



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

EVANDRO COSTA DE MEDEIROS

**REDE EPISTÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
Sujeitos Coletivos em Movimento por uma Política e Pedagogia do Inédito Viável no
Sudeste do Pará**

**JOÃO PESSOA – PB
2021**

EVANDRO COSTA DE MEDEIROS

**REDE EPISTÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
Sujeitos Coletivos em Movimento por uma Política e Pedagogia do Inédito Viável no
Sudeste do Pará**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Educação Popular, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista

**JOÃO PESSOA – PB
2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M488r Medeiros, Evandro Costa de.

Rede epistêmica de educação do campo na Amazônia :
sujeitos coletivos em movimento por uma política e
pedagogia do inédito viável no Sudeste do Pará /
Evandro Costa de Medeiros. - João Pessoa, 2021.
398 f. : il.

Orientação: Maria do Socorro Xavier Batista.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Redes epistêmicas. 3.
Pedagogia - Inédito Viável. 4. Movimentos sociais. I.
Batista, Maria do Socorro Xavier. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

EVANDRO COSTA DE MEDEIROS

**REDE EPISTÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
Sujeitos Coletivos em Movimento por uma Política e Pedagogia do Inédito Viável no
Sudeste do Pará**

**Tese defendida em 25 de fevereiro de 2021.
Tese Aprovada.**

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Xavier Batista (PPGE-UFPB - Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Silva (UFCEG - Examinadora Externa)



Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Cunha da Serra Freire (UFPA - Examinadora Externa)



Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (PPGE-UFPB - Examinador Interno)



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (PPGE-UFPB - Examinador Interno)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (PPGE-UFPB - Examinador Interno Suplente)

Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza (UFCEG – Examinador Externo Suplente)

Aos camponeses e educadores populares, cuja
luta histórica pela terra e por direitos no
sudeste do Pará e no Brasil, sempre nos educa.

À Maria de Lourdes, minha mãe,
doutora em viver, minha melhor
professora.

À Aimée, Joaquim e Miguel,
aprendizado mais desafiante e
humanizador.

AGRADECIMENTOS

À Alexandra Duarte, pelo amor, companheirismo e cumplicidade intelectual, ideológica, política, pedagógica, artística, fotográfica, audiovisual, gastronômica e na criação de nossa melhor obra, Memêzita!

Aos meus irmãos, por serem quem são, pelo amor e apoio fraterno que sempre dedicaram a mim e por ajudarem a fazer dona Maria de Lourdes uma mãe realizada e orgulhosa dos seus filhos. Orgulho meu, por saber que nós não apenas sobrevivemos. Esta é uma conquista de vocês também, assim como as suas também são minhas conquistas.

À Maria Regina Ceo, mãe de Miguel e Joaquim, avó que o coração da Aimée adotou e amiga-irmã a quem sou grato pelo companheirismo e solidariedade de todas as horas.

À Patrícia e Odílio Moussalem e Mariana - avó, tio avô e tia de Memê - pela amizade, carinho e cuidados conosco, sempre.

À Socorro Xavier, minha orientadora, por acreditar em mim, pela parceria neste trabalho, mas, principalmente, por tudo que ela é como mulher ativa e inspiradora, professora, pesquisadora e ativista na defesa da luta popular, da luta pela terra e pela Educação do Campo!

À Glaucia Moreno, amiga, nossa ex-aluna, agora colega de docência e parceira intelectual, mulher e pesquisadora negra, que muito contribuiu com a qualidade acadêmica desta tese. Que minha sobrinha Anne Moreno Sandjo herde toda sua sabedoria, ética e brilhantismo, mana!

Aos amigos, companheiros na construção histórica da Educação do Campo, sujeitos e colaboradores desta pesquisa: Miriam Gomes; Eliete Guimarães; Lucia Batista; Dalcione Marinho; Mano Wamberg; Idelma Santiago; Maria Raimunda; Nilsa Brito; Fernando Michelotti; Haroldo de Souza; Raimundinho, Zelão e demais membros do MEB e CEPASP [pelo legado da Educação Popular!]; Shauma Tamara [grato pela cumplicidade e dados compartilhados!]; Maura dos Anjos [pelas parcerias pedagógicas, dados de pesquisa e imagens de arquivo!]; e Rodrigo Muniz [valeu pelos mapas, mano!].

Aos demais amigos de Marabá, que nos últimos 20 anos se fizeram companheiros de lutas pela universidade, pela terra, por educação, pela arte e pela vida: Zé Pedro, Hildete, Lu Melo, Idelma, Claudiana, Airton, Margarida, Ayala, Charles Trocate, Thiago Martins, D'Assis, Zélia, Marcelo Arenhart, Zuca, Elenara, Celinha, Clei, Bruno Malheiro, Amintas [mais um sobrevivente, é nós, truta!] e muitos outros que me escapam à memória nessa hora.

À Angélica Miranda e Luiz Fernando Cardoso e Cardoso [preto doutor!!], com quem compartilhei experiências da docência no ensino superior e vida doméstica e mundana ao chegar a Marabá!

Às companheiras e companheiros de outros fronts, com quem tive parcerias especiais no Programa Saberes da Terra e Escola da Terra, meus mestres e irmãos de coração: Jacqueline Freire, Salomão Hage, Socorro Silva, Antonio Munarim, Selma Pena, Romier Paixão, Eliene Novaes e Raquel Carvalho.

À Comissão Pastoral da Terra (CPT), por tudo, em especial Batista e Andréa, companheiros advogados que me defenderam na justiça contra as acusações da mineradora Vale.

Aos meus amigos da LaBour Filmes e Co.Inspiração Amazônica, com quem produzi uma carreira como documentarista e vivi bons momentos de estrada, rio e outras tretas mais: Fabinho, Emersom, Waarlen, Patrícia e Danilo Asp.

Ao meu camarada Paulinho Fonteles (em memória), um adorável comunista guerrilheiro e irmão de bravuras araguaianas!

A Felipe Milanez, companheiro das lutas dos povos da Amazônia e do cinema do front!

Aos amigos Gilmar, Alexandre Giehl, Giuliano, Wolney, Dani e Fabiano, companheiros da eterna APG Revolucionária (UFSC).

Aos Bárbaros da Pedagogia UFPA – Betinho, Marcia Lopes, Teca, Angélica, Myrle, Nilma, Claudinha, Sampaio, Bel, Kalu, Gerson, Shirley, Rosenildes Peixinho, Ivone Rosa, Carla Lagoia e Fernando Conduru – companheiros de lutas com quem me aprendi militante estudantil nos anos de 1990, colegas de curso e amigos-irmãos que a vida me trouxe, seguimos juntos, sempre!

A Ana Graça e Ana Carla Barbosa que provocaram meu encontro com a Pedagogia!

Aos meus colegas de docência no ensino superior e da FECAMPO (UNIFESSPA), CRMB (IFPA) e companheirada da educação básica nas redes municipais de ensino, em especial de Marabá, Bragança, Igarapé-Miri, Portel, Itupiranga, Xinguara, Nova Ipixuna e Jacundá.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propit-Unifesspa) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudo e auxílio moradia via o Programa de Formação Doutoral Docente (Prodoutoral).

A todas as companheiras e companheiros educadores do campo, militantes sociais e membros do Movimento de Educação do Campo, no Pará e no Brasil.

(...)
la investigación activa no se contenta con acumular
datos como ejercicio epistemológico, que lleve como
tal a descubrir leyes o principios de una ciencia pura,
ni hacer tesis o disertaciones doctorales, porque sí. Ni
tampoco investiga para propiciar reformas, por más
necesarias que parezcan, o para el mantenimiento del
statu quo. En la investigación activa se trabaja para
armar ideológica e intelectualmente a las clases
explotadas de la sociedad, para que asuman
conscientemente su papel como actores de la historia.
Éste es el destino final del conocimiento, el que valida
la praxis y cumple el compromiso revolucionario.

Orlando Fals Borba

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo a Rede Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará, constituída a partir de parcerias entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, organizações não-governamentais, órgãos do governo federal e secretarias e órgãos de governos de municípios da região. Tem como campo de pesquisa o sudeste do Pará, situado na parte oriental da Amazônia, região marcada historicamente por conflitos agrários e impactada fortemente pela pecuária extensiva, comércio madeireiro e mineração. A pesquisa objetiva caracterizar as experiências políticas e pedagógicas em Educação do Campo desenvolvidas nos últimos 20 anos nesta região, questionar e analisar as dinâmicas, práticas e ideias que dão corpo ao Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará como um movimento em rede e com dimensões políticas, pedagógicas e epistêmicas, visando compreender como se materializa a existência desta rede, sua historicidade, invenções, conquistas e contradições. Assumida como Pesquisa-Ação Participante, a pesquisa de campo foi realizada no período de agosto de 2019 a junho de 2020, através da atuação do pesquisador junto ao Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) e participação nas atividades por ele desenvolvidas como entidade mobilizadora e coordenadora da Rede Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará. São sujeitos desta pesquisa membros do MST, FETAGRI, COPSERVIÇOS, EFA de Marabá, de equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação de Marabá e Itupiranga e professores da UNIFESSPA e IFPA. Por meio de entrevistas, de onde emergem as categorias de análises da pesquisa, buscou-se a escuta de percepções sobre os avanços, limites, contradições e potencialidades da Rede Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará. Entre os principais resultados desta pesquisa destacam-se a identificação de elementos relacionados ao legado das experiências políticas e pedagógicas da luta pela terra e das iniciativas em Educação Popular, ocorridas no sudeste paraense entre as décadas de 1970 e 1990, que estão nas raízes do Movimento de Educação do Campo que nasce localmente em 1998; a caracterização deste movimento como um sujeito-espaço coletivo de reeducação de práxis políticas, pedagógicas e agroecológicas e como rede epistêmica, forjada desde as iniciativas em Educação do Campo com o PRONERA e por meio das ações do FREC e seus Grupos de Trabalho, como locus de produção de pesquisas e formulações que provocaram transformações no âmbito das instituições federais de ensino superior e secretarias municipais de educação da região; e a apresentação das conquistas alcançadas por esta Rede Epistêmica como expressões do Inédito Viável (Peter M. Haas, 1992; John Gerard Ruggie, 1975; Paulo Freire, 1982, 1987, 2016), materializado em especial na instalação do Campus Rural do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (CRMB-IFPA) dentro de um assentamento de reforma agrária e na criação da primeira Faculdade de Educação do Campo do Brasil, vinculada a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FECAMPO-UNIFESSPA). De modo geral, este trabalho de pesquisa contribui também para visualização da diversidade de sujeitos e práticas coletivas que marca a existência do Movimento Nacional de Educação do Campo e para historicização e sua conceituação deste como rede epistêmica, explicitando como nas duas últimas décadas (1998-2018) se forjou uma espécie de comunidade epistêmica popular, capaz de propor, elaborar e influenciar na configuração de programas e políticas governamentais para educação no país, afirmando possibilidades reais à construção democrática das políticas de Estado a partir do protagonismo ativo dos movimentos e organizações sociais e atuação dos setores populares como sujeitos de políticas públicas.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Redes Epistêmicas; Inédito Viável.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio la Red Epistémica en Educación del Campo en el sureste de Pará, constituida por alianzas entre movimientos y organizaciones sociales y sindicales del campo, universidades, organizaciones no gubernamentales, agencias y secretarías del gobierno federal y de los gobiernos municipales de la región. El área de investigación es el sureste de Pará, ubicada en la parte oriental de la Amazonía, una región históricamente marcada por conflictos agrarios y fuertemente impactada por la ganadería extensiva, el comercio de madera y la minería. La investigación tiene como propósito caracterizar las experiencias políticas y pedagógicas de la Educación del Campo desarrolladas en los últimos 20 años en esta región, cuestionar y analizar las dinámicas, prácticas e ideas que encarnan el Movimiento de Educación del Campo en el sureste de Pará como un movimiento en red y con políticas, dimensiones pedagógicas y epistémicas, buscando comprender cómo se materializa la existencia de esta red, su historicidad, inventos, logros y contradicciones. Asumida como una investigación-acción participativa, el trabajo de campo se llevó a cabo de agosto de 2019 a junio de 2020, a través del trabajo del investigador con el Foro Regional de Educación del Campo del Sur y Sureste de Pará (FREC) y la participación en actividades desarrolladas por él como entidad movilizadora y coordinadora de la Red Epistémica en Educación del Campo en el sureste de Pará. Los sujetos de esta investigación son miembros del MST, FETAGRI, COPSERVIÇOS, EFA de Marabá, de equipos pedagógicos de las secretarías municipales de educación de Marabá e Itupiranga y profesores de la UNIFESSPA y el IFPA. A través de entrevistas, de las cuales surgen las categorías de análisis de la investigación, se buscó escuchar las percepciones sobre los avances, límites, contradicciones y potencialidades de la Red Epistémica en Educación del Campo en el sureste de Pará. Entre los principales resultados de esta investigación, destacamos la identificación de elementos relacionados con el legado de las experiencias políticas y pedagógicas de la lucha por la tierra y las iniciativas de Educación Popular, ocurridas en el sureste de Pará entre las décadas de 1970 y 1990, que son en las raíces del Movimiento de Educación del Campo que nació localmente en 1998; la caracterización de este movimiento como un sujeto-espacio colectivo para la reeducación de la praxis política, pedagógica y agroecológica y como una red epistémica, forjada a partir de las iniciativas en la Educación del Campo con el PRONERA y a través de las acciones de FREC y sus Grupos de Trabajo, como un locus de producción de investigaciones y formulaciones que provocaron transformaciones al interior de las instituciones federales de educación superior y departamentos de educación municipal de la región; y la presentación de los logros alcanzados por esta Red Epistémica como Inédito Viable (Peter M. Haas, 1992; John Gerard Ruggie, 1975; Paulo Freire, 1982, 1987, 2016), materializados especialmente en la instalación del Campus Rural del IFPA dentro de un asentamiento de la reforma agraria y en la creación de la primera Facultad de Educación del Campo de Brasil (FECAMPO), vinculada a la UNIFESSPA. En general, este trabajo de investigación también contribuye a la visualización de la diversidad de sujetos y prácticas colectivas que marcan la existencia del Movimiento Nacional de Educación del Campo y su historización y su concepción del mismo como una red epistémica, explicando cómo en las dos últimas décadas (1998-2018) se forjó una especie de comunidad epistémica popular, capaz de proponer, elaborar e incidir en la configuración de los programas y políticas gubernamentales de educación en el país, afirmando posibilidades reales para la construcción democrática de políticas de Estado basadas en el protagonismo activo de los movimientos y organizaciones sociales y el desempeño de los sectores populares como sujetos de políticas públicas.

Palabras clave: Educación del Campo; Redes Epistémicas; Inédito Viable.

ABSTRACT

The object of study in this research is the Epistemic Network in Rural Education in southeastern Pará, which is constituted by partnerships between social and union movements and organizations in the countryside, universities, non-governmental organizations, federal government agencies and secretariats and government bodies of municipalities in the region. The broadness of this research is the southeast of Pará, located in the eastern part of the Amazon, a region historically stained by agrarian conflicts and strongly affected by extensive livestock, timber trade and mining. This research aims at denoting the political and pedagogical experiences in Rural Education developed in the last 20 years and at questioning and analyzing the dynamics, practices and ideas that embody the Rural Education Movement, as a network movement with political, pedagogical and epistemic dimensions. By doing this, it might be possible to begin to understand how the existence of this network, its historicity, inventions, achievements and contradictions materialize. Considered as Participant Action Research, the field research was carried out from August 2019 to June 2020, through the researcher's conjoined work with the Regional Education Forum of Campo do Sul and Southeast Pará (FREC) and through its participation in activities developed as a mobilizing entity and coordinator of the Epistemic Network in Rural Education in southeastern Pará. The subjects of this research are members of the MST, FETAGRI, COPSERVIÇOS, EFA of Marabá, of pedagogical teams in municipal education secretariats of Marabá and Itupiranga and professors of UNIFESSPA and IFPA. Through interviews, from which the categories of research analysis emerge, we sought to listen to perceptions about the advances, limits, contradictions and potentialities of the Epistemic Network in Rural Education. Among the main results of this research, we highlight the elements related to the legacy of the political and pedagogical experiences of the struggle for land and initiatives in Popular Education, which occurred in the southeast of Pará between the 1970s and 1990s, which are at the roots of the Movement of Rural Education born locally in the year of 1998; the characterization of this movement as a collective subject-space for the re-education of political, pedagogical and agroecological praxis and as an epistemic network, forged since the initiatives in Rural Education with PRONERA and through the actions of FREC and its Work Groups, as a locus of production of research and formulations that provoked transformations within the federal institutions of higher education and municipal education secretariats in the region; and the presentation of the achievements won by this Epistemic Network as untested feasibility (Peter M. Haas, 1992; John Gerard Ruggie, 1975; Paulo Freire, 1982, 1987, 2016), materialized especially in the installation of the Rural Campus of the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Pará (CRMB-IFPA) within an agrarian reform settlement and in the creation of the first Faculty of Education of Campo do Brasil, linked to the Federal University of the South and Southeast of Pará (FECAMPO-UNIFESSPA). Altogether, this research also contributes to the visualization of the diversity of subjects and collective practices that mark the existence of the National Movement of Rural Education and to its historicization and conceptualization as an epistemic network which might explain how some sort of popular epistemic community was forged that was capable of proposing, elaborating and influencing the configuration of government programs and policies for education in the countryside in the last two decades (1998-2018). This, in turn, affirms real possibilities for the democratic construction of State policies based on the active protagonism of social movements and organizations and the performance of popular sectors as subjects of public policies.

