campo e a identidade de um povo**. 2012. 51 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Ibaiti, 2012.

ROOS, D. As lutas camponesas no estado do Paraná e os modelos da “Reforma Agrária” brasileira. **GeoGraphos**: Revista digital para estudantes de geografia y ciencias sociales, v. 4, n. 31, p. 1-18, 2013.

ROTTA, M. C. **Educação do campo**: demandas dos movimentos sociais no estado do Paraná. 2014. Monografia (Bacharelado em Pedagogia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-039-07.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SANTOS, E. C. G.; SILVA, I. M. S. E. Políticas públicas para educação no campo: revisando as implementações do sistema nacional para formação de educadores. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR, 5., Maringá, Pará. **Anais...** Maringá: Cesumar, 2007.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo** – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIMÕES, W. **Relatório final referente ao Projeto nº 054/2012** – II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 1998-2011. Brasília: Ipea, 2013.

SEM TERRA protagonizam histórico de luta contra Araupel no Paraná. **Portal Vermelho**, 14 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/245740-8>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

TARINI, A. M. F. L. **As condições de produção do discurso de identidade**: um estudo sobre os jovens militantes do MST. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERDÉRIO, A. **A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de pedagogia da terra na Unioeste. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, A. A. F. Avaliação de políticas sociais orientada pelo materialismo histórico de inspiração marxiana. **Argumentum**, Vitória, ano 3, v. 1, n. 3, p. 125-137, jan./jun. 2011.

_____. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 13, 2010.

- AMARAL, A. L. As Políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 15-30, 2002.
- AZEVEDO, C. B.; GARCIA, F. M. S. P.; VENDRAMINI, C. R. A escola e a vida no campo e na cidade. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, v. 2, n. 16, p. 135-153, 2012.
- BARBOSA, A. I. C.; MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, 2011.
- BECKERONOFRE, S.; ROTTA, M. Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco do Bandeira no município de Dois Vizinhos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.
- _____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, 5 nov. 2010.
- CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. *et al.* (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Editora Insular, 2010b. p.145-188.
- CARVALHO, M. P. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- DALMAGRO, S. L.; OLIVEIRA, M. A. A questão agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 94-119, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- EYNG, A. M.; GEWEHR, G. G.; SOHN, C. E. As repercussões das políticas de avaliação para uma educação básica de qualidade para todos. In: ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 3708-3721.
- FONTANA, M. I.; MARCOCCIA, P. C. P.; SOUZA, M. A. Escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 91-108, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Caminhos da transformação da escola – reflexões desde prática da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, set. 2010. p. 155-175.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- GHEDINI, C. M. *et al.* A construção da pesquisa em Educação do Campo: relatando uma experiência. In: MIRANDA, S. G.; GHEDINI, C. M.; JANATA, N. E. (Org.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. 1. ed. v. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 15-36.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. A. **Reflexões sobre diretrizes curriculares para a Educação do Campo**: pragmatismo, literatura e engajamento. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMORIA, 4. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 2011.

LERRER, D. F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451- 484, 2012.

LOMBARDI, F. Sociedade, Estado e políticas sociais: algumas interpretações teóricas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 21-48, 2010.

MACHADO, I. F.; OLIVEIRA, R. P. Formação de educadores para escolas do campo. **ECS**, v. 4, n. 1, p. 124-137, jun. 2014. (Edição Especial).

MACHADO, R.; PINTO, A. Reflexão sobre as consequências e a repercussão da educação à distância (EaD). **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, p. 1328-1336, 2012.

MARCOCCIA, P. C. de P.; POLON, S. A. M. **Escolas públicas localizadas no campo e o movimento nacional da educação do campo**: quais aproximações? *In*: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/275-0.pdf>.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. **O currículo escolar e o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra**: experiência contra hegemônica. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6. Toledo: Unioeste, 2014.