KEY-WORDS: Rural Education; Epistemic Network; Untested Feasibility.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Agroecologia
ADAFAX	Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu
AMAT	Associação dos Municípios do Araguaia e Tocantins
ANAMPOS	Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
ATES	Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Ensino Superior
CAT	Centro Agroambiental do Tocantins
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Familiares de Formação em Alternância
CEPASP	Centro de Estudo e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular
CEPS	Centro de Processos Seletivos da UFPA
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEBC	Conferência Nacional por Uma Por uma Educação Básica do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CPN	Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCAT	Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPSERVIÇOS	Cooperativa de Prestação de Serviços
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRMB	Campus Rural de Marabá
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAfMB	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EBC	Educação Básica do Campo

EEI	Educação Escolar Indígena
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMEP	Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FATA	Fundação Ambiental do Tocantins-Araguaia
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
FECAT	Federação das Cooperativas do Araguaia Tocantins
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Pará
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Família
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FREC	Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará
GEEM	Grupo de Especial de Ensino Modular
GIL	Grupos de Interesse Local
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo
GRET	Groupe de Recherche et d'Échanges Technologiques
GRUTA	Grupo de Trabalho em Alfabetização de Adultos
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
GTs	Grupos de Trabalhos
IALA	Instituto Latino-Americano de Agroecologia
IDAC	Instituto de Ação Cultural

IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LAET	Laboratório Agroecológico da Transamazônica
LASAT	Laboratório Sócio Agrônomo do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEDoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MNDH	Movimento Nacional dos Direitos Humanos
MNMMR	Moradia Popular, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
NEAF	Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NEAM-UFPA	Núcleo de Estudos Ambientais
NECAMPO	Núcleo de Estudos e Extensão em Educação do Campo

OBEDUC	Programa Observatório da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PDTSA	Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSE	Processo Seletivo Especial
PT	Partido dos Trabalhadores
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAGRI	Secretaria de Agricultura do Estado do Pará
SEAGRI	Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
SDDH	Sociedade Paraense de Defesa de Direitos Humanos
SOME	Sistema Modular de Ensino
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UPE	Universidade de Pernambuco
URE	Unidade Regional de Ensino
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de cursos PRONERA por ano de início (1998-2009)	95
Gráfico 2: Cursos do PRONERA por ano de início e nível	96
Gráfico 3: Procedência dos Alunos LEDoC – cursos PRONACAMPO.....	103
Gráfico 4: Número por tipo de produção do PRONERA [período 1998-2011].....	118
Gráfico 5: Teses e Dissertações Relacionadas à Educação do Campo Produzidas Anualmente [período 2002-2017]	120
Gráfico 6: Produções sobre o PRONERA [período 1998-2011].....	121
Gráfico 7: Pesquisas na Temática em Educação do Campo Apresentados no EPENN	127
Gráfico 8: Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária - Nacional (período de 1994 a 2018).....	149
Gráfico 9: Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária Sul e Sudeste do Pará (período de 1994 a 2018)	150
Gráfico 10: Ocupações de Terra e de Novos Assentamentos – Nacional (período de 1994 a 2002).....	151
Gráfico 11: Quantitativo de inscritos nos PSE LEDOC UNIFESSPA (2010-2017)	189
Gráfico 12: Número de Matrículas Efetivadas na LEDoC UNIFESSPA (2009-2017)	190

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998-2011)	91
Mapa 2: Distribuição Nacional das Instituições de Ensino Superior com LEDoC	102
Mapa 3: Territórios Camponeses, Reservas Indígenas e Áreas de Mineração no Sudeste do Pará	143
Mapa 4: Distribuição Regional de Educandos da LEDoC UNIFESSPA (2016)	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos dos FREC e FONEC Analisados e Utilizados como Fontes de Dados	40
Quadro 2: Documentos das Universidades, INCRA e IPEA Analisados e Utilizados como Fontes de Dados	41
Quadro 3: Lista Original dos Seleccionados como Sujeitos da Pesquisa.....	50
Quadro 4: Lista Final dos Participantes como Sujeitos da Pesquisa	50
Quadro 5: Perfil dos Participantes como Sujeitos da Pesquisa	51
Quadro 6: Relação categorial de conteúdos comuns presente nas falas dos entrevistados	55
Quadro 7: Intuições de Ensino e Novos Cursos PRONERA aprovados em 2016/2017	94
Quadro 8: Instituições de Ensino Superior que ofertaram Licenciatura em Educação do Campo, a partir dos editais 2008 e 2009– SECADI/MEC – PROCAMPO	100
Quadro 9: Distribuição Nacional das IFES com oferta da LEDoC via PRONACAMPO (2012)	100
Quadro 10: Cursos Correlatos a Educação do Campo ofertados no Sudeste do Pará - Período 1999 a 2009	156
Quadro 11: Ações e Grupo de Trabalho do FREC em 2008	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas em cursos do Pronera por modalidade (período 1998-2011)	90
Tabela 2: Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011).....	92
Tabela 3: Cursos Ofertados e Público Atendido no Pronera (Período 2017 a 2018)	93
Tabela 4: Distribuição Nacional de Alunos Matriculados na LEDoC	101
Tabela 5: Cursos LEDoC via Educação a Distância no Rio Grande do Sul	103
Tabela 6: Teses e Dissertações que abordam a Educação do Campo por Grande Área Conhecimento [período 2002-2017].....	122
Tabela 7: Oferta de Cursos Correlatos à Educação do Campo pelo Campus de Marabá-UFPA- Período 1999 a 2013	333
Tabela 8: Oferta de Cursos Correlatos a Educação do Campo pela UNIFESSPA – Período 2013 a 2020	333
Tabela 9: Oferta de Cursos Correlatos a Educação do Campo pelo Campus Rural de Marabá - IFPA - Período 2009 a 2020	334

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1: SUJEITOS, PERSPECTIVAS, ESCOLHAS, DES-CAMINHOS E PROCESSOS DA PESQUISA.....	37
1.1 Aproximação do Campo e Objeto de Estudo: Pesquisa Documental	39
1.2 A Opção pela Pesquisa Ação Participante.....	41
1.3 As Restrições Metodológicas e a Realização de Entrevistas	47
1.4 A Tabulação e Análise dos Dados e Produção das Categorias de Análise.....	52
CAPÍTULO 2: REDES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E EPISTÊMICAS E MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
2.1 Do Movimento em Rede Política Nacional de Educação do Campo	65
2.2 PRONERA e LEDOC e a Rede Pedagógica Nacional em Educação do Campo ...	85
2.3 A Rede Epistêmica Nacional de Educação do Campo em movimento	108
CAPÍTULO 3: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SUDESTE DO PARÁ	142
3.1 O Projeto de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	158
3.2 O Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) ...	167
3.3 A Licenciatura Plena em Educação do Campo	186
E N C A R T E.....	196
CAPÍTULO 4: DA RAIZ A FLOR, O CAMINHO DAS PEDRAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDESTE DO PARÁ.....	2177
CAPÍTULO 5: MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO SUJEITO-ESPAÇO DE PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA COLETIVA NO SUDESTE DO PARÁ	26262
CAPÍTULO 6: CONQUISTAS, LIMITES, DESAFIOS E A POLÍTICA E PEDAGOGIA DO INÉDITO VIÁVEL NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDESTE DO PARÁ.....	3088
CONCLUSÃO.....	3699
REFERÊNCIAS	3899

INTRODUÇÃO

*“Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.
E logo
de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.
Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.
Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
é agitado.
As ameaças
e as guerras,
havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas”
(Vladimir Maiakóvski)*

Neste momento em que, concluída a versão da tese a ser avaliada pela banca e, posteriormente, publicizada aos leitores e camaradas interessados na temática por ela abordada, ao reescrever e atualizar o texto introdutório de sua apresentação, mesmo assoberbado pelas angústias desses últimos dias do ano de 2020, na reafirmação das motivações que inspiram e impulsionam a tarefa da produção deste trabalho de pesquisa, escolhi como sua chave de abertura o poema "E então, que quereis?". Poema que ganhei em minha despedida do mestrado, em março de 2002, lido por meu amigo acreano, historiador e comunista, César Augusto, o Cesinha. Pelo autor, pelo poeta leitor, pelos amigos, camaradas e histórias de lutas que à lembrança o poema me traz, pela mística que ele carrega e por tudo tão simbólico que hoje ele pode representar, escolhi-o para começar dizendo que ainda temos futuros possíveis a realizar, que seja superando as perdas e dores desses tempos e combatendo o autoritarismo que o tornam ainda mais tenebroso.

Em tempos do rugir do autoritarismo e ascensão do conservadorismo-negacionista por todo o mundo - no Brasil muito bem representado pelo Governo Bolsonaro -, urge a necessidade e importância da pesquisa comprometida ética e politicamente com o desvelamento da realidade e fortalecimento das conquistas positivas da humanidade. É neste campo que se assumiu o desafio da realização deste trabalho, como pesquisa produzida desde uma fronteira distante, onde, não de hoje, o cheiro de pólvora persegue e ameaça a vida de quem ousa lutar por terra,

direitos e um mundo melhor para se viver e espelha sentimentos da poesia de Vladimir Maiakóvski.

Debruçando-se sobre experiências político-pedagógicas históricas, realizadas na parte oriental da Amazônia nos últimos 20 anos e protagonizadas por movimentos e organizações sociais e sindicais camponesas em parceria com universidades públicas, busca-se socializar dados e reflexões que visam demonstrar como é possível criar meios mais participativos, democráticos e eficientes na construção e execução de políticas públicas em educação no Brasil, em especial voltadas à garantia dos direitos dos povos do campo à educação escolar.

Estas experiências estão relacionadas ao Movimento de Educação do Campo que emergiu a partir da mobilização política de dirigentes sindicatos de trabalhadores rurais, militantes camponeses Sem-Terra e professores universitários no sudeste do Pará no final dos anos de 1990. São experiências que nasceram da realização de cursos de alfabetização de jovens e adultos e formação de professores, vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e que, nas décadas seguintes, ampliaram-se com a materialização de inúmeras parcerias novas e desenvolvimento de outras iniciativas pedagógicas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, impactando e fomentando transformações em instituições federais de ensino, redes municipais de educação e escolas no campo na região.

Focando o movimento que levou à proposição e materialização de tais experiências históricas, tendo em vista compreender sua emergência e desenvolvimento, os elementos que o constituem, suas dinâmicas, resultados e contradições, este estudo toma como objeto a Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará, entendida como representação da conjugação das existências e ações do Movimento de Educação do Campo local, do Fórum de Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) e dos espaços e projetos em Educação do Campos criados na Universidade e Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) da região, respectivamente, a representação do movimento social como ente político maior, a organização social pelo qual ele se materializa e as iniciativas institucionais e pedagógicas que se constituíram a partir de sua atuação. São objetivos deste estudo questionar e analisar as dinâmicas, práticas e ideias que dão corpo e movimento à Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará, que materializam sua existência, que lhe trazem conquistas e que possam, principalmente, ajudar a compreender suas contradições, seu momento de aparente estagnação e visualizar suas possibilidades num futuro próximo.

Minha aproximação e interesse pela temática e objeto de pesquisa tem a ver, diretamente, com minha experiência profissional enquanto professor do ensino superior, envolvido com a coordenação de projetos e atuação na Educação do Campo na região sudeste do Pará, mas também deriva de minha própria história de vida e formação como pessoa e militante da Educação Popular desde jovem.

Nascido no interior do Pará, na pequena cidade de Mãe do Rio, cresci em meio à contínua migração entre municípios do estado e diferentes bairros da periferia da grande Belém, capital paraense, entre as constantes idas e vindas e mudanças de moradia em busca de oportunidades de sobrevivência, principalmente após a separação conjugal que obrigou minha mãe, sozinha, a criar quatro filhos ainda crianças. Mulher preta e pouca escolaridade, apenas as séries iniciais, mais uma dona Maria de Lourdes. Morei em casas alheias. Conheci muitas pessoas, muitas histórias de vida e de mortes. Sem habilidades futebolísticas e franzino, tornei-me observador do mundo cedo. Tive poucos brinquedos. Comecei a trabalhar aos 12 anos, fui auxiliar de madeireiro, jardineiro, vendedor de bananas, enchedor de forno de carvão em serrarias, atendente de lanchonete, vendedor de picolé na rua, vendedor de galinhas na feira, office-boy de loja comercial, militante estudantil, auxiliar administrativo em secretaria de escola pública, professor na Educação de Jovens e Adultos, Educador Social de Rua, Agente de Desenvolvimento Comunitário junto à população ribeirinha, e, finalmente, pedagogo, Mestre em Educação e professor universitário. Pedagogia foi um encontro; a vida toda nunca havia pensado em cursar universidade – na década de 1980, isso não estava no horizonte dos sonhos de meninos pobres, a busca por um projeto de futuro pela escolha de uma escola boa, fazer um ensino técnico e arrumar um emprego bom – minha escolha foi mecânica e alistamento na Marinha do Brasil. Porém, a escola escolhida ofertava apenas ensino nas áreas de CH e CB (Ciências Humanas e Ciências Biológicas), que eu não tinha menor noção do que se tratava. Fui para Ciências Humanas, por intuição. De menino de família pobre, estudante de escola pública com bom desempenho nas provas bimestrais no Ensino Fundamental a desconhecedor do que eram áreas de conhecimento no momento da matrícula no Ensino Médio, cheguei à universidade, como dizem os Racionais MCs, contrariando as estatísticas: o primeiro graduando entre uma dezena de tios e primos, que, assim como meus irmãos, tiveram a vida escolar interrompida pelas necessidades e atropelos da vida antes da conclusão da educação básica, na maioria das vezes, sem concluir o segundo segmento do Ensino Fundamental. Na centenária e tradicional Escola Paes de Carvalho, as aulas de Geografia Política aprofundaram meu senso de observador do movimento do mundo e me ajudaram a passar no vestibular, animado pelo

incentivo de uma grande amiga, filha de uma família matriarcal e cheia de professoras que trabalhavam num bairro periférico de Ananindeua, onde outros professores não queriam atuar por conta da criminalidade e violência no entorno da escola. Ali, com elas e junto à molecada vista por muitos como protótipos de delinquentes, aos 20 anos iniciei na docência, professor do antigo Ensino Supletivo. Depois, atuei junto a meninos e meninas de rua, nas praças de Belém, tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. A periferia é meu mundo e os marginalizados minha gente.

Tornei-me professor universitário por meio de concurso para o Campus Universitário de Marabá, da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde cursei minha graduação. Isso se deu logo após a conclusão do Mestrado em Educação, Linha Educação e Movimentos Sociais, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em 2002, onde pesquisei sobre a organização pedagógica de cursos de formação política de militantes e dirigentes camponeses na Escola Nacional Florestan Fernandes, do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). E desde agosto daquele ano vivo e trabalho no sudeste do Pará, região denominada geopoliticamente como Amazônia Oriental. Cenário de conflitos agrários, minerários e graves contradições socioambientais e violações de direitos humanos de todas as ordens, uma realidade que, além da sala de aula, passei a tomar como conteúdo de vídeos documentários que comecei a produzir em 2006, numa parceria inicial com a CPT de Marabá e a Sociedade Paraense de Defesa de Direitos Humanos (SDDH). Desde minha chegada à região me envolvi diretamente com os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, colaborando com a luta pela terra e por direitos sociais por eles desenvolvida, assim se deu minha aproximação às iniciativas em Educação do Campo que já vinham acontecendo localmente.

As primeiras iniciativas em Educação do Campo na região começaram a ser realizadas entre 1998 e 1999 e foram desenvolvidas a partir do PRONERA, com experiências de cursos de alfabetização e formação de professores. Em duas décadas, de 1998 a 2020, foram ofertados no sudeste do Pará 26 cursos relacionados à Educação do Campo, em diferentes modalidades e níveis de ensino, sendo 60 turmas de Alfabetização, 38 de Ensino Fundamental EJA, 26 de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, 7 de Ensino Subsequente, 2 de Formação de Tecnólogo, 29 de Graduação e 22 de especialização, alcançando a matrícula de 5.517 alunos, afora os cursos de formação continuada de professores desenvolvidos juntos às SEMEDs da região.

Num período de efervescência e ampliação vertiginosa das iniciativas em Educação do Campo, nacionalmente, entre 2004 e 2010 foram criadas também na região duas instituições

federais de ensino que ofertam formação em Educação do Campo: o Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (CRMB-IFPA), criado em 2007 e instalado dentro do Assentamento de Reforma Agrária “26 de Março”, vinculado ao MST, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, criada em 2013, que abriga a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA), criada em 2009, faculdade onde estou lotado atualmente como docente.

Tanto a FECAMPO (UNIFESSPA) como o Campus Rural de Marabá do IFPA são instituições derivadas de conquistas protagonizadas diretamente pela Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará, precisamente mediante a atuação do Fórum de Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), responsável pela elaboração da proposta do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, em 2009, a partir do qual se organizou posteriormente a FECAMPO (UNIFESSPA) e da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, entre 2007 e 2008, que dá origem à criação do CRMB (IFPA).

O fórum foi criado durante a mobilização para realização da II Conferência Regional de Educação do Campo, em 2005, como uma iniciativa que envolvia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pará (FETAGRI), a Cooperativa de Serviços de Assistência Técnica (COPSERVIÇOS), a Escola Família Agrícola de Marabá (EFA de Marabá) e professores do Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA). Logo, o FREC foi se afirmando como uma entidade coletiva mobilizadora e articuladora de debates e propostas de iniciativas em Educação do Campo, composta pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, organizações não-governamentais, universidades, secretarias municipais de educação e organismos governamentais dos municípios e do estado ligados às questões ambientais e agrônômicas. O fórum foi constituído a partir de uma preocupação e compromisso de seus membros com a construção de propostas para implementação de uma política pública em Educação do Campo e o fortalecimento da reforma agrária na região e no estado.

Junto ao FREC, atuei por um período como membro da Coordenação Executiva (2005-2009) e participei das comissões de organização das Conferências Regionais de Educação do Campo (2005, 2007, 2009 e 2011). As Conferências Regionais são eventos bianuais, consideradas instâncias máximas do fórum e onde se debatem e aprovam encaminhamentos das que referenciam as pautas de debates e ações do FREC para os dois anos posteriores a cada evento e se escolhe os membros da coordenação executiva do período em questão. Contando

com a participação de representantes das redes de ensino municipal dos 31 municípios que compõem o sul e sudeste do Pará e com representações das instituições e entidades membros permanentes do fórum, as Conferências Regionais contam, em média, com a participação de 300 delegados, sendo que, em 2005, ultrapassou o número 400 participantes, na época não encontrando em Marabá auditórios que comportassem o público do evento, algo simbólico do poder de mobilização que o tema Educação do Campo havia alcançado na região naquele período.

Além de atuar no FREC, participei de diversas iniciativas pedagógicas em Educação do Campo como docente e como coordenador em alguns dos projetos de cursos realizados pelo Campus Universitário de Marabá (UFPA) e na instituição que o incorporou a partir de 2013, a UNIFESSPA. Coordenei o Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Elevação de escolaridade anos iniciais do Ensino Fundamental (2003-2006); o Projeto de formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com duas turmas (2003-2007 e 2005-2009); o Projeto de Curso de Graduação em Pedagogia (2005-2011); e o Projeto de Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo, também com duas turmas (2009 e 2013). Paralelo a isto, participei dos grupos de formação continuada e gestão do Programa Saberes da Terra (2006), Programa Pró-Jovem Saberes da Terra (2009) e Programa Escola da Terra (2012), vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação (SECAD-MEC). Sistematizando parte dos aprendizados pedagógicos advindos dessas iniciativas, juntamente com professores da UFPA, do Campus de Castanhal do IFPA e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), compus a equipe de produção do material didático denominado Cadernos Pedagógicos do Programa Pró-Jovem Saberes da Terra (2010).

Destas iniciativas, além de aprendizados, carrego o orgulho e honra de ter sido destacado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo para receber a Medalha Paulo Freire em condecoração ao Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, em 2010. Concedida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, a Medalha Paulo Freire homenageava iniciativas políticas, programas e projetos exitosos em Educação do Jovens e Adultos (EJA), avaliadas nacionalmente.

A experiência na coordenação e docência nestes cursos e com formação continuada de professores do campo, associada a maior aproximação e leitura de Paulo Freire, ensinou-me na prática a organizar e desenvolver processos pedagógicos, considerando as histórias de vida, visões de mundo e dados da realidade das comunidades dos educadores e educandos. Durante

os projetos de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, realizados na Escola Família Agrícola de Marabá (EFA de Marabá), tive contato com o planejamento integrado e a metodologia da pesquisa participante proposta pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). O Projeto Curso de Pedagogia do Campo (2006) me ajudou a repensar a proposta curricular do curso tradicional de Pedagogia, buscando integrar princípios e dispositivos curriculares da Educação do Campo – a alternância pedagógica, que propõe o curso realizado em Tempo Escola e Tempo Comunidade; a pesquisa e o trabalho como princípios educativos; a formação contextualizada; a integração dos conteúdos sobre a luta pela terra e histórias das comunidades, o protagonismo dos movimentos sociais na gestão do curso, etc. Essas experiências e aprendizados me possibilitaram participar ativamente da formulação à proposta curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, proposto pelo FREC e implementado tanto no âmbito do Campus de Marabá (UFPA) como no CRMB (IFPA).

O conjunto destas experiências em Educação do Campo realizadas na região, tanto na educação básica como no ensino superior tem em comum a busca de uma formação escolar e acadêmica em que: os camponeses sejam assumidos como sujeitos de conhecimento; a realidade, cultura e lutas sociais das comunidades camponesas sejam tomada como objeto de estudo e ponto de partida dos processos formativos; a pesquisa e o trabalho coletivo sejam propostos como sustentadores da indissociabilidade teoria-prática; o ensino e o estudo sejam pautados por uma perspectiva interdisciplinar e de diálogos entre os diferentes conhecimentos; e que a escola seja pensada e organizada como tempo-espço e sujeito coletivo de produção cultural, integrando e alternando a formação escolar outros tempos-espços e sujeitos, em especial da própria da comunidade dos educandos e da luta pela terra em que elas estão envolvidas.

De modo geral, em todas estas experiências listadas, a formação escolar e acadêmica tomaram a pesquisa e o trabalho coletivo como princípios educativos, teórico-metodologicamente inspiradas na Educação Popular Freireana e na Pedagogia da Alternância, organizadas entre atividades presenciais (Tempo Escola) e atividades orientadas não-presenciais (Tempo Comunidade), marcadas por momentos de estudos teóricos, pesquisas de campo, estudos independentes, debates, práticas pedagógicas planejadas juntos aos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e sempre em interação com as comunidades camponesas.

Atualmente, como numa síntese das experiências anteriores, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em meio à alternância pedagógica entre tempos-espços escola e

comunidade, dá-se a realização de pesquisas, análises teóricas e debates sobre a história de luta pela terra, a realidade educacional, os modos de produção, a relação com a natureza e os saberes e práticas culturais das comunidades. Deste modo, busca-se fomentar na formação dos professores um aprendizado teórico-metodológico pautado pela formação contextualizada, crítica e criativa, que se espera ser capaz de influenciar na atuação futura dos egressos e estimulá-los ao protagonismo político e atuação profissional ética e comprometida com as lutas camponesas e melhoria das condições de vida de suas comunidades.

Pelo teor político-pedagógico das formações desenvolvidas, propostas educacionais elaboradas, número de cursos realizados, universo de estudantes atendidos, instituições e entidades envolvidas, criação da FECAMPO (UNIFESSPA) e CRMB (IFPA), e protagonismo dos camponeses neste processo é possível considerar que o Movimento de Educação do Campo, ao longo de duas décadas, alcançou grandes e importantes conquistas no sudeste do Pará. Conquistas materializadas a partir da organização coletiva da luta pelo direito à educação, que - colocando em questão a função social da escola e a racionalidade científica que a orienta e propondo outras formas de ensino e produção do conhecimento - desencadearam importantes transformações no cenário educacional na região, tanto no ensino superior quanto na educação básica, nas instituições federais de ensino e nas secretarias municipais de educação. Um processo no qual o FREC, ao exercer um papel fundamental, foi se consolidando como uma potente de Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo local.

No entanto, apesar de tais conquistas, após a realização da 5ª Conferência Regional em Educação do Campo, o Movimento de Educação do Campo começou a experimentar o que parece ser um processo de refluxo e desmobilização contínua, observável em certa medida no arrefecimento na dinâmica de funcionamento do FREC e na mobilização dos debates por ele fomentado. Desde então, nenhuma outra Conferência Regional em Educação do Campo foi realizada; as plenárias do fórum se deram de modo esporádico e sem significativa participação das instituições e entidades que se faziam presentes anteriormente e os eventos sobre Educação do Campo se restringiram aos seminários acadêmicos mobilizados pela FECAMPO (UNIFESSPA) ou CRMB (IFPA), contando sempre com a parceria de MST, CPT e FETAGRI.

Coincidentemente, nesse mesmo período, o país começou a ser engolido por uma crise política que ganhou contornos mais tensos em 02 de dezembro de 2015, quando o presidente da Câmara de Deputados, em Brasília, aceita o documento com pedido de impeachment de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), acusada de crime de responsabilidade. Tal conjuntura pareceu na época ter sequestrado todas as pautas e agendas políticas dos movimentos

sociais e sindicais brasileiros, entre eles o movimento camponês. Em 2016 aconteceria a destituição da presidenta, assumindo o vice, Michel Temer, e com ele se deu início a um processo de desestruturação e desregulamentação das políticas sociais constituídas durante as duas últimas décadas no Brasil, entre elas a Educação do Campo, o que traz novos e velhos desafios ao Movimento Nacional de Educação do Campo.

Ainda em 2015, no mês de novembro, acontece a tragédia socioambiental provocada pelo rompimento da barragem de rejeitos da empresa Samarco Mineração S/A, ligadas às mineradoras Vale S/A e BHP Billiton Brasil. Em função disto, movidos pela solidariedade aos moradores e vítimas atingidos pela lama em Mariana, Minas Gerais, foi realizada uma manifestação em uma comunidade atravessada pela Ferrovia Carajás, de propriedade da Vale S/A, com o intuito de denunciar também os impactos causados pelas atividades de mineração em Marabá, no sudeste do Pará. Entre os manifestantes estavam professores e estudantes da UNIFESSPA, além de sindicalistas, lideranças comunitárias, membros de diversos movimentos sociais e moradores da localidade onde aconteceu o ato. Por conta da participação no ato público – mas em verdade por conta de minha trajetória como professor, documentarista e ativista político – fui tornado réu em dois processos na justiça movidos pela mineradora Vale S/A.

Em meio à tensão e indignação com tal situação, em especial por ter que me afastar temporariamente de atos públicos contra a empresa enquanto estivesse no período de audiências do processo na justiça, vi-me obrigado a pensar uma alternativa produtiva do ponto de vista político e acadêmico, que ajudasse a manter a saúde mental e contribuísse com o Movimento de Educação do Campo local. Assim, é movido pelo entendimento de que na luta por um mundo melhor toda situação desfavorável precisa ser enfrentada e transformada numa oportunidade que, mais de dez anos após a conclusão do mestrado, coloquei-me à busca pela formação no doutorado, como um meio de produzir reflexões sobre os processos desenvolvidos no sudeste do Pará nas últimas duas décadas pelo Movimento de Educação do Campo local e colaborar com a retomada de sua construção histórica.

É animado por este desafio que me coloquei à proposição e desenvolvimento deste trabalho de pesquisa acolhido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), que, como anunciado inicialmente, se volta ao estudo sobre a Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará, buscado a partir dela distanciamento dela com pesquisador e, principalmente, a partir do envolvimento e escuta dos membros desta rede como sujeitos da pesquisa, intencionando fomentar entre eles de modo sistemático a intensificação do debate sobre a conjuntura que envolve o Movimento

de Educação do Campo e pensar soluções as questões relacionadas às contradições e limites deste movimento na região.

Transcrito em forma de problema, move esta pesquisa a seguinte pergunta: quais as principais características, avanços, contradições, potencialidades e limites da Rede Político-Pedagógica e Epistêmica de Educação do Campo na região sudeste do Pará, segundo a percepção de seus membros?

Metodologicamente, a pesquisa foi planejada para ser realizada em duas etapas; num primeiro momento de pesquisa documental (BARDIN, 1977), objetivando contextualização e caracterização do campo e objetos de pesquisa e, na segunda etapa, a pesquisa de campo, a partir da re-imersão na realidade-campo de estudo após dois anos morando fora de Marabá, pensada como um exercício da pesquisa-ação participante (FALS BORBA, 1991, 2009; ANDALOUSSI, 2004), focando a re-aproximação das relações sociais e atividades junto aos sujeitos do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará e buscando mobilizar uma experiência coletivas e colaborativa na problematização sobre a Rede Político-Pedagógica de Educação do Campo local, objetivando a produção de dados e análises voltadas à construção de respostas referenciadas na questão problema aqui apresentada.

Durante a primeira etapa, na pesquisa documental, tendo como objetivo imediato era aproximação do campo e objeto de pesquisa e sua delimitação, buscou-se dar conta da produção de dados e descrições analíticas que pudessem ilustrar como o Movimento de Educação do Campo, em âmbito nacional e na região do sudeste paraense, foi se constituindo historicamente como uma Rede Político-Pedagógica e Epistêmica de Educação do Campo, emergente no Brasil no final do século XX.

Deste modo, foi definido um universo e empreendida uma busca de documentos susceptíveis a prover as informações sobre o histórico do Movimento de Educação Campo, em âmbito nacional e regional, atentando para os fatos que envolvem sua emergência, trajetória e dinâmica de funcionamento, materializado mais precisamente na Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC).

Neste momento, a partir da revisão de literatura, com levantamento de teses e fontes, foram tomadas como principais referências para esta construção, em âmbito nacional, as obras de Maria do Socorro Silva (SILVA, 2009), Eliene Novaes Rocha (ROCHA, 2013), Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (ARROYO; FERNANDES, 1999), Roseli Caldart

(CALDART, 2000), Sônia Meire de Jesus (JESUS, 2004) e Edgar Kolling (KOLLING, 2002), além documentos produzidos pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Regionalmente, o trabalho e pesquisa de Maura Pereira dos Anjos (ANJOS, 2009), documentos de arquivo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) e produções acadêmicas relacionadas à luta pela terra e iniciativas em Educação Popular desenvolvidas localmente e com vínculos significativos com as ações em Educação do Campo surgidas a partir do final dos anos de 1990 (ALMEIDA, 2018; CONGILIO, 2019; MICHELOTTI, 2008, PEREIRA, 2013; e MALHEIRO, 2015).

De posse de documentos oriundos de fonte nacional e regional - cartas, boletins, manifestos, folders de eventos, anais de eventos, pareceres técnicos, livros etc., foi realizada uma seleção, composta por uma amostra, reduzido o próprio universo inicial e constituído um “corpus” tomado à análise em resposta ao objetivo suscitado inicialmente (BARDIN, 1977). O corpus gerado pelo levantamento de fontes documentais significativas à pesquisa é apresentado o capítulo 1, em que a metodologia de pesquisa de campo é mais bem detalhada. Os procedimentos relacionados à pesquisa de campo, assim como o trabalho de organização, sistematização e análise dos dados, envolvendo ainda a produção de categorias de análise, são referenciados em Bardin (1977) e Possebom (2017). Os resultados da fase de pesquisa documental subsidiaram diretamente a elaboração dos textos dos Capítulos 2 e 3.

Observando como a atuação política do Movimento de Educação do Campo na interlocução com o Estado, em especial na esfera federal, no Capítulos 2 é descrita sua constituição como um movimento social em rede, desde a emergência da temática da Educação do Campo em eventos envolvendo educadores camponeses, realizados entre 1997 e 1998, até o surgimento do FONEC, passando pela criação dos programas e políticas para Educação do Campo desenvolvidos pelo governo federal (ARROYO, 1999; CALDART, 2008; SILVA, 2006, 2009; MOLINA, 2017, 2016, 2010, 2009; MUNARIM, 2000, 2008a, b; ROCHA, 2013; SCHERER-WARREN, 2008); a partir disto, busca-se apresentar como as parcerias que foram forjadas em meio ao desenvolvimento das inúmeras iniciativas pedagógicas espalhadas por todo o país e os questionamentos e inovações que elas trazem à educação escolar, em diferentes níveis e modalidades de ensino, acabam dando forma a uma rede de aprendizagens e ações educacionais, com impactos nas instituições de ensino e realidade de oferta de educação escolar às populações do campo. Por fim, constatando em meio a todo esse processo histórico a formação de uma rede de pesquisadores e a afirmação da Educação do Campo como uma área de conhecimento de alcance e importância nacional (CAVALCANTE; BATISTA, 2014), no

Capítulo 2 é apresentada ainda a definição de Rede Político-Pedagógica e Epistêmica de Educação do Campo, construída a partir da analogia com as redes de especialistas que, no contexto do pós-guerra, nos anos de 1950, são convidados a colaborar com a Organização das Nações Unidas (ONU) e outros países ricos na solução de problemas que se diziam ser de ordem de uma situação coletiva global (HAAS, 1992; RUGGIE, 1975; SOARES; VITELLI, 2016; SCHULMAN, 2010).

No Capítulo 3 buscou-se caracterizar e descrever a atuação do Movimento de Educação do Campo no contexto do sudeste do Pará, materializado por três experiências que conformam a base estruturante pela qual emerge, estrutura-se e se coloca em movimento a Rede Político-Pedagógica e Epistêmica de Educação do Campo local, são elas: i) o projeto de curso em Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, realizado na EFA de Marabá, que, comparada às demais iniciativas em Educação do Campo desenvolvidas até então, possibilitou aproximação e envolvimento de um número maior e mais diversos de instituições e entidades envolvidas com a questão agrária e o apoio ao desenvolvimento local de comunidades camponesas; ii) o Fórum Regional de Educação do Campo, espaço de mobilização, articulação, elaboração e proposição coletiva, por meio do qual se consolidaram as parcerias entre instituições e entidades empenhadas na defesa de políticas públicas, voltadas à garantia de direitos às populações do campo; e iii) o curso de Licenciatura em Educação do Campo, cuja proposta curricular foi criada no âmbito do Fórum, constituindo-se numa síntese das experiências pedagógicas anteriores, inovando metodologicamente na formação de professores ao desenvolver formação contextualizada e pautada pela pesquisa como princípio educativo, colocando-se como possível referência aos demais cursos de licenciatura e, principalmente, formando profissionais que podem ser incorporados aos quadros docentes das escolas no campo e produzir conhecimentos que podem colaborar diretamente na construção de novas propostas curriculares na educação básica do campo, o que ajuda numa maior aproximação e diálogo com as secretarias municipais de educação (SEMEDs) e abre um horizonte de possibilidades futuras à Educação do Campo na região. Neste capítulo, foram importantes fontes os trabalhos de pesquisadores locais alguns ligados às universidades e outros ao MST e a FETAGRI (ALMEIDA, 2018; CONGILIO, 2019; MICHELOTTI, 2008, PEREIRA, 2013; MALHEIRO, 2015).

Na sequência, entre este capítulo e os que envolvem a apresentação e análise dos dados produzidos com a pesquisa de campo, está inserido um encarte com uma coleção de imagens fotográficas e cartazes de eventos que busca proporcionar aos leitores uma representação da

memória do Movimento de Educação do Campo do sudeste do Pará relacionada, em especial, as experiências listadas acima.

Com a ajuda de Weil (2014), Ardans (2014), Caldart (2000, 2001), Assis (2007), Pereira (2013), Arroyo (2010, 2000), Oliveira (1985b), Sherer-Warren (1996, 2008), Vázquez (2007), Gramsci (2000a, 2000b) e Freire (2003, 1999, 1992, 1987, 1982), os capítulos seguintes apresentam as reflexões sobre o Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará e a rede epistêmica que dele deriva, elaboradas a partir de conceituações e análises à luz das categorias emergentes das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que, em síntese, demonstram reconhecer que os movimentos de luta pela terra e de Educação Popular – ocorridos na região nas décadas de 1970, 1980 e 1990 – produziram um legado histórico que influenciou na constituição e desenvolvimento do Movimento de Educação do Campo local; identificam e definem o Movimento de Educação do Campo local e do Fórum de Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará como espaço de colaboração e formação mútua entre seus membros, em meio a relações horizontalizadas; e destacam o inédito e importância social das conquistas alcançadas localmente no campo pedagógico e da política educacional, realizando avaliação crítica e apontando contradições que comprometem a perpetuação de tais conquistas, como a existência da FECAMPO (UNIFESSPA) e CRMB (IFPA), e impõem limites à novos avanços, como na relação com as SEMEDs e a política educacional dos municípios da região.

As construções e conquistas alcançadas pelo Movimento de Educação do Campo, tanto em âmbito nacional e no sudeste Pará, para além da democratização do acesso à educação escolar, configuram-se também como feitos históricos que impactaram ações de governos e ajudaram a construir políticas públicas e soluções para problemas sociais graves no campo da educação e da questão agrária a partir do protagonismo daqueles que são sujeitos de direitos, os camponeses, contribuindo para um processo de democratização do próprio Estado e da reafirmação de princípios necessários à relações democráticas na sociedade de modo mais amplo.

Por isso, a decisão em seguir com a pesquisa se deu, principalmente, em virtude do cumprimento dos prazos legais definidos pelo programa de pós-graduação e cobrados pela (CAPES), mas também por uma opção pessoal, do ponto de vista profissional e política, por considerar que o momento histórico do país exige, com urgência, o máximo possível de produção de conhecimentos e instrumentos que possam ser usados na defesa e fortalecimento da Educação do Campo contra os atos de violação, desestruturação e desregulamentação

praticadas pelo Governo Bolsonaro em seus ataques às conquistas dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo nas duas últimas décadas.

Entre as primeiras ações da atual gestão do Governo Federal está a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), secretaria que, entre tantas ações de políticas afirmativas, foi responsável nacionalmente pela criação de diversos programas voltados a construção e implementação da política pública em Educação do Campo no país. Em 2016, o governo de Michel Temer, vice-presidente na gestão petista e que assume o lugar da presidenta deposta, já havia extinguido o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no qual estava alocado o INCRA e, por consequência, o PRONERA. No atual governo, o INCRA e o PRONERA foram incluídos na estrutura do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), o que pode representar um claro sinal da intenção governamental em vincular as ações de reforma agrária e do PRONERA aos interesses e lógica política e produtiva do agronegócio. No âmbito das universidades, medidas de contingenciamento e cortes de recursos e a proposta do programa de financiamento das atividades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a partir de parceria com a iniciativa privada, colocam em risco a autonomia e sustentabilidade dos cursos de áreas não ligadas diretamente à econômica capitalista, entre eles os cursos de Educação do Campo.

O momento político atual, em que um Governo Federal se opõe explicitamente à reforma agrária construída democraticamente; afronta a soberania das populações indígenas sobre seus territórios e reservas; criminaliza organizações e movimentos que mobilizam a luta por direitos sociais; e ignora a destruição da natureza e as queimadas na Amazônia, Cerrado e Pantanal; enquanto age de forma debochada e negacionista em relação às consequências da pandemia no Brasil, o que está em risco, certamente, é muito mais que um conjunto de programas e políticas públicas em Educação do Campo. Em verdade, como disse o poeta, nada de novo há no rugir das tempestades; não estamos alegres, é certo, mas também por que razão haveríamos de ficar tristes?

As lutas por um mundo melhor seguem vivas e é neste contexto que ganha importância a realização de pesquisas que possam sistematizar a história de lutas e conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo e subsidiar reflexões sobre as transformações e contribuições que suas Redes Político-Pedagógicas e Epistêmicas, desde as formulações de políticas públicas às articulações de pesquisas e elaborações teórico-metodológicas voltadas à garantia de direito e melhoria da qualidade da educação escolar e formação acadêmica e profissional ofertada às populações do campo por todo o país.

Por isso, mesmo num cenário desfavorável à pesquisa precisou continuar e ser concluída, para que não seja um registro post mortem das conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo, mas para ajudar a compreensão e reafirmação crítica das trajetórias e estratégias de lutas construídas coletivamente e das formas e espaços de enfrentamentos e interlocuções com o Estado que permitiram tais conquistas, de modo que tais dados possam ser tomados como referência de reflexões e ações comprometidas com a continuidade da mobilização, revitalização e fortalecimento das redes que constituem o Movimento Nacional de Educação do Campo.

É com este compromisso que lhes apresento a presente tese de doutoramento, por também me reconhecer como sujeito histórico dos processos levados a cabo por este movimento e por compreender, como Emicida, em amarElo, que tudo que temos fomos nós mesmos que construímos. Além disso, nós só temos uns aos outros, logo aquilo que precisa ser feito para defendermos nossas conquistas e existências, não pode esperar, “é tudo pra ontem!”.

CAPÍTULO 1: SUJEITOS, PERSPECTIVAS, ESCOLHAS, DES-CAMINHOS E PROCESSOS DA PESQUISA

Son relativamente pocas las ocasiones de confrontar directamente, en el curso de la vida, procesos fundamentales de transformación social. Es nuestro privilegio, como generación, la de vivir este proceso hoy día, y hacerlo con las ventajas y desventajas que ofrece el desarrollo contemporáneo. Es también nuestra responsabilidad, como pertenecientes a una comunidad de científicos, saber interpretar esta transformación y derivar datos adecuados para entenderla con el objeto de ayudar a construir el futuro.
(Orlando Fals Borba)

É inegável que Educação do Campo é expressão e materialização de um processo de transformação social com importante significado histórico no Brasil, protagonizada por camponeses, educadores do campo, professores de universidades, sindicalistas, ativistas, etc., articulados como um movimento em rede de alcance e capilaridade nacional e com impactos sobre a política pública e a dinâmica institucional de universidades, secretarias de educação e escolas no campo, nunca antes observadas neste país em período anterior aos anos 2000.