MARTINS, F. J. A pedagogia da terra os sujeitos do campo e do ensino superior. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto Alegre, n. 36, p. 103-119, 2012.

MARTINS, S. Movimentos sociais e Educação do Campo: a experiência dos jovens do MST no Paraná. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 209-231, 2013.

MENDES, R. P. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MICRORREGIÃO de Guarapuava: maior território transformado pela Reforma Agrária. **Incra Notícias**, 18 out. 2007. Disponível em: <<http://portalantigo.incra.gov.br/index.php/noticias-sala-de-imprensa/noticias/5038-microrregiao-de-guarapuava-maior-territario-transformado-pela-reforma-agraria>>.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA; TERRA DE DIREITOS; CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Denúncias de formação e atuação de milícias privada no estado do Paraná**. Curitiba: CDHM, 2007.

NETO, P. J. L. **Políticas públicas para o desenvolvimento rural**: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

PARANÁ. **Educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008. (Série Cadernos Temáticos). v. 1. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf>.

_____. **Educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2012. (Série Cadernos Temáticos).

RIBEIRO, M. Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 479-504, 2013.

ROSSI, R.; DEMO, P. A Educação do Campo como pedagogia contra a pobreza política. **Educação em perspectiva**, v. 5, n. 1, p. 173-191, jan./jun. 2014.

VENDRAMINI, C. R. Cursos universitários para jovens trabalhadores e militantes: uma análise com base na crítica e Thompson à oposição entre educação e experiência. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 1, p. 331-352, jan./jun. 2014.

ZANCANELLA, Y. A universidade na Educação do Campo: elemento para a construção da história dos movimentos sociais. **EccoS**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 157-174, 2009.

SIGLAS

Acap	Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná
Arcafar-Sul	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
Assesoar	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
Ater	Assistência Técnica e Extensão Rural
BPFs	Boas Práticas de Fabricação
Ceagro	Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente
CEC	Coordenação Estadual da Educação do Campo
Ceffa	Centro Familiar de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coopaia	Cooperativa Agroecológica Ireno Alves
Coder	Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural
Coperjunho	Cooperativa Agroindustrial 8 de Junho
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Crabi	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens
Crea	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
Disoc	Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
DOU	Diário Oficial da União
DRP	Diagnóstico Rural Participativo
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Elaa	Escola Latino-Americana de Agroecologia
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ET-UFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
Fetaep	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Paraná
FetraF-Sul	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Iapar	Instituto Agronômico do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IES	Instituições de ensino superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipardes	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geociências
Itepa	Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária
Iterra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
Mastel	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral
Masten	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná
Mastes	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná
Mastreco	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste
Mastro	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná

MEC	Ministério de Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização não governamental
PA	Projeto de assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PCB	Partido Comunista do Brasil
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnera	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Pronea	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRV	Pastoreio Racional Voisin
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seed-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Sema	Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Paraná
Sidra	Sistema IBGE de Recuperação Automática
Sipra	Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária
SNCR	Sistema Nacional de Cadastro Rural
TAC	Técnico de Administração de Cooperativas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPeL	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Uitab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unijui	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná
UPA	Unidade de Pesquisa Agroecológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ILUSTRAÇÕES

Figuras

- 1 – Microrregiões do Paraná
- 2 – Mesorregiões do Paraná
- 3 – Os pesquisados: trajetória de vida
- 4 – Educação do Campo: da educação básica à educação superior – direito de todos
- 5 – A organização da produção dos assentados da Reforma Agrária no oeste do Paraná
- 6 – Repercussão da Reforma Agrária

Mapa

- 1 – Paraná: cursos do Pronera realizados por município

Quadros

- 1 – Paraná: estabelecimentos de ensino, cursos do Pronera e período de realização (1998-2011)
- 2 – Participantes da pesquisa e respectivas localidades de origem
- 3 – Estudantes egressos dos cursos do Pronera
- 4 – Estudantes vinculados ao Pronera
- 5 – Espaço de atuação
- 6 – Técnicos do Ceagro, assentamentos e atividades desenvolvidas