A escolha das palavras de Orlando Fals Borba como chave de abertura desta seção do texto da tese é para lembrar que, assim como eu e muitos que aqui se fazem leitores, somos ao mesmo tempo militantes, educadores e pesquisadores envolvidos com a causa da Educação do Campo e também sujeitos históricos das transformações por ela provocadas. É para lembrar que para nós, como geração que viveu e segue vivendo este processo, é um desafio e, ao mesmo tempo, enorme privilégio realizar pesquisas sobre ele, as dinâmicas que o envolvem e aquilo que a partir dele se materializa ou dele deriva como consequências ou a ele permeia como contradições e limites, seja observado em um campo mais específico – o contexto de vida das comunidades camponesas, o cotidiano e práxis docentes de educadores do campo, propostas pedagógicas nas instituições educacionais, etc., seja sobre a realidade mais ampla – as políticas de Estado, o comportamento da sociedade, etc.

Assim, é também pela afirmação do nosso lugar de fala como pesquisadores que há de se reconhecer em tal privilégio riscos e desafios que se impõem à realização de um trabalho de pesquisa como este, reconhecimento que deve orientar as preocupações e cuidados em como relacionar o vivido e experienciado como sujeito histórico com o exercício como sujeito pesquisador (FALS BORBA, 2009), em especial buscando evitar o enviesamento das análises pela tentativa de omitir ou dissimular críticas que precisam ser feitas sobre a realidade em estudo, deixando de observar que contradições são próprias do movimento desencadeador de suas transformações. É preciso ter clareza, como diz Orlando Fals Borba, “en especial, ¿qué

exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio encunto a nuestro papel como científicos y encunto a nuestra concepción y utilización de la ciencia?” (FALS BORBA, 2009, p. 253). A ética e rigor na construção de um conhecimento científico realmente crítico, deve ser compromisso fundamental na produção de uma ciência que sirva à transformação social pelo protagonismo político dos setores populares subalternizados e explorados na sociedade capitalista.

Neste aspecto, este trabalho de pesquisa reconhece plenamente da importância dos estudos científicos para análise dos processos e das transformações sociais envolvendo a Educação do Campo; para a compreensão da qualidade político-pedagógica e epistêmica dessas transformações quando observadas as políticas de educação e processos formativos desenvolvidos a partir do que propõem o Movimento Nacional de Educação do Campo; e para produção de reflexões capazes de colaborar com a superação das contradições que as limitam e a construção de futuros possíveis a partir de tais proposições.

De tal modo, considerando as ponderações de Fals Borba (2009), é preciso ressaltar aqui que as escolhas, planejamento e condução do trabalho de pesquisa se deram sempre pautadas pela preocupação em assegurar, ao máximo possível, o não enviesamento dos dados e análises pelas percepções e conclusões imediatamente decorrentes de minhas experiências como sujeito histórico do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, sob o risco da construção de uma representação militante e estreita da realidade que envolve esse movimento e de sua trajetória e feitos históricos. Certamente, a imersão e vivência prolongada e experiência histórica junto ao objeto de estudo promove ao pesquisador muito mais possibilidades no tratamento deste. Indubitavelmente, tais experiências ajudaram no entendimento mais ágil daquilo que se apresentou como informação importante à pesquisa e na busca e identificação mais acertada de novas fontes de informações, quando necessário.

Destarte, o envolvimento e compromisso político do pesquisador com causas que viram objetos de estudo, longe de impor um impedimento ao exercício científico, quando este não perde o compromisso com o rigor teórico-metodológico, torna-se um privilégio estudar o que se vive profissionalmente e aquilo pelo que se luta politicamente!

Torna-se práxis político-acadêmica!

(...)

Este registro inicial se faz necessário diante de ataques que tentam desqualificar e deslegitimar academicamente as pesquisas e pesquisadores da Educação do Campo, desferido por vezes de parte de profissionais da própria área das humanidades.

Feita esta introdução, passemos agora a uma breve descrição das escolhas, caminhos, procedimentos e referências teórico-metodológicas desta fase do estudo e apresentação dos sujeitos da pesquisa.

1.1 Aproximação do Campo e Objeto de Estudo: Pesquisa Documental

Nesta fase foi realizado um trabalho de pesquisa documental, com levantamento e análise de documentos produzidos pela rede que constitui o movimento regional de Educação do Campo, em especial elaborados no âmbito do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), e de produções acadêmicas relacionadas diretamente à temática, assim como sobre a luta pela terra e iniciativas em Educação Popular desenvolvidas localmente e com vínculos significativos com as ações em Educação do Campo surgidas a partir do final dos anos de 1990.

Deste modo, nesta fase de pesquisa documental, diante do objetivo imediato, que era aproximação do campo e objeto de pesquisa e de sua delimitação, foi definido um universo e empreendida uma busca de documentos susceptíveis a prover as informações sobre o histórico do Movimento de Educação do Campo, em âmbito nacional e regional, atentando para os fatos que envolvem sua emergência, trajetória e dinâmica de funcionamento, materializado mais precisamente na Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC)¹.

De posse destes documentos - cartas, boletins, manifestos, folders de eventos, anais de eventos, pareceres técnicos, livros etc.-, observando “regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência”², foi realizada uma seleção, composta por uma amostra, reduzido o próprio universo inicial e constituído um “corpus” tomado à análise

¹ Grande parte desses documentos fazem parte de arquivo pessoal constituído ao longo dos anos em meio a minha atuação nos fóruns e muitos outros foram acessados e coletados em páginas de diferentes organizações, entidades e universidades envolvidas com o debate em torno da Educação do Campo nacionalmente. Para facilitar o acesso de futuros pesquisadores, como parte do trabalho desta pesquisa, os documentos citados e outros mais foram organizados e publicados no site da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO – UNIFESSPA): <https://fecampo.unifesspa.edu.br/documentos>.

² Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus (...) é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. (...) Regra da representatividade: A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. (...) Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. (...) Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise (sic) (BARDIN, 1977, p. 97-98).

em resposta ao objetivo suscitado inicialmente (BARDIN, 1977). O corpus gerado pelo levantamento de fontes documentais significativas à pesquisa está expresso nos quadros abaixo.

Quadro 1: Documentos dos FREC e FONEC Analisados e Utilizados como Fontes de Dados

Origem	Tipo	Ano	Título
FREC Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará ³	Carta Convite	2020	Formação de Articuladores e Organizadores para as Conferências Municipais de Educação do Campo ‘Em defesa da Educação do Campo e Escola Pública’.
	Caderno de Textos	2011	5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: “Agroecologia, Educação do Campo e ATES”.
	Moção de Apoio	2011	Moção de Apoio aos Familiares de Maria e Zé Claudio.
	Carta Manifesto	2011	Carta da 5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: “Agroecologia, Educação do Campo e ATES”.
	Boletim Informativo	2010	Boletim Informativo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Ano II, nº 2
	Boletim Informativo	2010	Boletim Informativo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Ano II, nº 3
	Carta Manifesto	2010	Carta Política do I Seminário Regional de Agroecologia - Sul e Sudeste do Pará.
	Impresso Programação de Evento	2009	4ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: Educação do Campo, Juventude, Profissionalização e Projetos de Vida.
	Carta Manifesto	2009	Carta da 4ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: Educação do Campo, Juventude, Profissionalização e Projetos de Vida.
	Ata	2008	Memória da Reunião de 15 de janeiro de 2008.
	Impresso	2008	Apresentação do FREC: Objetivos, Metas, Composição, Ações e Grupos de Trabalho.
	Projeto Pedagógico	2008	Programa de Formação Continuada: Currículo, Letramento Cultura e Educação do Campo.
	Boletim Informativo	2008	Boletim Informativo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Ano I, nº 1
	Carta Manifesto	2007	III Conferência Regional de Educação do Campo da Região Sul e Sudeste do Pará. Manifesto Por Uma Educação Do Campo.
	Carta Manifesto	2007	Carta Pública sobre a Construção do Plano Estadual de Educação. Manifesto Por Uma Educação do Campo.
	Carta Manifesto	2007	2ª Carta Pública sobre a Construção do Plano Estadual de Educação. Manifesto Por Uma Educação do Campo.
	Carta Manifesto	2007	3ª Carta Pública à SEDUC: O que podemos esperar do Plano Estadual de Educação?
	Convocatória e Programação	2005	II Conferência Regional de Educação do Campo (Região Sul e Sudeste do Pará).
	Carta Manifesto	2005	II Conferência Regional de Educação do Campo (Região Sul e Sudeste do Pará). Manifesto Por Uma Educação Do Campo.
FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo ⁴	Carta Manifesto	2010	Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.
	Nota Técnica	2011	Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica.
	Nota Técnica	2012	Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO: Saberes da terra”.
	Carta Manifesto	2012	Manifesto À Sociedade Brasileira.
	Nota Técnica	2012	Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.

³ Documentos disponíveis em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/documentos>.

⁴ Idem.

Quadro 2: Documentos das Universidades, INCRA e IPEA Analisados e Utilizados como Fontes de Dados

Origem	Tipo	Ano	Título
FECAMPO UNIFESSPA Faculdade de Educação do Campo ⁵	Relatório	2016	Projeto Agroecologia, Escola e Organização Coletiva: formação de profissionais para atuação em assentamentos da Amazônia.
	Projeto Pedagógico	2012	Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Currículo e Educação do campo.
UFPA Campus Universitário de Marabá ⁶	Projeto Pedagógico	2012	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo
	Projeto Pedagógico	2009	Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Currículo e Educação do campo.
INCRA ⁷	Relatório	2019	Números da Reforma Agrária.
	Relatório	2018	Relatório de gestão do exercício de 2018.
	Relatório	2017	Relatório de gestão do exercício de 2017.
	Relatório	2016	Relatório de gestão do exercício de 2016.
	Relatório	2015	Relatório de gestão do exercício de 2015.
	Relatório	2014	Relatório de gestão do exercício de 2014.
	Relatório	2013	Relatório de gestão do exercício de 2013.
IPEA ⁸	Relatório	2016	II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária: repercussões no estado do Pará (regiões sul e sudeste).
	Relatório	2015	II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.

Tomados como fontes de dados primários, associados à pesquisa por meio do Banco de Teses da CAPES e a busca de dados secundários relacionados à temática, estes documentos alimentaram com informações a aproximação do campo e objeto de pesquisa e composição do texto que objetivou a descrição da formação histórica, caracterização e argumentação sobre o Movimento de Educação do Campo, nacional e regionalmente, como uma Rede Epistêmica. A produção acadêmica selecionada - teses e dissertações -, fonte de dados secundários e de inspirações teóricas à pesquisa é listada nas Referências Bibliográficas.

1.2 A Opção pela Pesquisa Ação Participante

Originalmente, dada a minha implicação, enraizamento e relação com campo, objeto e sujeitos da pesquisa, enquanto pesquisador-membro do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará e por conta das situações que envolvem sua significativa desmobilização nos últimos anos, este trabalho de doutoramento foi projetado para ser um estudo construído por

⁵ Idem.

⁶ Idem

⁷ Documentos disponíveis em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/acesso-a-informacao/auditorias/prestacao-de-contas>

⁸ Disponíveis em: https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27548

meio de uma abordagem de pesquisa-ação participativa (ANDALOUSSI, 2004; FALS BORBA, 2009, 1991).

A escolha se fez também pelo reconhecimento da tradição do trabalho com a pesquisa-ação junto aos trabalhadores e povos do campo na América Latina - camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, etc. -, marcada por um esforço dirigido a compreender realidades e situações histórico-social vivenciadas por estes sujeitos, quase sempre subordinados, explorados e violentados pela expansão do capitalismo sobre seus territórios (FALS BORBA, 2009). Tratando de um exercício científico que coloca em prática o compromisso de pesquisadores e intelectuais, de modo em geral, com as transformações sociais que a realidade de vida nesses contextos exige (FALS BORBA, 2009), os trabalhos e experimentos desenvolvidos a partir da pesquisa-ação mais que descrever tais situações, buscam contribuir na construção de soluções para os problemas que as originam ou delas derivam.

Éste es un aspecto fundamental del método de investigación, porque, como queda dicho, el propósito de éste es producir conocimiento que tenga relevancia par ala práctica social y política: no se estudia nada porque sí. Siendo que la acción concreta se realiza a nivel de base, es necesario em tender las formas como aquélla se nutre de la investigación, y los mecanismos mediante los cuales el estudio a su vez se perfeccionay profundiza por el contacto con la base. En la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos, por una parte; y reconocer el papel de los partidos y otros organismos políticos o gremiales, como contralores y receptores del trabajo investigativo y como protagonistas históricos, por outra (FALS BORBA, 2009, p. 279).

Assim, os trabalhos e experimentos de pesquisa-ação devem buscar associar a compreensão histórico-social e os resultados dos estudos realizados sobre a realidade desses grupos à fomentação de práticas de organização política, mais conscientes criticamente do seu lugar e importância no contexto da luta de classes, em âmbito local e nacional no interior dos diversos países latino-americanos (FALS BORBA, 2009). Isso tudo feito envolvendo os sujeitos “pesquisados” como sujeitos da pesquisa, em parceria com profissional pesquisador e mobilizados ao protagonismo coletivo da problematização, investigação, análise, reflexão e busca de soluções de questões sobre a realidade-situações que vivem, objeto e campo da pesquisa, visando sua transformação.

Quando é participativa implicante, a pesquisa-ação toma a democracia como valor, como modo cultural. Neste caso, o pesquisador deve ser um facilitador na análise dos conflitos dos consensos, permitindo que o coletivo evolua rumo a objetivos comuns. Cada parceiro é, ao mesmo tempo, pesquisador e ator na resolução de problemas. A reorganização das relações sociais na pesquisa-ação em torno da negociação redefine

as representações dessas relações e permite transformar as lógicas reputadas opostas em sinergia dinâmica e construtiva (ANDALOUSSI, 2004, p. 138).

Sendo assim, marcada pela cooperação mútua em meio a uma relação horizontal entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a pesquisa-ação se faz como um exercício de práxis político-acadêmica, para todos os envolvidos, que, pesquisando, podem ser provocados a refletir sobre sua organização e ação coletiva frente à realidade, descobrindo formas de refazer tais ações, e ser provocados também a pensar sobre os conhecimentos importantes que se acumulam ou que precisam ser construídos, como instrumentos de desvelamento e da transformação desta realidade.

Desenvolvendo-se por meio de uma dinâmica em que se propõe o rompimento do binômio sujeito-objeto, como diz Orlando Fals Borba, pela inserção ativa do pesquisador no contexto e relações que constituem o campo de pesquisa, por tomar como objeto de estudo algo relacionado ao processo social vivenciado por setores populares e envolver estes sujeitos como sujeitos da realização da pesquisa, a pesquisa-ação participante opera possibilidades de reconstrução de conhecimentos e colabora para elevação da consciência tanto de pesquisadores como dos setores populares envolvidos nas atividades, podendo subsidiar e desencadear ações reais de transformação da realidade social e processos pesquisados (FALS BORBA, 1991).

Como diz Khalid El Andaloussi, “ao participar das discussões, reflexões e avaliações múltiplas possibilitadas pela pesquisa-ação, os atores adquirem conhecimentos novos, fonte de novas necessidades de formação e ampliação dos horizontes” (ANDALOUSSI, 2004, p. 139). Esse processo é algo que fecunda a pesquisa-ação como um rico processo formativo, tanto para o pesquisador como para os sujeitos da pesquisa, colaborando não só para solução de problemas, mas também para transformação das relações sociais e elevação da qualidade de pensamento e ação política e científica dos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, as informações transformadas em dados de pesquisa podem ser processadas, confrontadas e verificadas imediatamente pelos sujeitos participantes da pesquisa, motivados e plenamente conscientes do processo (FALS BORBA, 1991), o que dá maior legitimidade às análises produzidas e resultados da investigação desenvolvida.

Pela tradição político-científica comprometida com as lutas populares; pela referência epistêmica que tem práxis como fundamento da verdade; pelo caráter democrático, participativo e pedagógico exigido ao processo de investigação; e por contemplar o exercício da pesquisa como um instrumento de transformação da realidade em que o pesquisador não se isenta de sua condição de sujeito histórico inserido nesta mesma realidade, objeto e campo de sua pesquisa,

a pesquisa-ação se apresentou como a escolha mais apropriada ao trabalho de pesquisa sobre o Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará e a problemática a ele relacionada.

Imbuído desta perspectiva, tendo retornado ao Pará, busquei a reaproximação e acompanhamento de reuniões do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC), que, por uma feliz coincidência em meio a uma conjuntura nacional de infelicidades, havia retomado suas atividades e se encontrava num período de realização de plenárias de avaliação do momento político pelo qual o país vinha passando e sobre os impactos das medidas do Governo Bolsonaro sobre a Educação do Campo, de fundo sendo realizado também um balanço da situação do fórum naquele momento e de suas possibilidades de mobilização da luta frente a tal contexto, após um longo período sem reuniões sistemáticas.

Logo de início, participei ativamente da Plenária Regional do FREC, evento público, realizada nos dias 21 e 22 agosto de 2019, em Marabá, no auditório da Unidade 3 da UNIFESSPA, em que, além dos membros tradicionais do fórum – representantes do MST, CPT, FETAGRI, FECAMPO (UNIFESSPA), CRMB (IFPA), SEMEDs de Marabá e Itupiranga –, participaram representantes do movimento indígena e de secretarias de educação de diversos municípios, que, surpreendentemente, responderam ao convite do FREC, apesar do longo período sem a mobilização para um evento similar. Outros participantes que ajudaram a lotar o auditório foram os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da FECAMPO (UNIFESSPA).

Como conclusão dos debates e reflexões que se produziram a partir das análises conjunturais, avaliou-se a necessidade urgente de mobilização e realização de uma nova Conferência Regional de Educação do Campo e a retomada, reorganização e fortalecimento dos Grupos de Trabalho (GTs) que integram o fórum. Na oportunidade, assumi o compromisso de colaborar na criação e organização de um novo GT, voltado à comunicação midiática, socialização de documentos e memória imagética do FREC, algo que poderia ser realizado a partir da própria produção da pesquisa de doutorado em curso, como expliquei aos participantes da Plenária Regional, ao socializar brevemente informações sobre esta – tema, objetivo geral, problematização e perspectiva metodológica.

A Plenária Regional do FREC decidiu pela realização de eventos preparatórios à Conferência Regional nos municípios (Conferências Municipais), a fim de atualizar “informações, debates e reflexões sobre a situação da educação nos municípios, identificando e analisando experiências, conquistas e também desafios que limitam o direito à educação, bem como, ações prioritárias a serem realizadas visando o enfrentamento desses desafios” (FREC,

2020). O espaço das conferências municipais foi proposto como instância de escolha dos delegados que representarão cada município na VI Conferência Regional, cujo tema aprovado pelos participantes desta Plenária Geral foi “Em defesa da Educação do Campo e Escola Pública”, a ser realizada nos dias 21, 22 e 23 de maio de 2020, em Marabá.

Decorrente da Plenária Geral, foi encaminhada uma agenda de reuniões da Coordenação Colegiada do FREC, com a mais importante sendo realizada em dezembro de 2020, da qual participaram apenas representantes do MST, FETAGRI, CPT, SINTEPPE, das universidades e SEMEDs, e que teve como objetivo “refletir sobre o papel dessa coordenação colegiada e definir algumas ações estratégicas”, visando ao encaminhamento das propostas aprovadas nas plenárias (FREC, 2020), em especial a construção das conferências municipais em Educação do Campo em direção à realização da VI Conferência Regional.

Sendo convidado para as reuniões da Coordenação Colegiada do fórum, pude detalhar a proposta de pesquisa do doutorado e propor associar sua construção ao processo de retomada e reestruturação das atividades do FREC e realização das conferências municipais, numa prática orientada pela perspectiva da pesquisa-ação participativa. Assim, foi acordado com os membros dirigentes do fórum e planejado um momento de “formação específica para os integrantes da Coordenação Colegiada do Fórum Regional e de duas pessoas de cada município, responsáveis para articulação e organização das conferências municipais” (FREC, 2020).

Com a proposta de formação voltada à realização de Círculos de Diálogos sobre as dinâmicas, conquistas, limites e desafios que envolvem o FREC e Movimento de Educação do Campo regional de modo mais amplo, os primeiros encontros foram marcados para o final na primeira quinzena do mês de fevereiro ao mês de março de 2020. Outras ações e reuniões da Coordenação Colegiada do FREC, voltadas à comunicação, contato e mobilização com as entidades e instituições ligadas à área da educação nos municípios, visando à construção das conferências locais, foram planejadas para serem realizadas durante o mês de janeiro.

A partir da aprovação da Coordenação Colegiada do FREC, assumi a posição de formador e um dos mediadores dos eventos a serem realizados nos municípios. Em consonância com a proposta de pesquisa-ação participativa, tantos os encontros de formação como as conferências municipais se adequavam como momentos de produção de dados, em que se privilegiaria o protagonismo dos participantes das atividades como sujeitos da pesquisa, tanto na proposição de como conduzir o processo, na criação de metodologias e instrumentos a ele relacionado e na construção de problematizações, análises, reflexões e produções de respostas a questões enfrentadas.

Associada a escuta e registro das falas dos sujeitos participantes destes momentos, foi planejado o registro em vídeo das atividades dos Círculos de Diálogos e sessões das conferências municipais, que, combinados com imagens de arquivo e entrevistas específicas a serem realizadas com alguns membros mais antigos e atuantes do FREC, comporiam um documentário sobre o Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, também um produto da pesquisa de doutorado e que ajudaria na própria preservação da memória e atuação educativa do movimento. Assim, ainda em fevereiro de 2020, foi iniciado o processo de realização dessas entrevistas e seu registro audiovisual.

Intitulado “Formação de Articuladores e Organizadores para as Conferências Municipais de Educação do Campo” (FREC, 2020), o primeiro encontro de formação aconteceu nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2020, na Unidade I da UNIFESSPA, em Marabá. A atividade se desenvolveu como um momento de balanço e reflexão sobre a trajetória histórica do FREC, com membros da coordenação do evento descrevendo inicialmente a sua constituição e dinâmica de funcionamento como uma instância de debates e interação entre movimentos sociais, organizações de classe e instituições governamentais. Em seguida, os participantes com mais tempo de atuação junto ao fórum passaram a realizar falas com análises sobre as construções política-pedagógicas desencadeadas pelas parcerias firmadas internamente no FREC, avaliando os avanços alcançados e apontando contradições que julgavam se apresentar como limites a estas conquistas, influenciando na atuação coletiva e na própria desmobilização generalizada das instituições e entidades participantes. Um momento rico para o exercício da pesquisa-ação!

O conteúdo dos debates, sistematizados, alimentariam a produção de um material de caráter político e pedagógico a ser veiculado no processo de construção das conferências municipais, uma carta-manifesto. As datas de visitas aos municípios para realização de encontros preparatórios dos eventos locais começaram a ser agendadas. Seria uma nova oportunidade para realização de reuniões num formato de Círculo de Diálogo, oportunizando um espaço democrático de expressão coletiva e falas das pessoas sobre a realidade e desafios da Educação do Campo em seus municípios, que também apontavam os limites, desafios e possibilidades do FREC neste processo.

No entanto, o país já estava vivendo a pandemia da COVID-19 e tudo que estava planejado, tanto no âmbito da universidade como da rede municipal de ensino na região foi obrigatoriamente suspenso ou mesmo cancelado e as atividades agendadas pelo FREC - encontros de formação, conferências municipais e regional, e reuniões presenciais da

coordenação do fórum - não poderiam seguir rumos diferentes. O registro de imagens dos eventos e a realização de entrevistas em vídeo para produção do documentário foi totalmente comprometida. E, neste contexto, o plano de pesquisa-ação participativa, como havia sido construído, tornou-se inexecutável.

1.3 As Restrições Metodológicas e a Realização de Entrevistas

Em meio à pandemia da COVID-19, os membros do FREC demoraram alguns meses para mobilizar e organizar nos encontros e reuniões, dessa vez via internet. Estes acabaram acontecendo quando as circunstâncias relacionadas com a própria pandemia impuseram a necessidade urgente de realizar algumas das atividades via encontros remotos, por meio de recurso de videoconferências, em especial a pautas relacionadas com situações de assédio moral a professores do campo e de persistência das gestões municipais em manter o funcionamento das atividades escolares no campo via tentativas de ensino a distância, conflitando com a precariedade logística existente nessas escolas e com a situação das comunidades camponesas e indígenas onde elas se encontram, muitas impactadas pela COVID-19.

Em meio a tudo isso, deixou de existir ambiente propício ao encaminhamento durante as reuniões de ações que ajudassem a seguir a pesquisa como proposta originalmente e, por outro lado, já havia transcorrido muito tempo em relação ao cronograma assumido como referência à realização e conclusão do estudo.

Ainda que o próprio cenário constituído a partir da pandemia do COVID-19 se colocasse como um desafio real possível de ser enfrentado por um exercício da pesquisa-ação, visto que é na inserção e enfrentamento com a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa que ela se constitui autenticamente como tal abordagem de pesquisa-ação, o esforço a ser exigido numa total reformulação do plano de pesquisa, somado à sobrecarga emocional e riscos à saúde física e mental que tal conjuntura pandêmica trouxe, me impeliu a decidir pelo cancelamento da produção do documentário, por não mais participar ativamente nas reuniões do fórum e seguir com a realização das entrevistas via internet, usando recursos de videoconferência.

Assim, mantidos os compromissos éticos e políticos da pesquisa-ação com os sujeitos da pesquisa e o Movimento de Educação do Campo, foi realizada a reorientação da metodologia de pesquisa para o trabalho de campo, a partir de então focado apenas na realização de entrevistas e registros de relatos de pessoas com vínculo e atuação mais ativa junto à Educação do Campo desde sua emergência localmente.

Mantido o compromisso com a realização da pesquisa em relação ao seu objetivo maior – a análise da percepção de membros do FREC sobre os principais avanços, conquista, limites e potencialidades do Movimento de Educação do Campo na região sudeste do Pará –, tal decisão visou, principalmente, evitar o não cumprimento dos prazos previstos para sua conclusão, por ordem de determinações legais relacionadas ao funcionamento do programa de pós-graduação e a própria concessão de direito ao afastamento para estudos, do qual sou beneficiário como servidor público.

Entre os selecionados para participarem como sujeitos da pesquisa, na condição de entrevistados, foram selecionados aqueles que atuaram como representantes de um movimento, organização ou instituição que ocuparam lugar de liderança a frente do Movimento de Educação do Campo regional e que, em algum momento no período de 1998 a 2013, tiveram um papel fundamental na organização e funcionamento do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC). Respeitando a paridade na composição, com 50% de sujeitos da pesquisa representando os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e 50% representando as instituições governamentais – universidades e secretarias municipais de educação, a seleção foi realizada observando ainda aqueles participantes do Movimento de Educação do Campo local com duas ou mais experiências entre as descritas abaixo:

- i) participação no movimento desde seu surgimento no final de 1990, tanto com participação nos eventos nacionais que lhe deram origem quanto na realização dos primeiros projetos via Pronera localmente;
- ii) participação como membro atuante de GTs no Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC);
- iii) participação na coordenação executiva ou coordenação de GTs no Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC); e
- iv) participação na gestão de iniciativas pedagógicas vinculadas aos programas de Educação do Campo (PRONERA, Saberes da Terra e LEDoC) realizados na região.

Tendo em vista a necessidade em reduzir a um número mínimo significativo o conjunto dos selecionados, de modo a tornar exequível a realização de entrevistas e produção e análise de dados dentro do prazo previsto para desenvolvimento da pesquisa, sem comprometer sua qualidade, inicialmente estipulou-se como mais um critério a escolha de apenas 14 (quatorze) entrevistados, sendo 02 representantes da FETAGRI, 01 representante da COPSERVIÇOS, 02 representante do MST, 01 representante da EFA de Marabá, 01 representante do IALA (Via Campesina), 02 representantes das SEMEDs, 01 representante do CRMB (IFPA), 01

representante da FECAMPO (UNIFESSPA), 02 coordenadores de projetos realizados via PRONERA e 01 membro da coordenação executiva do Fórum.

Tendo sido iniciadas em fevereiro de 2020, apenas as três primeiras sessões de entrevistas foram realizadas ao vivo e em contato direto com os sujeitos da pesquisa. Em seguida, por conta dos riscos à saúde em meio ao cenário de pandemia e a exigência de isolamento social, além de não ser possível realizar as entrevistas conforme planejadas – ao vivo e com registro em vídeo, tendo em vista a produção do documentário –, todo o processo se deu por meio de contato virtual, via internet, em alguns casos por meio de recursos de videoconferência, noutros apenas por transmissão de áudios. Sendo que, devido as dificuldades logísticas e de disponibilidade de agendas dos sujeitos da pesquisa - pois, ainda que em tempo de isolamento social, muitos seguiram em atividades, fosse via internet ou mesmo presencialmente nas comunidades, escolas e universidade -, infelizmente não foi possível contar com a participação de todos os entrevistados selecionados originalmente; algumas entrevistas tiveram que ser canceladas, dado o vencimento do prazo do cronograma desta fase e o risco de comprometimento da conclusão do trabalho no tempo estipulado oficialmente pelo programa de pós-graduação.

Lamentavelmente, as ausências acabaram gerando uma disparidade entre a composição do quadro de sujeitos da pesquisa, que ficou composto por 70% de representantes das instituições governamentais e apenas 30% de representantes dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

Por um outro lado, contudo, a avaliação final sobre o processo de realização e resultado alcançado com as entrevistas é positiva, tanto a qualidade do conteúdo dos relatos quanto ao número de entrevistas feitas, visto que o perfil de alguns dos sujeitos participantes, efetivamente, também contemplavam experiências em campos que atuavam aqueles cuja participação na pesquisa não aconteceu. Por exemplo, o representante do CRMB (IFPA) também foi membro da EFA de Marabá até 2009; e, por sua vez, um coordenador de projeto PRONERA também foi coordenador de cursos realizados em parceria com IALA (Via Campesina) e o MST.

Esta situação fez com que as ausências ocorridas não deixassem totalmente descoberta a representatividade institucional no caso da EFA de Marabá e do IALA (Via Campesina). Ainda que se reconheça que ninguém possa falar verdadeiramente pelos ausentes, o resultado final é a produção de uma narrativa com a percepção e reflexão coletiva sobre realidades,

construções e conquistas históricas em que, certamente, os ausentes também se sentem em grande medida representados.

Tendo em vista que tais construções e conquistas históricas coletivas são feitas e alcançadas por pessoas reais, que precisam ser também afirmadas no seu protagonismo e importância como sujeitos históricos, neste trabalho as informações e relatos fornecidos pelos entrevistados seguem identificadas nominalmente, como manifestação de uma escolha ética realizada com a concordância dos sujeitos da pesquisa, ainda que exista a clareza sobre os riscos de retaliação, perseguição política e tentativa de desqualificação profissional que isto possa ocasionar, por parte daqueles que se colocam contrários às propostas e conquistas em Educação do Campo, em especial na atual conjuntura em que o país se encontra.

Abaixo são apresentados quadros com dados relacionados à seleção e perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3: Lista Original dos Selecionados como Sujeitos da Pesquisa

Ordem	Nome	Vínculo Institucional	Indicador de Representação
1.	Maria Raimunda	MST	Membro do MST
2.	-	MST	Membro do MST
3.	Miriam Gomes	FETAGRI	Membro da FETAGRI
4.	-	FETAGRI	Membro da FETAGRI
5.	Emanuel Wamberg	COPSERVIÇOS	Membro da COPSERVIÇOS
6.	-	EFA de Marabá	Membro da EFA de Marabá
7.	-	IALA (Via Campesina)	Membro do IALA
8.	Eliete Guimarães	SEMED Marabá	Membro de SEMED
9.	Lucia Batista	SEMED Marabá	Membro de SEMED
10.	Dalcione Marinho	IFPA	Membro do CRMB (IFPA)
11.	Haroldo de Souza	UNIFESSPA	Membro da FECAMPO
12.	Nilsa Brito	UFPA/UNIFESSPA	Coordenador de Projeto PRONERA
13.	Fernando Michelotti	UFPA/UNIFESSPA	Coordenador de Projeto PRONERA
14.	Idelma Santiago	UNIFESSPA	Membro da Coordenação Executiva do FREC

Quadro 4: Lista Final dos Participantes como Sujeitos da Pesquisa

Ordem	Nome	Vínculo Institucional	Indicador de Representação
1.	Maria Raimunda	MST	Membro do MST
2.	Miriam Gomes	FETAGRI	Membro da FETAGRI
3.	Emanuel Wamberg	COPSERVIÇOS	Membro da COPSERVIÇOS
4.	Eliete Guimarães	SEMED Marabá	Membro de SEMED
5.	Lucia Batista	SEMED Marabá	Membro de SEMED
6.	Dalcione Marinho	IFPA	Membro do CRMB (IFPA)
7.	Haroldo de Souza	UNIFESSPA	Membro da FECAMPO
8.	Nilsa Brito	UFPA/UNIFESSPA	Coordenador de Projeto PRONERA
9.	Fernando Michelotti	UFPA/UNIFESSPA	Coordenador de Projeto PRONERA
10.	Idelma Santiago	UNIFESSPA	Membro da Coordenação Executiva do FREC

Quadro 5: Perfil dos Participantes como Sujeitos da Pesquisa

Ordem	Nome	Experiências
1.	Idelma Santiago	Professora da FECAMPO-UNIFESSPA (2010-Atual). Vice-Reitora da UNIFESSPA (2016-2020). Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis – PROEX-UNIFESSPA (2014-2015). Doutora em História. Educadora Popular no Movimento de Educação de Base (1994-2003). Professora no Projeto PRONERA de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante UFPA/FATA/EFA (2007). Diretora de Ensino do Campus Rural de Marabá – CRMB/IFPA (2009). Membro da Coordenação Executiva do FREC (2009-2011).
2.	Dalcione Marinho	Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus de Marabá (IFPA – CRMB, desde 2009). Coordenador do Departamento de Pós-Graduação do CRMB (IFPA). Diretor de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação do IFPA/CRMB (IFPA – CRMB, 2015-2018). Licenciado em Ciências Agrárias (UFPA – Campus de Marabá, 2002). Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (UFPA; UFAC; MDA, 2007). Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas (IFPA – CRMB, 2012). Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimento Agroalimentares (IFPA, 2015). Professor da Escola Família Agrícola de Marabá (2002-2005).
3.	Eliete Guimarães	Professora da rede municipal de Marabá - 1987 a 2018 (atualmente aposentada). Licenciada em Educação Física Turma 1993 (UEPA). Especialista em Educação Física Escolar 2000 (UEPA). Licenciada em Pedagogia UFPA/2005. Especialista em Currículo e Educação do Campo (UFPA - Campus de Marabá, 2009). Formadora de Professores do Campo (SEMED de Marabá, 1994 – 1997). Coordenadora do Departamento de Educação Física (SEMED de Marabá, 1998). Diretora do Departamento de Educação do Campo (SEMED de Marabá, 1999 - 2009). Representante da SEMED de Marabá no FREC (2006-2008).
4.	Nilsa Brito	Professora do Instituto de Linguística, Letras e Artes da UNIFESSPA. Coordenadora do Curso PRONERA Letras (UFPA - Campus de Marabá, 2006). Integrante do Projeto “Educação do Campo e Educação Superior: uma análise de práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte (UnB, UNIFESSPA, UFSE e UFPA - 2012-2016), vinculado ao Observatório Nacional da Educação do Campo - OBEDUC. Membro Fundador do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC (2005). Integrante da Coordenação do GT de Formação e Educação Básica do FREC (2010-2016).
5.	Haroldo de Souza	Professor da Faculdade de Educação do Campo (Fecampo), do Instituto de Ciências Humanas (ICH), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2010-2014). Coordenador Pedagógico do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia – Residência Agrária/Pronera (2011-2015). Membro da Coordenação Executiva do FREC (2011-2016). Doutorando do IPPUR/UFRJ (2017-2021). Graduado em Agronomia pela ESALQ/USP (1996-2000) e Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável pelo NAEA/UFPA (2008-2010).
6.	Lucia Batista	Professora da Educação Básica, anos iniciais. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Coordenadora Pedagógica das Escolas do Campo (1999-2012). Coordenadora do Programa Saberes da Terra em Marabá (2006-2011). Representante da SEMED de Marabá no FREC (2005-2011). Coordenadora da Diretoria de Ensino Urbano-SEMED (2013-2014). Coordenadora Municipal do PNAIC (2013-2015). Coordenadora do Programa de Formação Continuada na Diretoria de Ensino do Campo (2017-2018). Atual Presidente do Conselho Municipal de Educação de Marabá (2019-2021).
7.	Fernando Michelotti	Professor do Instituto de Estudos do Desenvolvimento Agrário e Regional (IEDAR – UNIFESSPA). Engenheiro Agrônomo. Doutor em Planejamento Urbano e Regional. Coordenador do Curso PRONERA de Agronomia (UFPA - Campus de Marabá, 2004). Coordenador do Curso PRONERA de Ensino Médio Profissionalizante Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia

		(UFPA - Campus de Marabá, turmas 2003 e 2006). Coordenador do Curso PRONERA de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia (UFPA - Campus de Marabá, 2011). Coordenador do Curso PRONERA de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia (UNIFESSPA, 2013). Membro Fundador do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC (2005).
8.	Emmanuel Wamberg	Francês, Bacharel em Filosofia (Université Catholique de Paris, (1970). Fundador da Comissão Pastoral da Terra, Regional Norte II (1976). Coordenador da CPT Norte II (1981). Diretor Executivo da FATA (1989). Mestre em Agronomia (Máster VOPA Europeu no Centre de Estudos Agronomiques em Region Chaude-CNARC, França, 1994). Coordenador do Projeto Agroflorestal e de Formação Sindical da FATA (1996). Membro Fundador da Cooperativa de Prestação de Serviços - COPSERVIÇOS (1998). Coordenador da Cooperativa de Prestação de Serviços - COPSERVIÇOS (2000 e 2011). Presidente do Colegiado de Desenvolvimento do Território da cidadania do Sudeste do Pará-CODETER (2012). Educador Colaborador da Escola Nacional de formação da CONTAG (desde 2009). Membro Fundador do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC (2005).
9.	Miriam Gomes	Filha de agricultores. Egressa do Curso PRONERA Pedagoga do Campo (UFPA - Campus de Marabá, 2006). Bolsista do Núcleo de Estudos e Extensão em Educação do Campo (NECAMPO - UFPA - Campus de Marabá, 2008-2010). Bolsista CNPq (FECAMPO - UNIFESSPA, 2013-2015). Especialista em Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia (IFPA, 2015). Assessora da Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (ENFOC – CONTAG, FETAGRI Regional Sudeste do Pará, 2013-2015). Técnica Pedagógica do Departamento de Educação do Campo da SEMED de Itupiranga (2016-2020). Professora da Rede Municipal de Ensino de Marabá (2020). Membro do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC.
10.	Maria Raimunda	Direção Estadual do MST/Frente de Educação, Cultura e Formação; Coordenação Política Pedagógica dos Cursos do PRONERA de Pedagogia da Terra (UFPA - Campus Guamá, Belém, 2000), Letras (UFPA - Campus de Marabá, 2006) e Agronomia (UFPA - Campus de Marabá, 2003); Coordenação Política Pedagógica do Curso PRONERA de Ensino Médio Profissionalizante Técnico Agropecuário, com ênfase em Agroecologia (IFPA – Campus Rural de Marabá, 2010). Membro Fundador do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC (2005).

1.4 A Tabulação e Análise dos Dados e Produção das Categorias de Análise

As entrevistas foram desenvolvidas a partir do estabelecimento de um diálogo semiestruturado, em que foi sugerida aos membros do Movimento de Educação do Campo regional uma questão inicial para início de suas falas – “Qual a sua percepção sobre o Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará?” –, ao passo que os depoimentos iam evoluindo, respeitando o ritmo das falas, aos poucos iam sendo feitas solicitações para que eles e elas pudessem tratar também de questões mais específicas – sobre a organização interna, estruturação, dinâmica de funcionamento, ações desenvolvidas e relações políticas e pedagógicas entre os membros desse movimento – quando estas não apareciam destacadas.