Tabelas

- 1 – Paraná: número e área dos estabelecimentos agropecuários, por grupo de área total (1970 e 2006)
- 2 – Paraná: fases dos projetos de assentamento (PAs) em execução (1900-2015)
- 3 – IDHM dos municípios da microrregião de Guarapuava, do Paraná e do Brasil (1991-2010)

(Continuação)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, portador/a do documento _____, declaro, por meio deste termo que autorizo o uso de minha imagem, nome, voz e som no material fotográfico e audiovisual que integrará a pesquisa intitulada II PESQUISA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PNERA – ETAPA QUALITATIVA, nas modalidades foto e documentário desenvolvida por _____ e coordenada por MÔNICA CASTAGNA MOLINA, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 061- 86020366, ou e-mail mcastagnamolina@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus. Estou ciente que os usos das imagens, nome, voz e som estão autorizados por tempo indeterminado e podem ser veiculados em todo território nacional e no exterior. Minha colaboração se fará por meio de entrevista e imagens de cobertura a serem gravadas a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado/a, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua coordenadora.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador/a do documento _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado/a para colaborar com a pesquisa intitulada II PESQUISA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PNERA – ETAPA QUALITATIVA desenvolvida por _____ e coordenada por MÔNICA CASTAGNA MOLINA, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 061- 86020366, ou e-mail mcastagnamolina@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado/a, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua coordenadora.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador/a do documento _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado/a para colaborar com a pesquisa intitulada II PESQUISA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PNERA – ETAPA QUALITATIVA desenvolvida por _____ e coordenada por MÔNICA CASTAGNA MOLINA, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 061- 86020366, ou e-mail mcastagnamolina@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado/a, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua coordenadora.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Elaboração dos autores.

APÊNDICE B

QUADRO B.1
Entrevistados(as) egressos(as) de cursos do Pronera e instrumentos utilizados

Sujeito	Idade	Formação pelo Pronera	Ocupação atual	Local de residência e/ou áreas de referência	Instrumento de pesquisa
Alex Verdério	32	Licenciatura em pedagogia para educadores do Campo, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), entre 2004 e 2008. Especialização em trabalho, educação e movimentos sociais, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), entre 2011 e 2013.	Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).	Laranjeiras do Sul	Entrevista narrativa
Altemar Mendes Freitas	30	Técnico em administração de cooperativas, pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), entre 2002 e 2005. Tecnólogo em gestão de cooperativas, pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), entre 2009 e 2011. Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Administrador do Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente (Ceagro).	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa
Ana Cristina Hammel	34	Especialização em trabalho, educação e movimentos sociais, pela Fiocruz, entre 2014 e 2015.	Professora da UFFS.	Laranjeiras do Sul	Entrevista narrativa
Antonio Escobar de Almeida	38	Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento, pelo Iterra e pela Universidade de Brasília (UnB), entre 2004 e 2005.	Coordenador de residência agrária (produção de leite agroecológico).	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Entrevista narrativa
Antonio de Miranda	-	Pedagogia da terra – mestrado em agroecologia.	Coordenador pedagógico do Ceagro.	Acampamento Herdeiros da Terra de 1ª de Maio	Entrevista narrativa
Bernardino Camilo da Silva	34	Magistério, pelo IEJC e Iterra, entre 1999 e 2001.	Coordenador do Ceagro e advogado.	Laranjeiras do Sul	Roda de conversa
Christiano Boza	29	Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Extensionista rural na Rede Ecovida.	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa
Ciliana Federici	32	Magistério, pelo IEJC e Iterra, entre 1999 e 2001. Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), entre 2003 e 2007.	Coordenadora de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater).	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa e entrevista narrativa
Desieli Gomes de Amorim	30	Técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2004 e 2006.	Técnica na Cooperativa Agroindustrial 8 de Junho (Coperjunho).	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa
Ednina Santos da Silva	20	Tecnóloga em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2009 e 2013.	Acampada.	Acampamento Herdeiros da Terra de 1ª de Maio	Roda de conversa
Ivan Testa	32	Técnico em administração de cooperativas, pelo IEJC e Iterra, entre 2004 e 2007. Tecnólogo em gestão de cooperativas, pelo IFPR, entre 2009 e 2011. Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Tecnólogo da Fapel e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Rio Bonito do Iguacu	Roda de conversa e entrevista narrativa
Ivandro Gomes de Amorim	30	Técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2004 e 2006.	Presidente da Coperjunho.	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa

(Continua)

(Continuação)

Sujeito	Idade	Formação pelo Pronea	Sujeito	Ocupação atual	Local de residência e/ou áreas de referência	Instrumento de pesquisa
Ivete Terezinha Foss	32	Técnico em gestão de assentamentos, pela Escola Técnica de Jundiá, entre 2004 e 2007. Tecnólogo em gestão de cooperativas, pelo IFPR, entre 2009 e 2011. Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Atua no setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).	Assentamento 8 de Junho e acampamento Herdeiros da Luta de 1ª de Maio	Roda de conversa	
Jaqueline Bolno D'Ávila	22	Especialização em trabalho, educação e movimentos sociais, pela Fiocruz, entre 2014 e 2015.	Educadora do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (licenciada em Educação do Campo).	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa	
Joel Capitani	26	Técnico em administração de cooperativas, pelo IEJC e Iterra, entre 2005 e 2007.	Administrador do Ceagro.	Laranjeiras do Sul	Roda de conversa	
Juliano Antunes de Lima	23	Técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2004 e 2006.	Contador do Ceagro.	Laranjeiras do Sul	Roda de conversa	
Leonardo Pereira Xavier	30	Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Técnico da Ater/Ceagro.	Assentamentos 8 de Junho e Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa e entrevista narrativa	
Lisiane Carvalho	27	Graduação em geografia – licenciatura e bacharelado, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), entre 2007 e 2011.	Assessora de projetos do Ceagro.	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa	
Luis Carlos Costa	29	Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Agrônomo do Ceagro.	Laranjeiras do Sul	Roda de conversa	
Marcelo Testa	33	Técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2007 e 2010.	Acampado.	Acampamento Herdeiros da Terra de 1ª de Maio	Roda de conversa	
Marconiélson Martins	25	Técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2007 e 2010.	Técnico da Ater/Ceagro.	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa	
Paulo Otávio Ribeiro de Almeida	21	Técnico em cooperativismo, pelo IEJC e Iterra, entre 2010 e 2013.	Estudante de licenciatura em Educação do Campo (habilitação em ciências sociais) pela UFFS.	Assentamento Filhos de Sepé (Viamão/RS) Acampamento Herdeiros da Terra de 1ª de Maio	Roda de conversa	
Renan William de Lima	26	Curso normal de nível médio, pelo IEJC e Iterra, entre 2006 e 2009.	Educador do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (licenciado em Educação do Campo).	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa	
Sadial Gomes de Amorim	29	Técnico em agroecologia, pelo Ceagro, entre 2006 e 2007.	Coordenador do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) do Ceagro.	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa	
Silvia Andrea Torres Dias	39	Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Técnica da Ater/Ceagro.	Rio Bonito do Iguacu	Roda de conversa	
Vander Rials	30	Residência agrária – especialização em produção de leite agroecológico, pela UFFS, entre 2013 e 2014.	Técnico da Ater/Ceagro.	Rio Bonito do Iguacu	Roda de conversa e entrevista narrativa	

Elaboração dos autores.