Do mesmo modo, buscando estimular um depoimento mais reflexivo, pautado por uma perspectiva avaliativa mais minuciosa, foi sendo solicitado também aos entrevistados que

falassem sobre aquilo que consideravam inovações, avanços, conquistas, limites, contradições e desafios relacionados à atuação do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, solicitação feita nas situações em que se constatava que não havia sido tratada tais questões, que, juntamente com a questão inicial, compunham o roteiro de entrevista elaborado a priori, tomando como base o problema e objetivos da pesquisa.

O trabalho de tratamento e análise dos conteúdos dos relatos captados por meio das entrevistas foi desenvolvido a partir da técnica de análise categorial, referenciada especialmente na obra de Laurence Bardin (1977). Desse modo, a análise do conteúdo das entrevistas é realizada mediante análise por categorias que se constituem a partir da conjugação de temas comuns manifestos em diferentes momentos dos relatos dos entrevistados. Cada categoria representa, então, um conjunto desses temas, sendo a abordagem analítica por meio de sua categorização focada sobre sua significação direta, conforme apresentado-pronunciado em tais relatos (BARDIN, 1977).

Na realização da análise temática que funda a elaboração de categorias e análise categorial, exigiu-se em um primeiro momento uma imersão nos relatos individuais dos sujeitos da pesquisa, um pré-tratamento do material bruto buscou-se por meio de um exercício de escuta e olhar sensível sobre o conteúdo dos depoimentos, lembrando Orlando Fals Borba (2009), para fazer desta fase também um momento de pré-análise dos dados emergentes das entrevistas. Ou seja, observando o que cada entrevistado “dá ênfase pelo que comunica - se destaca formalmente como importante, se repete a informação, se dá ênfase no tom de voz -”, mantendo atenção para “destacar o inusitado e o inesperado, quando aparecem na entrevista”, anotando o porquê da relevância da informação e “que tipo de diálogo deve ser feito e com que autor, com qual ideia, em que livro” (POSSEBOM, 2017, p. 1).

A imersão dada pela escuta e tradução dos áudios das entrevistas – transcrição ou transposição para o formato de texto – constitui-se um primeiro passo para a codificação dos dados a serem produzidos a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa. Após realizar a leitura minuciosa dos textos das entrevistas individualizadas, buscou-se a sistematização, destaque e seleção de conteúdos e informações significativas comuns a diferentes relatos e incomuns por ser inesperado ou demonstrar grande relevância à pesquisa. Estes destaques selecionados foram recortados e organizados como elementos do conjunto de dados válidos ao estudo. Isto configurou o processo de codificação de dados na pesquisa.

Pode-se afirmar que se trata de uma imersão horizontal, através da qual você examina todos os depoimentos sobre uma única temática. O exame das respostas dos entrevistados indica um conjunto de pontos que denominamos de subcategorias. Este

conjunto é composto de regularidades e de padrões, de frases, padrões de comportamentos, ideias e acontecimentos que se repetem ou se destacam (POSSEBOM, 2017, p. 2).

Ou seja, a codificação permitiu identificar os índices e indicadores tomados como referência de temas marcantes, relacionados entre si e aglutinados em subcategorias e categorias de análise. Como diz Laurence Bardin,

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p. 103).

O trabalho de tradução e codificação dos relatos dos entrevistados se fez, em especial, como um exercício de atenção e registro das intuições provocadas por tal escuta-leitura, em que anotações constantes iam sendo feitas, associadas à marcação e recorte das passagens consideradas significativas em tais relatos, correlacionando passagens de relatos de diferentes entrevistados com significados comuns, tendo por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” que servissem de condução a um esquema de desenvolvimento das operações de análise num momento posterior (BARDIN, 1977), ou seja, como base para a elaboração e definição de possíveis categorias de análise a serem trabalhadas no tratamento dos dados.

Assim, foi seguida a orientação de Bardin (1977), que diz que “desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados” (BARDIN, 1977, p. 100). O trabalho de organização e codificação dos dados da pesquisa permitiram as seguintes escolhas:

- i) do recorte de análise, sendo afirmado “tema” como unidade de registro;
- ii) da forma de enumeração – o modo de contar a unidade de registro –, sendo definidos como regra de contagem a presença e frequência significativa de cada temática nos textos codificados a partir dos relatos dos entrevistados; e
- iii) de classificação e a agregação, com a definição e elaboração propriamente das categorias de análise (BARDIN, 1977).

É importante ressaltar que as categorias de análises propostas são categorias emergentes dos relatos dos sujeitos da pesquisa, identificadas em uma primeira análise e tomadas para serem confirmadas posteriormente, quando do aprofundamento da análise dos dados categorizados. Depois de uma longa e fastidiosa fase do trabalho de análise dos relatos, como bem reconhece Bardin (1977), marcada por um esforço ao exercício do olhar e escuta sensíveis,

com a tradução e digitalização dos relatos dos entrevistados na íntegra, tendo sido áudios e vídeos das entrevistas devidamente resguardados, deu-se, então, o momento de exploração, releitura analítica do material categorizado.

A síntese do resultado deste processo de codificação dos dados e de elaboração e escolha das categorias de análise é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 6: Relação categorial de conteúdos comuns presente nas falas dos entrevistados

Temas		Enumeração		Categoria
Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Presença	Ausência	
Precedentes Políticos-Pedagógicos do Movimento de Educação do Campo regional	Reconhecimento dos movimentos de luta pela terra e de Educação Popular – ocorridos na região nas décadas de 1970, 1980 e 1990 – como produtores de um legado histórico que influenciou na constituição e desenvolvimento do Movimento de Educação do Campo local.	Entrevistado 1 Entrevistado 4 Entrevistado 7 Entrevistado 8 Entrevistado 10	Entrevistado 2 Entrevistado 3 Entrevistado 5 Entrevistado 6 Entrevistado 9	Enraizamento
Espaço de Encontros e Aprendizagens na Diversidade	Identificação e definição do Movimento de Educação do Campo local e/ou do Fórum de Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará como espaço de colaboração e formação mútua entre seus membros, em meio a relações horizontalizadas.	Entrevistado 1 Entrevistado 2 Entrevistado 3 Entrevistado 4 Entrevistado 6 Entrevistado 7 Entrevistado 8 Entrevistado 9 Entrevistado 10	Entrevistado 5	Sujeito-Espaço Coletivo Educativo
Conquistas e Limites de uma Utopia Coletiva	Declaração do ineditismo das conquistas alcançadas localmente no campo pedagógico e da política educacional e avaliação crítica sobre as contradições envolvendo a construção coletiva e sua existência.	Entrevistado 1 Entrevistado 2 Entrevistado 3 Entrevistado 4 Entrevistado 5 Entrevistado 6 Entrevistado 7 Entrevistado 8 Entrevistado 9 Entrevistado 10	-	Inédito Viável

Este foi um momento em que se buscou a “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” nos relatos dos entrevistados (BARDIN, 1977), ou seja, a análise à menção de temas e evidências de sua frequência, recorrência e saturação em meio aos diferentes relatos, que ajudassem a confirmação ou não das categorias levantadas na pré-análise, a possível identificação de novas e significativas categorias emergentes e na definição do momento de conclusão da busca por novas informações em relação à temática.

Sobre a questão da recorrência (de um tema), cabe destacar a (necessidade de observar a) saturação. Em determinado momento não surgirá nenhuma nova informação sobre uma temática (...). A rigor, o trabalho de pesquisa, como um garimpo, sempre permitirá a descoberta de algo novo, daí o fato de que a saturação indica mais um ponto de esgotamento no que diz respeito a necessidade de fechar um ciclo por repetição, pelo tempo ou bom senso (POSSEBOM, 2017, p. 3).

Neste caso, as categorias identificadas originalmente se confirmaram e são elas que pautam o tratamento dos dados na composição dos textos de análises apresentados nos capítulos seguintes, à luz da conceituação de tais categorias como categorias de análise da pesquisa.

CAPÍTULO 2: REDES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E EPISTÊMICAS E MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas duas últimas décadas, em meio a efervescência da luta pela terra e como expressão da luta pela garantia de direitos sociais aos povos do campo⁹, um conjunto de manifestações sociais, eventos políticos-pedagógicos-acadêmicos e projetos educacionais têm sido realizados por todo o território nacional sob a insígnia da Educação do Campo, protagonizados pelos movimentos e organizações camponesas em parceria com organizações não-governamentais e universidades brasileiras, evidenciando a existência de um potente e diferente movimento social em rede: o Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2008a).

O Movimento Nacional de Educação do Campo nasce da virada do século XX para o século XXI, num período em que “os movimentos sociais passam a valorizar cada vez mais formas de participação institucional (audiências públicas, assembleias e conferências políticas, fóruns, conselhos setoriais de políticas públicas, orçamento participativo, Agenda 21, etc.)” (SCHERER-WARREN, 2008, p. 506), buscando uma atuação propositiva articulada a permanente contestação do papel do Estado, buscando democratizar e influenciar a elaboração e execução das políticas públicas para o campo, territórios indígenas, moradia, espaços urbanos, trabalho, saúde, educação, ações afirmativas, renda, erradicação da miséria e da fome, etc. Marca de uma época em que coletivos feitos desiguais se afirmaram presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público e na agenda pública, afirmaram-se como sujeitos de soluções políticas (ARROYO, 2010).

O Movimento Nacional de Educação do Campo nasceu enraizado nas tradições da luta pela terra e lutas emancipatórias travadas secularmente por setores populares, pela classe trabalhadora e pelos camponeses, no Brasil e na América Latina, e ao longo de sua trajetória tem pautado suas ações pela busca de conquistas que assegurem muito mais que a simples satisfação da carência do direito de acesso à educação escolar. Neste sentido, o Movimento Nacional de Educação do Campo tem buscado desenvolver iniciativas político-pedagógicas que tragam para o contexto das lutas sociais e para o espaço e a agenda pública, proposições e defesa de uma política educacional articulada a um projeto de desenvolvimento do campo, construído

⁹ (...) são considerados os povos do campo populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivem essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida (sic) (MUNARIM, 2008b, p. 2).

a partir da perspectiva camponesa e dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

A carência por si só não produz movimentos sociais. O movimento resulta do sentido coletivo atribuído a essa carência e da possibilidade de identificação subjetiva em torno dela. Resulta também da subsequente transformação dos sujeitos em atores políticos, da respectiva transformação das carências em demandas, destas demandas em pautas políticas e das pautas políticas em ações de protestos. Além disso, para se observar o surgimento de um movimento social propriamente dito, esse deve ter a capacidade de auto identificação coletiva em torno de conflitos, de adversários centrais a serem enfrentados e da construção de projetos e utopias de mudança (SCHERER-WARREN, 2008, p. 508).

O Movimento Nacional de Educação do Campo é, em especial, o espaço de protagonismo dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo num período histórico em que se percebe a oportunidade de uma interlocução com o Estado, em especial o Governo Federal, numa possibilidade do exercício do “controle social pela cidadania”, considerado como um meio político adequado e legítimo para a expansão da democracia (SCHERER-WARREN, 2008, p. 506). Assim, para além da desobediência civil, combinando “resistência política mais ativa” com a “participação institucional”, na interlocução com o Estado e a sociedade em geral, por meio do Movimento Nacional de Educação do Campo, têm sido apresentadas demandas e proposições que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos relacionados às políticas públicas e projeto de desenvolvimento para o Brasil (SILVA, 2006).

Em 2008, Antônio Munarim já apontava elementos característicos desse movimento destacando sua amplitude para além da dimensão política e da mobilização para lutar por direitos sociais no embate com o Estado, como um movimento em construção, marcado em sua composição por uma diversidade de sujeitos e com articulações no interior de órgãos governamentais e universidades.

(...) existe no Brasil, em processo de construção, um Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo. Com efeito, constata-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estas pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (MUNARIM, 2008a, p. 1).

O conteúdo político diz respeito a suas formulações e mobilização do debate coletivo e classista sobre a questão agrária, a realidade brasileira mais ampla, as disputas hegemônicas dadas entre projetos de sociedade e a condição de exclusão social da população camponesa

enquanto segmento da classe trabalhadora, tomando isso como ponto de partida para engendrar estratégias coletiva na organização da luta pela conquista de direitos sociais – em especial em relação a educação –, articulada a luta pela terra e a transformação da sociedade. Pedagógico, porque suas estratégias de luta, criam ambientes e relações políticas que possuem em si dimensão educativa e que levam a aprendizados, práticas e elaborações cada vez mais sofisticadas de mobilização e organização social, de enfrentamento e interlocução com Estado e de implementação de meios e iniciativas para garantia de acesso ao direito à terra e à educação, gerando modos de pensar, fazer e ser movimento – práxis política coletiva – e ao mesmo tempo modos de pensar, fazer e ser da educação dos povos do campo – práxis pedagógica coletiva – que dão contornos próprios ao Movimento da Educação do Campo.

Toda disputa hegemônica possui uma dimensão educativa, do aprendizado com a luta e de construção de estratégias para formação de uma consciência coletiva de classe em luta, o que envolve diretamente a própria produção de conhecimentos sobre a realidade e de como nela e sobre ela se colocar em movimento, inclusive na contestação de outros conhecimentos e da racionalidade e mecanismos que envolvem sua ordem de produção e socialização. Toda disputa hegemônica possui uma dimensão e conteúdo gnoseológico, que diz da necessária construção de conhecimentos e, quiçá, produção de teorias que subsidiem a práxis política e pedagógicas dos sujeitos que pretendam transformar o status quo ou mantê-lo.

Analisando o Movimento em Educação do Campo, especificamente como um movimento social e pedagógico, Antonio Munarim aponta como, em uma década (1998 a 2008), ele foi se constituindo em um “movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política” da chamada Educação Rural e que “tem por mira as políticas públicas”, influenciando nacionalmente as agendas e formulações sobre políticas educacionais de outras organizações sociais, universidades e, de modo geral, “do Estado brasileiro nas diversas esferas” (MUNARIM, 2008b, p. 1).

Por sua vez, Maria do Socorro Silva em suas pesquisas demonstra como Movimento Nacional de Educação do Campo, que floresceu a partir do final dos anos de 1990, tem uma raiz profunda que lhe define a essência político-pedagógica: as lutas sociais e movimentos de Educação Popular que ocorrem entre os anos de 1950 e 1960 no Brasil, envolvendo movimentos camponeses, sindicais, organizações sociais, educadores e intelectuais contra a exclusão da população a escolarização e pela reforma agrária e que vão contribuir para a redefinição da educação no país (SILVA, 2006, 2009).

Para além do direito de acesso à educação escolar, comprometido em encontrar caminhos para um processo educativo, político, econômico, social e cultural que se afirmassem como processos transformadores dos homens e da sociedade, o Movimento de Educação Popular, nascido entre os anos de 1950 e 1960, defendia que a educação dos setores populares deveria ser pautada por uma perspectiva emancipatória e que, compreendida como algo fundamental nas estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores, não poderia prescindir do protagonismo popular na sua própria formação (SILVA, 2006).

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular, gostaríamos portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: movimentos de educação popular (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC) e Ação Popular; movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, Ultab, Master) (SILVA, 2006, p. 7).

Entre os que lutavam pelo direito da classe trabalhadora à educação, foi imperativo, nesta época, o ideário político-pedagógico defendido originalmente por Paulo Freire e seus pares do Movimento de Educação Popular, que, em meio ao Seminário Regional de Educação de Adultos, realizado em Pernambuco, em 1958, convocava o trabalho educativo da escola a ser “com” e não “para” os grupos que moravam nas periferias e áreas marginalizadas da cidade de Recife, em grande parte constituído por população rural migrante (SILVA, 2006). Ideário de uma educação emancipadora, que se tornou historicamente uma máxima da Educação Popular, que busca evitar

que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive (FÓRUM EJA, 1958, p. 18).

O Movimento Nacional de Educação do Campo, que nasce no final dos anos de 1990, estrutura-se a partir de uma rede política composta por movimentos e organizações sociais que são herdeiras diretas da luta pela terra e por democracia no país - travadas entre os anos de 1950 e 1980 - e se materializa por meios de iniciativas pedagógicas que refletem o legado histórico do movimento em Educação Popular no Brasil, reafirmando a defesa do ideário da educação como um ato político emancipador e para transformação social.

Assim, nos últimos 20 anos, o Movimento Nacional de Educação do Campo floresceu e se materializou como fruto da práxis político-pedagógica coletiva protagonizada pelos movimentos sociais do campo, que percebem a importância da escola como espaço de disputa social, e da aproximação de determinados setores universitários como parceiros importantes para que se alcance conquistas significativas em meio a essa disputa pelo direito a educação, em especial por serem setores da universidade que se colocam à atuação na qualidade não mais de vanguarda ou prepostos, mas de suporte técnico e político desses sujeitos coletivos do campo (MUNARIM, 2008a, b).

Nesse aspecto, um elemento importante a ser observado na história do Movimento Nacional de Educação do Campo é destacado por Maria do Socorro Silva em suas pesquisas, quando ela afirma que

uma característica importante no processo de constituição do Movimento da Educação do Campo é como as diferentes práticas educativas vão se articulando e constituindo diferentes “redes políticas e de aprendizagens” constituindo uma base conceitual para a prática a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar (SILVA, 2009, p. 144).

Tal realidade é verificada, principalmente, partir da execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, nascido juntamente com a Educação do Campo, aproximou universidades e movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, ajudando a impulsionar a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, não apenas como um movimento social, mas como um movimento em rede, forjado por meio de uma práxis político-pedagógica coletiva que combinou elementos de uma rede de movimentos políticos com a produção de uma rede de iniciativas pedagógicas em movimento.

Um movimento social é formado por

grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das ideias e no sentimento de pertencas (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor (SOUZA, 1999 apud SILVA, 2009).

Por sua vez, um movimento em rede é constituído por uma rede de movimentos sociais, um grande sujeitos-espaço coletivo composto por um conjunto de sujeitos espaços-coletivos menores e diversos, que se associam numa ação e organização coletiva com base no

reconhecimento de interesses, compromissos e uma ética comum a todos. Uma organização social ampla engendrada pela interlocução colaborativa entre várias outras organizações sociais, às vezes com identidades políticas não comuns, mas convergentes em metas políticas possíveis de serem realizadas coletivamente. Uma articulação fomentadora de práxis coletivas, por isso política e pedagógica, mediante a qual se dão a troca de informação, a construção de estratégias compartilhadas, a divisão de tarefas realizadas em função de uma ação comum, o apoio mútuo na realização de ações sob responsabilidade de cada membro e, muitas vezes, a ressignificação dialética das existências dos membros que a constituem, como num processo promotor de experiências, aprendizagens e transformações coletivas, sustentado em princípios de confiança mútua, respeito à autonomia dos membros participantes e capacidade de autorregulação não-burocrática e não-hierarquizante.

As redes de movimentos sociais, na atualidade, caracterizam-se por articular a heterogeneidade de múltiplos atores coletivos em torno de unidades de referências normativas, relativamente abertas e plurais. Compreendem vários níveis organizacionais – dos agrupamentos de base às organizações de mediação, aos fóruns e redes políticas de articulação. Essas redes ora têm como nexos uma temática comum (terra, moradia, trabalho, ecologia, direitos humanos, etc.), ora uma plataforma de luta política mais ampla (a altermundialização, a soberania nacional, um projeto de nação, ou a luta contra o neoliberalismo, contra a hegemonia mundial do capitalismo, as guerras imperialistas, contra o monopólio dos meios de comunicação, dentre outras), indicando uma relativa volatilidade das redes, mas também sugerindo indícios de sua capacidade de abertura ao pluralismo democrático agonístico (MOUFFE, 2003 apud SCHERER-WARREN, 2008, p. 515).