QUADRO B.2

Entrevistados dos assentamentos, das instituições de ensino superior (IES) e de órgãos públicos, e respectivos instrumentos utilizados

Sujeito	Ocupação atual	Local de residência e/ou áreas de referência	Instrumento de pesquisa
Adilson Fagundes dos Santos	Agricultor em transição agroecológica atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Entrevista – visita ao lote
Arno Cacildo	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Darci Appio	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa
Elemar do Nascimento Cezimbra	Professor da UFFS.	Laranjeiras do Sul	Entrevista narrativa
Elenice Dias Batista	Agricultora em transição agroecológica atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Entrevista – visita ao lote
Iraci Binário Alves	Agricultora atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Irani Genaro Hartman	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Ivete Aparecida Portela da Rocha	Agricultora atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
João Lemos Barbosa	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
João Rodrigues da Silva	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Juraci Alves de Araújo	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Laudair Vieira	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Laureci Coradace Leal	Vereador em Laranjeiras do Sul e liderança do MST na região.	Laranjeiras do Sul	Entrevista
Leo Luiz Matias	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Loivo Felipe Sehu	Agricultor em transição agroecológica atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Entrevista – visita ao lote
Loreni Trindade	Agricultora atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Luiz Felipe Lims	Técnico da Ater/Ceagro.	Rio Bonito do Iguaçu	Entrevista – visita aos assentamentos onde trabalha
Maikon Brum	Técnico da Ater/Ceagro.	Laranjeiras do Sul	Roda de conversa
Marciane Maria Mendes	Professora da UFFS. Ex-secretária de Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), entre 2005 e 2009.	Laranjeiras do Sul	Entrevista narrativa
Maria Cristina Casagrande	Diretora de desenvolvimento do Incra do 9Paraná.	Curitiba	Entrevista semiestruturada
Maurício Rosa da Silva	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Miriam Maria Kunrath	Liderança de movimento – militante coletivo de gênero do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) (licenciada em Educação do Campo).	Laranjeiras do Sul	Entrevista narrativa
Olivete Aparecida Revi Liau	Agricultora atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa
Oloni Tiantesli	Agricultor atendido pela Ater/Ceagro.	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Roda de conversa
Orlando	Liderança de assentamento.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Rita	Liderança de assentamento.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Ronaldo da Silva	Técnico da Ater/Ceagro.	Laranjeiras do Sul	Entrevista
Rosário	Liderança de assentamento.	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Rudinei Miotto	Técnico da Ater/Ceagro.	Laranjeiras do Sul	Roda de conversa
Rudson Luis Ladislau	Direção auxiliar do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (licenciado em Educação do Campo).	Assentamento Marcos Freire	Roda de conversa
Sônia Fátima Schewlender	Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).	Curitiba	Entrevista narrativa
Sadi Gomes de Amorim	Agricultor e pai de egresso.	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa
Terezinha Dias Lira	Agricultora atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa
Vanessa Issuzu Miyakaula	Veterinária – técnica do Ceagro.	Acampamento Recanto da Natureza	Roda de conversa
Vera Lúcia Gonçalves dos Santos	Agricultora atendida pela Ater/Ceagro.	Assentamento 8 de Junho	Roda de conversa

Elaboração dos autores.

TABELA B.1
Número e área dos estabelecimentos agropecuários: série histórica (1920-2006)
(Ano=2006)

	Número de estabelecimentos agropecuários		Área dos estabelecimentos agropecuários	
	Unidade	%	ha	%
Total	5.175.636	100,00	333.680.037	100,00
Menos de 10 ha	2.477.151	47,86	7.798.777	2,34
De 10 ha a menos de 100 ha	1.971.600	38,09	62.893.979	18,85
De 100 ha a menos de 1 mil hectares	424.288	8,20	112.844.186	33,82
Acima de 1 mil hectares	47.578	0,92	150.143.096	45,00

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo agropecuário 2006* – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
Elaboração dos autores.

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 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

Gláucia 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,
DESENVOLVIMENTO E GESTÃO

MINISTÉRIO DO
DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