No caso do Movimento Nacional de Educação do Campo, a diversidade de atores – movimentos sociais; organizações sindicais; universidades e institutos federais; organizações não-governamentais; organizações comunitárias; instituições e órgãos de governo; organismos de cooperação internacional, etc. – foi mobilizada por uma pauta e um ideário originalmente unitários, a luta pelo direito à educação e a luta por uma educação emancipadora, que tem sido trabalhada por diferentes frentes – da mobilização de debates e formulações políticas, do desenvolvimento de iniciativas pedagógicas e da realização de atividades de pesquisa – e se diversificado subtematicamente ao longo dos anos, como no caso da “Educação do Campo e Agroecologia”, “Educação do Campo e Formação Profissional”, “Educação do Campo e Formação de Professores”, “Educação do Campo e Pesquisa”, etc. O ideário da luta por uma educação emancipatória também atraiu e unificou pautas de outros movimentos sociais, como os Movimentos Negro, Feminista, Ambientalista, dos Atingidos por Barragem, dos Atingidos pela Mineração, etc., que foram participando de eventos, aproximando-se, dialogando e ajudando na ampliação do debate feito pelo Movimento Nacional de Educação do Campo e, ao

mesmo tempo, apropriando-se das reflexões por ele produzidas. Algo fundamental na luta pelo direito à uma educação emancipatória.

Na América Latina, as redes de movimentos sociais, pautadas pelas demandas dos setores populares, tornaram-se espaços privilegiados de elaboração coletiva e formulação política ampla no estabelecimento de interlocução com o Estado e de influência na agenda de suas políticas públicas.

Las redes de movimientos sociales van constituyéndose en un proceso dialógico: a) de identificaciones sociales, éticas, culturales y/o político-ideológicas, es decir, ellas forman la identidad del movimiento; b) de intercambios, negociaciones, definiciones de campos de conflicto y de resistencia a los adversarios y a los mecanismos de discriminación, dominación o exclusión sistémica, o sea, definen a sus adversarios; c) con vistas a la transposición de los límites de esta situación sistémica en dirección de la realización de propuestas o proyectos alternativos, es decir, establecen sus objetivos, o construyen un proyecto para el movimiento (SCHERER-WARREN, 2006 apud SCHERER-WARREN, 2008, p. 507)¹⁰.

É neste campo que se coloca a importância de pesquisas sobre o Movimento Nacional de Educação do Campo, buscando a compreensão das estratégias que engendram as redes que lhe constituem e seus impactos e conquistas em relação às políticas públicas em educação no Brasil.

Neste sentido, tomando como referência a produção acadêmica realizada por Munarim (2008a, b), Silva (2009) e Rocha (2013) - com destaque para o protagonismo dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na formulação de políticas públicas e na elaboração de propostas curriculares e execução de iniciativas pedagógicas em educação do campo -, este capítulo apresenta, brevemente, o histórico do Movimento Nacional da Educação do Campo, relacionando os processos que permitam percebê-lo em sua constituição como um movimento em rede, neste trabalho definido como Rede Político-Pedagógica de Educação do Campo.

Uma rede constituída de várias redes. (...) constituído de redes plurais, [que] dá visibilidade às Propostas e Práticas Pedagógicas, entre as quais destacamos: a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (MST), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS), e um número expressivo de organizações não-governamentais que atuam de forma mais localizada, dentre elas, o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) (SILVA, 2009, p. 145).

¹⁰ As redes de movimentos sociais estão se tornando um processo dialógico: a) de identificações sociais, éticas, culturais e/ou político-ideológicas, ou seja, formam a identidade do movimento; b) das trocas, negociações, definições dos campos de conflito e resistência aos adversários e aos mecanismos de discriminação, dominação ou exclusão sistêmica, ou seja, definem seus adversários; c) com vistas a transpor os limites desta situação sistêmica no sentido da realização de propostas ou projetos alternativos, ou seja, estabelecer seus objetivos, ou construir um projeto para o movimento (SCHERER-WARREN, 2006 apud SCHERER-WARREN, 2008, p. 507).

Além de apresentar o Movimento Nacional de Educação do Campo como um movimento enraizado no legado da Educação Popular e articulado à luta pela terra e reforma agrária em sentido amplo, neste capítulo, a sua constituição como um movimento em rede é apresentada a partir de duas frentes:

- i) Como rede política, que resulta do processo em que o movimento foi forjado nacionalmente, a partir de eventos que mobilizaram os debates e pautaram a luta pelo direito dos povos do campo à educação; e
- ii) Como rede pedagógica, que resulta das parcerias institucionais no desenvolvimento de iniciativas pedagógicas fomentadas por programas governamentais que aproximaram movimentos sociais e universidades.

Nesta pesquisa considera-se que esta rede político-pedagógica tem alcance nacional e que sua consolidação se dá em meados de 2010, evidenciada por meio da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), da colaboração sistemática dos membros da rede na formulação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e na mobilização e debates que resultaram na instituição da Política Nacional de Educação do Campo (Decreto Nº 7.352, de 4/11/2010).

Também neste capítulo, buscarei sistematizar e apresentar dados que demonstrem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC) mobilizam a ampliação, territorialização nacional e fortalecimento desta rede pedagógica do Movimento da Educação do Campo.

E, como contribuição original – na tentativa de desenvolver a discussão sobre o conteúdo gnosiológico, mencionado por Munarim (2008a) –, neste mesmo capítulo buscarei realizar a conceituação e caracterização da rede epistêmica que se encontra em construção pelo Movimento Nacional de Educação do Campo. No tópico específico sobre esta questão, são apresentados dados que visam ilustrar uma rede de produção de conhecimento forjada pelos membros do Movimento de Educação do Campo, uma rede também de alcance nacional, que tem se materializado pelo surgimento e crescimento do número de pesquisas sobre a temática da Educação do Campo nos cursos de pós-graduação no Brasil; pelo protagonismo de educadores e educandos camponeses na produção de pesquisas acadêmicas; pela organização de eventos científicos próprios da Educação do Campo; pela inserção de suas temáticas e pesquisadores em associações de pesquisas importantes; e, fundamentalmente, pela produção de conhecimentos que colocam em questão a racionalidade científica que pauta os processos

pedagógicos nas escolas rurais e os processos agronômicos e produtivos no campo. Uma Rede Epistêmica Nacional de Educação do Campo em movimento.

(...)

Em se tratando de um movimento educacional, cujas práticas, pautas e formulações são, dialeticamente, sempre resultantes e produtoras de uma práxis – teoria e ação – que é ao mesmo tempo política, pedagógica e epistêmica, ainda que arbitrário dissociar estas três dimensões, aqui elas serão apresentadas de forma separadas por uma questão didática, visando melhor desenvolver a descrição e entendimento dos elementos que se apresentam nesse estudo como fundadores do Movimento Nacional de Educação do Campo como uma rede epistêmica, que cumpre na história da educação no Brasil, um papel similar ao desempenhado no mundo pós-Segunda Guerra Mundial por comunidades científicas – comunidades epistêmicas –, convidadas pelos governos a contribuírem na elaboração de propostas e soluções para os problemas socioambientais da época e, assim, influenciando na constituição e execução das políticas públicas e desenvolvimento da sociedade.

2.1 Do Movimento em Rede Política Nacional de Educação do Campo

O debate contemporâneo sobre o direito das populações do campo à educação escolar de qualidade, contextualizada e enraizada nos saberes e práticas culturais camponeses, associada à luta pela terra e histórias do campesinato brasileiro e pautada pelas demandas de produção de conhecimento e desenvolvimento humano próprias das comunidades camponesas, emerge no país no final dos anos de 1990 durante o “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)”. O evento foi realizado em Brasília, em julho de 1997, fruto de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que mantinha trabalhos com educação popular por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento de Educação de Base (MEB) (SILVA, 2009).

Estão na base da mobilização e realização do evento a luta pela terra e por direitos sociais como balizadores das reivindicações por uma reforma agrária ampla pleiteada pelo MST, assim como a experiência do movimento com as escolas de assentamentos e dos

acampamentos, que em dezembro de 1995 haviam ganhado o prêmio “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural” (MUNARIM, 2008b).

As referências político-pedagógicas do I ENERA se revelam desde as homenagens prestadas pelo evento, quando celebra a luta e história de Ernesto Che Guevara e, em especial, a memória do educador e mais importante intelectual da Educação Popular no Brasil e no mundo, Paulo Freire, falecido em 2 de maio de 1997, meses antes da realização do Encontro.

Durante o evento foram realizadas reflexões sobre a realidade das escolas rurais e da qualidade da educação escolar ofertada às populações do campo no país, marcando o evento como um espaço de denúncia da situação escolar nas áreas de assentamentos da reforma agrária criados pelo Governo Federal, sendo feita a crítica à posição do Estado diante das condições de vida de milhões de trabalhadores no campo, marginalizados no que tange a políticas públicas, criminalizados e ameaçados pela violência instituída no campo em meio à luta pela terra (ROCHA, 2013). As denúncias se estendiam também sobre o aumento da exclusão social no país por conta da implementação de políticas neoliberais pelo Governo Federal, que levaram à privatização de empresas estatais, o sucateamento dos serviços públicos e a forte mercantilização de direitos sociais, entre eles, a educação.

Na carta final do evento, denominada “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, foram reafirmados reivindicações e compromissos com a construção de um novo projeto de educação que assegurasse o direito da população camponesa à educação escolar de qualidade e que considerasse suas especificidades. Alguns tópicos deste documento merecem destaque por acenarem o conteúdo dos debates, intencionalidades e rumos que tomaram a construção coletiva protagonizada pelo movimento e organizações sociais do campo.

(...)

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

(...)

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

(...)

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir (ENERA, 2000, p. 59-60).

Para Munarim, este é o momento histórico em que são sintetizados os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo, sendo o “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” sua certidão de nascimento, a evidência da emergência de um “sujeito coletivo forte”, um “ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos”, uma espécie de “intelectual coletivo” gramsciano (MUNARIM, 2008b, p. 5). Segundo o autor, isto se evidencia quando os participantes do I ENERA, ao se afirmarem como signatários do manifesto apresentado ao fim do evento, colocam-se como “representantes de um conjunto de sujeitos que se articulam politicamente e em luta por um projeto, um propósito, uma utopia”, constituem-se como um Partido Político em sentido gramsciano (MUNARIM, 2008b, p. 5).

Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais. (...) compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro (ENERA, 2000, p. 59-60).

E, nesta perspectiva, o Movimento de Educação do Campo é afirmado como sujeito coletivo que veio ao mundo também a serviço do fortalecimento da luta pela terra, em sentido amplo, algo que tem enorme importância política e histórica, em especial por acontecer numa conjuntura nacional em que ocorreu o Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em abril de 1996, evidenciando uma realidade de violência e violações de direitos no campo vividas naquele momento no país, ultrapassa o campo das lutas por educação e direitos sociais em geral. Uma conjuntura tensa e de ocorrências negativas, mas que tem no nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo a marca da força dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

Em meio aos debates sobre o descaso histórico das políticas governamentais em relação ao direito à educação da população do campo, desde sempre retratado na precarização das escolas rurais, o evento foi também um espaço para troca de experiências entre os educadores do campo, permitindo a identificação de uma efervescência de diferentes iniciativas pedagógicas que assinalavam um potencial ao desenvolvimento de uma proposta de política educacional que contemplasse as especificidades dos povos do campo.

Durante o Encontro, “identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades”, diante disto levantou-se como desafio a necessidade de “articular tais ações” (SANTOS, 2016, p. 138). Na busca em superar tal desafio, três ocorrências fundamentais para a emergência e ampliação massiva das ações em Educação do Campo por todo país e para constituição do Movimento Nacional em Educação do Campo, são elas: a organização da Conferência por Uma Nacional Por uma Educação Básica do Campo, a criação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Por meio da Conferência por Uma Nacional Por uma Educação Básica do Campo e das atividades da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo se amplia a rede política constituída para realização de ENERA e se criam as bases e propostas de ações que estruturaram o atual Movimento Nacional em Educação do Campo. A criação do PRONERA, como fruto das discussões, negociações e reivindicações dos movimentos sociais do campo junto ao Governo Federal, impulsionou a organização de uma rede pedagógica voltada a trocas de experiências e a elaboração e execução de projetos educacionais em diferentes modalidades e níveis, financiados pelo programa e espalhados por todo o país. Como resultados diretos do ENERA, estas ocorrências expressam como o evento se constituiu num marco histórico que “acena para um novo momento da luta pela educação na Reforma Agrária no Brasil” (ROCHA, 2013, p. 206).

A proposta apresentada no ENERA para a realização de um segundo evento nacional, que foi denominado “I Conferência Nacional por Uma Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEBC), tinha por objetivo ampliar a participação de movimentos e organizações sociais campo e universidades no debate e construção político-pedagógica iniciadas no evento de 1997. Assim, por iniciativa dos mesmos organizadores do ENERA, a I CNEBC assumiu o desafio de ampliar também o olhar sobre a diversidade do campo, dos sujeitos seus saberes e práticas culturais, experiências educacionais e das formas de produzir a vida.

Assim, além dos educadores e das educadoras do campo que atuavam na educação nas áreas de reforma agrária, conforme aconteceu no I ENERA, o desafio propunha, por um lado, a responsabilidade social e política de mobilizar diversas propostas e experiências que estavam sendo desenvolvidas no campo e mais que isso, por outro, o desafio de assegurar a credibilidade (demonstrada pela vinculação das entidades mobilizadoras) para a articulação de diversos outros movimentos e organizações sociais e sindicais, ONGs, grupos diversos, universidades, poder público para um evento de porte nacional, cujo tema era o campo, a educação, os sujeitos (ROCHA, 2013, p. 186).

Para além das problemáticas já levantadas no ENERA, a conferência foi proposta como “um evento mais amplo sobre o mundo rural, que pudesse levar em conta o contexto do campo, sua cultura, sua maneira de relacionar com o tempo e com o espaço, de organizar a familiar e trabalho” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999 apud ROCHA, 2013, p. 186).

Este direcionamento já previa que, muito mais que colocar em xeque a qualidade e função da educação escolar ofertada até então pelo Estado para as populações do campo, fazia-se necessário, tomando as experiências que estavam sendo desenvolvidas no campo no âmbito dos movimentos e organizações sociais, pensar as bases de uma educação dos povos do campo. Assim, em seus documentos, a I CNEBC defendeu uma educação escolar que considerasse e ajudasse a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, que fomentasse relações humanas cultivadas na cooperação, solidariedade, sentimento de justiça e o zelo pela natureza, valorizando a caminhada de lutas, a memória, saberes e produções culturais dos povos do campo e contribuindo para a inserção de educadores e educandos na transformação da sociedade. Uma escola comprometida com a implementação de programas de educação de jovens e adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização e primando pela gestão democrática e participação ativa das comunidades camponesas, no sentido da proposição, colaboração e fiscalização das políticas educacionais implementadas localmente (ROCHA, 2013).

Em função da inexistência desta proposta de escola como uma diretriz geral do Estado, é que se definiu por batizar este movimento educacional com o nome de “Conferência por uma educação Básica do Campo”, exatamente para dar o sentido de que se está lutando para construir esta nova concepção, que se está vivendo o processo de formulação desta nova visão e deste novo projeto para o campo e para a educação que aí acontece, dentro da perspectiva de construir um novo país, com igualdade e justiça para todos os cidadãos brasileiros, do campo e da cidade (MOLINA, 2003, p. 65).

A “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo” foi realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, sendo considerada historicamente “o primeiro evento em Educação do Campo com o caráter de ampla participação social, de iniciativa da sociedade civil, tendo no seu horizonte o debate das políticas públicas de educação para o desenvolvimento do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999 apud ROCHA, 2013, p. 186). Por isso, também se considera que foi na I CNEBC que ocorreu o “batismo” da Educação do Campo, tendo a ideia nascido no ENERA (ROCHA, 2013).

Em meio aos preparativos que antecederam a conferência, ocorreu a criação do grupo denominado de “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, constituído como um sujeito-espaco coletivo que congregava os movimentos e organizações sociais envolvidos

na luta pelo direito das populações do campo à educação presentes no I ENERA, além dos organismos internacionais e universidades parceiros na realização evento, e tinha como principal objetivo a mobilização nacional das populações do campo para conquista e construção de políticas públicas em educação que atendessem às suas especificidades e produção de reflexões político-pedagógicas que contribuíssem com a crítica a realidade educacional e na elaboração de propostas, prioritariamente, para educação básica do campo, considerando as práticas já existentes e projetando possibilidades desde o protagonismo dos movimentos sociais (CAJAMAR, 1999).

Inicialmente a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo assumiu também como meta mobilizar e colaborar com a realização de encontros estaduais que antecipssem os debates a serem realizados na I CNEBC, sendo espaço da eleição de delegados que representassem o estado e da identificação experiências significativas para apresentação na conferência nacional (ROCHA, 2013).

Entre as propostas que emergem da I CNEBC se destaca a necessidade da manutenção, ampliação e continuidade dos processos de mobilização que resultaram na realização do evento e que são necessários para fortalecer a interlocução com o Estado na construção das políticas públicas de educação do campo. Neste aspecto, reforça-se a importância do papel do grupo da Articulação Nacional, visando ao encaminhamento da criação de mecanismos que ajudem mobilizar em uma agenda comum as instituições e entidades envolvidas com a Educação do Campo.

O espaço da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” – se consolida, embora suas ações tenham se iniciado antes mesmo da realização da Conferência – como espaço de manter a dinâmica de mobilização e debate iniciada desde a preparação das conferências, **agora com o papel de estimular o debate nos estados, por meio da criação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo ou Articulações Estaduais de Educação do campo** (ROCHA, 2013, p. 189, grifo nosso).

Após a I CNEBC, em novembro de 1999, ocorreu no Instituto Cajamar o Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, reunindo 19 Unidades da Federação e o Distrito Federal, entre membros de movimentos sociais do campo, universidades, de Órgãos Governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e Secretarias de Educação), Organismos de Igrejas (CNBB, CPT, PJR), Representantes dos Trabalhadores em Educação (CNTE e sindicatos estaduais), e Entidades de Educação no Campo (EFAs) (CAJAMAR, 1999). O seminário demarcou a continuidade, ampliação e consolidação do grupo Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo como sujeito-

espaço coletivo de avaliações, discussões e encaminhamentos de propostas para mobilização da luta pela educação.

Avaliando os eventos estaduais que haviam sido realizados em preparação a I CNEBC e analisando a própria conferência, os membros da Articulação Nacional, em uma carta final do seminário, apresentam a seguinte constatação:

Fizemos um balanço da caminhada de cada estado. Constatamos que nem todos os Movimentos Sociais do Campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes deste direito. Percebemos que conseguimos colocar na agenda de algumas Universidades e órgãos do governo este novo olhar sobre o campo. Percebemos também que já temos um novo olhar sobre a nossa prática, e o que fazemos faz parte de algo maior. Compreendemos o quanto é importante juntar as forças que estão no campo e na cidade, para colocar a Educação Básica do Campo - EBC como uma política pública, direito de cidadãos que merecem respeito e que precisam saber disso (CAJAMAR, 1999, p. 41).

A partir desta análise, as atividades assumidas pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo colocaram em destaque a necessidade tanto de influenciar na agenda política do Estado como dos próprios movimentos sociais estimularem nacionalmente a maior aproximação entre movimentos e organizações sociais e universidades, objetivando a realização de novos eventos nos estados sobre as questões pautadas no I ENERA e na I CNEBC.

Ao refletirem sobre “o que fazer”, os participantes do seminário aprovaram a necessidade de “ter em vista ações concretas, alimentadas pela reflexão, política e pedagógica”, sobre o que significava abraçar “a educação do campo como bandeira”, buscando “o aprofundamento do debate, as ações práticas na perspectiva da Educação Básica do Campo - assumindo as diferentes identidades de cada sujeito - e o mapeamento de novos sujeitos e práticas que possam integrar a Articulação” (CAJAMAR, 1999, p. 42).

Ainda que apontassem na defesa de que cada estado participante do movimento por uma Educação Básica do Campo “deveria encontrar sua organicidade própria, em vista de características dos sujeitos envolvidos e das ações que já acontecem”, os debates e registros deste seminário apontam a reafirmação da importância e do significado do papel que deveria cumprir o grupo Articulação Nacional na perspectiva de ajudar a construir e materializar a “ideia de movimento coordenado” ou “de ações que se ligam organicamente em vista de um objetivo”, que “junta movimentos sociais, entidades, organizações, que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa”, conciliando “os diferentes jeitos de funcionamento” que em cada estado vinha se buscando implementar ações de defesa e reivindicação “Por uma Educação Básica do Campo” (CAJAMAR, 1999, p. 41).

Ponderando a premissa de que “se ninguém puxa, nada acontece”, defendeu-se que grupo da Articulação Nacional seria responsável então por puxar e estimular a realização das ações “Por uma Educação Básica do Campo”, mediando a interação e articulação entre os “sujeitos do campo e de suas práticas educativas”, “sem criar estruturas ou formas de relação que burocratizem a ação”. Um tipo de secretaria nacional coordenando as ações, ou “uma espécie de coordenação operativa” comprometida com a “animação do movimento nacional”, principalmente por meio da “socialização de iniciativas e experiências significativas, da produção e circulação de materiais” que subsidiassem às ações, projetos e eventos nos estados e a promoção de novos eventos e que ajudasse a incorporar “novos sujeitos na caminhada” (CAJAMAR, 1999, p. 42).

Em síntese, em consenso, os participantes do seminário defenderam que “a mobilização do povo para que lute pela Educação Básica do Campo é tarefa de cada uma das organizações envolvidas na Articulação, a partir de sua natureza e de sua base social. À Articulação cabe estimular, alimentar e socializar as ações deste processo” (CAJAMAR, 1999, p. 42).

Estes destaques são importantes para que se compreenda o papel histórico que o grupo da Articulação Nacional cumpriu na configuração das bases e impulsionamento do Movimento Nacional de Educação do Campo e da constituição do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Mas é importante também visualizar que aquilo que foi definido como “tarefas básicas e ou linhas de ação” do grupo da Articulação Nacional ao final deste seminário marca a origem da práxis coletiva que configurou ao longo dos últimos 20 anos o Movimento Nacional de Educação do Campo como uma rede político-pedagógica e epistêmica, de caráter nacional, mobilizadora de debates e interlocuções com Estado pela defesa do direito e formulação de políticas públicas em educação; executora de iniciativas pedagógicas sustentadas em teorias e práticas curriculares emancipatórias; e produtora de pesquisas e reflexões acadêmicas que ajudam a aprofundar a compreensão sobre a própria Educação do Campo e colocam em questão a ciência moderna e a construção do conhecimento escolar desconectado da realidade e modos de vida dos sujeitos que dele tentam se servir.

As tarefas básicas e ou linhas de ação são as seguintes:

- a) Priorizar nos estados e municípios ações que enraízem este nosso movimento por uma educação básica do campo, ampliando os sujeitos envolvidos e tornando pública esta discussão.
- b) Politizar as práticas de EBC, inserindo-as no debate sobre os rumos de nosso país e nas lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras pelo direito à educação.
- c) Aproveitar os espaços da Consulta Popular para levar a bandeira da luta pelas escolas do campo.

- d) Pressionar os governos para que assumam seu dever em relação a políticas públicas que respeitem o direito dos povos do campo a uma educação de qualidade no e do campo.
- e) Levar esta discussão para as Entidades de Trabalhadores da Educação.
- f) Aproximar o PRONERA das ações e do debate da Educação Básica do Campo.
- g) Fazer pesquisas e discussões sobre o processo de nucleação de escolas no campo de modo a subsidiar ações e posicionamentos da Articulação.
- h) Olhar e mapear as ações do campo que são educativas e constitutivas dos sujeitos do campo.
- i) Mapear e refletir sobre as experiências de escola que estão no campo, de modo a avançar na concepção do que seja uma escola do campo.
- j) Continuar realizando atividades estaduais e regionais de formação de educadoras e educadores para socialização de práticas e reflexão sobre valores, princípios e concepção política e pedagógica da EBC.
- 1) Amadurecer proposta de realização da II Conferência Nacional em 2001.
- m) Produzir e divulgar subsídios que alimentem a reflexão e a mobilização nos estados e municípios.
- n) Buscar envolver os artistas da terra no trabalho de base em vista da EBC.
- o) Continuar em movimento... (CAJAMAR, 1999, p. 42-43).

A luta inicial “Por um Educação Básica do Campo” alcançou nova conquista em 2001, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), em Audiência Pública realizada pela Câmara de Educação Básica, abre espaço para escuta e debate da proposta de elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas das Escolas do Campo. A audiência conta com a presença de duas frentes de movimentos sociais representantes das populações do campo que apresentam documentos distintos com propostas à composição das Diretrizes Operacionais.

(...) embora houvesse concordância e consenso na defesa da pauta da educação do campo, nem todos os movimentos do campo estavam articulados num mesmo espaço político.
 (...) de um lado, os movimentos envolvidos na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, criada a partir da I CNEC, e, de outro, os movimentos e organizações articulados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG” (sic) (ROCHA, 2013, p. 208).

A participação da CONTAG neste processo, como central do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), é determinante para ampliação massiva e territorialização nacional dos debates sobre a educação do campo, pois a confederação representa uma população do campo muito mais abrangente e não apenas aquela que estava em acampamentos sem-terra ou em assentamentos, como beneficiários da reforma agrária. Um ano antes, em 2000, a CONTAG havia realizado o seu IV Fórum sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, em Recife, Pernambuco, que contou com a participação dos membros de sua base sindical, representantes de universidades, organismos internacionais e outras organizações parceiras. O evento socializou propostas sobre educação do campo existentes no movimento sindical, sistematizadas em dois eventos anteriores, denominados

Encontro Nacional sobre Educação do Campo, realizados em 1999 e 2000. Em 2001, a confederação realizou cinco Seminários Regionais para troca de Experiências sobre Educação do Campo, visando instrumentalizar seus membros para participação, naquele mesmo ano, na elaboração das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, que seria proposta pelo CNE (ROCHA, 2013).

Participaram da elaboração e assinavam o documento apresentado pela CONTAG na audiência do CNE sobre as Diretrizes Operacionais, entre outros, representantes dos Centros de Formação por Alternância (CEFFAS), do Movimento de Organização Comunitária (MOC) e da organização da sociedade civil chamada Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) (ROCHA, 2013), ambas entidades com iniciativas pedagógicas na educação básica e larga experiência com educação popular e assistência técnica desenvolvida junto às populações do campo e organizações sociais. O CEFFAS, com experiências do movimento da Pedagogia da Alternância desenvolvidas, cujo registro das primeiras formações junto à população camponesa no Brasil é datado do final dos anos de 1960, no estado do Espírito Santo.

O SERTA, fundado em 1989, é uma entidade com atividades na formação e assistência técnica junto aos agricultores familiares do Nordeste. O MOC, entidade da sociedade civil em funcionamento desde outubro de 1967, de Feira de Santana, Bahia, cuja proposta pedagógica de formação continuada de professores rurais – em parceria com o SERTA – obteve do 3º lugar no Prêmio Educação & Participação do Itaú/Unicef, em 1995, no mesmo concurso vencido pelo Setor de Educação do MST. Organizações cujas experiências com a Educação Popular inspiraram também as iniciativas pedagógicas dos programas governamentais em educação do campo. O que permite dizer, que na composição histórica do Movimento Nacional da Educação do Campo,

os sujeitos não são novos, mas novo é o modo de fazer o debate e a luta pela educação do campo, que sai das barreiras das ações individualizadas para dar um caráter de coletivo, mesmo que nem todos estejam mobilizados em torno de uma mesma rede ou articulação (ROCHA, 2013, p. 209).

Em meio a este processo, a CONTAG, dada a sua amplitude de alcance como confederação sindical, conseguiu mobilizar ainda a parceria e apoio de algumas Secretarias Municipais de Educação, algo importante, tendo em vista a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, que foram aprovadas e instituídas por meio da Resolução CNE/CEB Nº 01, de 03 de abril de 2002.

Neste mesmo ano, entre os dias 26 a 29 de novembro, foi realizado o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, que contou com a participação de 372 participantes de

25 estados e representando vários movimentos e organizações sociais¹¹, além de diversas universidades e membros de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de outros órgãos públicos federais (KOLLING, 2002). O evento foi promovido pelo grupo da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, que ponderou na época a mudança no nome - e retirada do termo “por uma Educação Básica” - apresentando o seguinte argumento:

Estamos mudando para deixar mais claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. A luta, portanto, continua e cada vez mais intensa alargando horizontes e obtendo conquistas bem substanciais.

(...)

A partir deste Seminário consideramos que esta articulação pode se ampliar, acolhendo outros movimentos e outras entidades que expressaram sua disposição em levar adiante este trabalho conjunto. (Irmão Israel José Nery, em KOLLING, 2002).

O seminário também é marcado pela participação da CONTAG, inclusive com presença na mesa de abertura juntamente com Via Campesina e a CPT, e na sessão de painelistas que discutiram a “Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: práticas e reflexões”, juntamente com União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Movimento de Organização Comunitária (MOC), MST, Indígenas e Quilombolas (KOLLING, 2002). A participação da CONTAG no evento também demarcou sua entrada no grupo da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Durante o evento ocorreu a exposição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, com a participação da relatora do parecer que instituiu as diretrizes e membro do CNE, professora Edla Soares. Na oportunidade foram debatidos os desafios da realização prática das diretrizes e socializadas experiências de construção de escolas do campo por parte dos diferentes movimentos que evidenciavam caminhos neste sentido (KOLLING, 2002).

Com a realização de mesas de debate que tinham como temas “Educação do campo: sujeitos, identidade e projeto”, “Reflexões sobre a formação de educadores e educadoras do campo” e “Por Uma Educação do Campo: desafios e próximos passos”, também buscou-se provocar a reflexão sobre as marcas da trajetória do movimento por uma educação do campo e

¹¹ “Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras. Houve também a participação de representantes de diversas Universidades do país, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de outros órgãos públicos federais” (sic) (KOLLING, 2002).

de sua identidade política, assim como projetar desafios e compromissos a serem assumidos no período seguinte ao evento (KOLLING, 2002).

O episódio da Audiência Pública do CNE, a aprovação das Diretrizes Operacionais e o seminário constituem marco histórico na aproximação, diálogo e construção coletiva entre os vários movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que vinham organizando em diferentes frentes a mobilização e debates sobre o direito dos povos do campo à educação. Momento em que prevalece a atuação em rede e que os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, a partir de então, por meio da articulação coletiva, colocam-se de modo mais fortalecidos na interlocução com o Estado.

(...) Representam não somente um divisor de águas na relação do Estado com a política de educação do campo, mas um ponto de chegada (e de partida para uma nova etapa) que deu início a um novo processo de articulação entre os Movimentos do Campo, desencadeado pela criação do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo no MEC (em 2003, após a pressão da Articulação Nacional, por meio de diversas agendas com o ministério do novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da reivindicação na pauta da Marcha das Margaridas e do Grito da Terra, coordenados pela CONTAG daquele ano para criação de um espaço de interlocução entre o Estado e os Movimentos do Campo) (sic) (ROCHA, 2013, p. 209).

A criação do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo no MEC (GPT), em 2003, inaugura um espaço governamental de interlocução entre representações dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e o Estado e demarcam também um novo passo na história do Movimento Nacional da Educação do Campo e da institucionalização da Educação do Campo, rumo a sua constituição como política pública. As reuniões do grupo contavam com a participação do MST e CONTAG, representado à sociedade civil, e os membros de secretarias do MEC e de outros secretarias de governo quando necessário¹². Contando com a colaboração do MEC, mediante o GPT, é proposta a realização de seminários nacionais e estaduais para debater as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas das Escolas do Campo e aprofundar a estratégia de construção da política nacional de educação do campo (ROCHA, 2013).

Em meio a este processo é organizada pelo grupo da Articulação Nacional a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), que aconteceu em Luziania, Goiás,

¹² Secretaria de Educação Fundamental (SEF); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Educação à Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEEP), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e dos Programas Bolsa Família, Brasil Alfabetizado, e ainda representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e Gabinete do Ministro etc (ROCHA, 2013).

em agosto de 2004. Com o tema “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, a II CNEC foi planejada com objetivos de “ser bem mais do que um evento, que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo” (CNEC, 2004, p. 2). Seguindo a linha do que foi o seminário nacional que lhe antecedeu, marcado pela preocupação com a identidade político-pedagógica e reconhecimento da trajetória da Educação do Campo e das lutas históricas que a originam, dada a diversidade movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que agora integravam o evento, em um ato importante, a II CNEC reafirma a Educação Popular como sua raiz profunda:

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80/90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade (CNEC, 2004, p. 1).

Sob esta mesma preocupação, destaca-se que conferência naquele momento cumpria um importante papel

no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (Carta da II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo apud SILVA, 2009, p. 167).

Na esteira dos eventos nacionais anteriores, a II CNEC reafirma a denúncia das condições de exclusão social e miséria que vitima as populações do campo no Brasil em decorrência do modelo de desenvolvimento hegemônico no país. Denunciam os problemas de infraestrutura e o número insuficiente de escolas no campo, que não permite atender a todas as crianças, adolescentes e jovens camponeses; os altos índices de analfabetismo; a desvalorização dos profissionais da educação; a inexistência de financiamento diferenciado e a falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica nas escolas no campo; a realização da formação escolar pautada por currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (CNEC, 2004, p. 1).

Com mais de mil participantes, sendo historicamente, até então, o maior evento nacional do Movimento de Educação do Campo, a conferência foi realizada com apoio governamental e de entidades sindicais, entre eles o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino

Superior (ANDES-SN)¹³. A II CNEC contou com ampla participação de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades¹⁴, estas participando cada vez mais em grande número dos eventos e espaços de debate da educação do campo, em certa medida por conta da mobilização desencadeada pelo PRONERA, como veremos mais adiante. Essa diversidade de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que compuseram a conferência, evidencia-se na declaração de defesas e compromissos manifestos em relação

a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; e as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores e trabalhadores rurais (...) (CNEC, 2004, p. 2).

Assim como foi no seminário realizado pelo grupo da Articulação Nacional, a ampliação dos participantes na II CNEC levou à ampliação das pautas em discussão no evento e, conseqüentemente, a diversidade de experiências políticas, culturais e acadêmicas dos presentes provocou maior complexidade às elaborações teóricas sobre a Educação do Campo realizadas até então.

Ao final do evento, o documento síntese da II CNEC - além de incluir interesses relacionados à diversidade dos povos do campo, como a demarcação das terras indígenas e questões sobre direitos trabalhistas e previdenciários próprias do movimento sindical -, apresenta a defesa da Educação do Campo articulada a um “projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar-camponesa”, que ajude a superar a oposição hierarquizadora entre campo e cidade - sustentada numa compreensão de que “progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural” - e que contribua para a construção de um “projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país” (CNEC, 2004, p. 3).

Os debates da II CNEC apontam na direção de que “o direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades” (CNEC, 2004, p. 3). Este entendimento influencia diretamente na compreensão

¹³ A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em agosto de 2004, contou com a presença de 1.100 participantes e foi promovida pelas seguintes entidades CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, com o apoio de: MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, AGB, CONSED, CERIS e FETRAF (ROCHA, 2013, p. 192).

¹⁴ Assinam a Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo os seguintes Movimentos Sociais e Organizações, a saber: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, CONSED, FETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Cáritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, Caatinga, ARCAFAR SUL/NORTE (SILVA, 2009, p. 167).

de que a instituição de uma política pública em Educação do Campo só terá êxito se estiver articulada “ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo”, sendo que o direito dos povos do campo à educação deve ser “assumido como dever do Estado” (CNEC, 2004, p. 3).

A conferência também contou com a participação de representantes do MEC e de secretarias estaduais e municipais de educação, marcando a “entrada em cena do Estado” nos debates massivos voltados à “construção de uma política nacional de educação do campo” (ROCHA, 2013, p. 209). Durante a II CNEC foi anunciada a nomeação do coordenador que assumiria a recém-criada Coordenação-Geral de Educação do Campo, organismo integrado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, instituída na estrutura do MEC pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Como afirma Munarim, em artigo escrito quatro anos depois de assumir a Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), a II CNEC, efetivamente, “marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo”. Para ele, o evento foi realizado num período em que ocorre “o ápice de uma determinada qualidade dessa relação” (MUNARIM, 2008b, p. 11).

O alto índice de aprovação de novos projetos que consolidam territorialização nacional do PRONERA, no período 2004-2005, e ações implementadas pela Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC) após a II CNEC, expressam esse ápice da relação entre movimentos sociais e Estado citado por Antonio Munarim e, dialeticamente, este crescimento no número de novos projetos aprovados pelo PRONERA, produto da aproximação e parcerias firmadas entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades, que alavancou a rede pedagógica em Educação do Campo desde os estados, pode ser considerado também o elemento que revigorou a interlocução com o Estado em âmbito nacional, ao atrair mais universidades e movimentos para os espaços nacionais do Movimento de Educação do Campo.

Por sua vez, este ápice pode ter relação também com a entrada da CONTAG nos debates sobre Educação do Campo, por sua amplitude representativa, que, para além da população dos assentamentos de reforma agrária, alcança grandes contingentes de trabalhadores e trabalhadoras rurais sindicalizadas, suas comunidades e a rede de organizações sociais que com eles se relacionam – a exemplo do SERTA, MOC, CEFFAS, UNEFAB, etc. Destacam-se ainda os eventos realizados regionalmente pela CONTAG junto à sua base para discutir a educação

do campo e as diretrizes operacionais. Isto tudo, sem dúvida, contribuiu significativamente para o aumento de força política, potencialização da complexidade das discussões e ampliação do universo de atuação do Movimento Nacional de Educação do Campo, influenciando diretamente na interlocução com o Estado e em sua agenda de ações.

Entre as tantas reivindicações da II CNEC, a implementação da “educação de jovens e adultos (EJA) adequada à realidade do campo” e de “políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo” (CNEC, 2004, p. 4), em parte encontraram atendimento na Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC) quando foi criado o Saberes da Terra¹⁵ - Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, com oferta de escolarização em EJA e também a formação continuada de professores que atuavam em escolas rurais, objetivando o fomento de processos e experiências de reestruturação curricular no Ensino Fundamental junto às redes municipais de educação, em acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002).

Por sua vez, o aprofundamento das discussões iniciadas no GPT, visando à elaboração e criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), cuja instituição oficial ocorreu em 2008, consolidou-se como política implementada pela Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), que atendia, em parte, às reivindicações pela “valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente” e pela “ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior” (CNEC, 2004, p. 4). A LEDoC visou à formação de professores em nível superior, habilitados por área de conhecimento para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e na gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários. Deteremo-nos mais sobre o curso em um tópico próprio, mais adiante.

Algum tempo após a II CNEC e do início da atuação da Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), o Movimento de Educação do Campo começa a dar sinais de um certo “arrefecimento” e “mudança de qualidade”, com “alteração de estratégias” (MUNARIM, 2008b), de certo modo, sendo menos protagonista na organização dos grandes eventos e mais

¹⁵ O Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares tem como finalidade proporcionar formação integral, prioritariamente ao jovem do campo, por meio de: - Elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental; - Qualificação social e profissional (formação inicial e continuada) (BRASIL, 2006, p.10).

participante ativo dos eventos realizados pela própria da Coordenação-Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), como no caso dos seminários que visavam contribuir na “ampliação e atuação do debate da educação do campo nos estados com a criação dos Comitês Estaduais de Educação do Campo” e que foram realizados por todo o país (ROCHA, 2013, p. 243). Na oportunidade, as organizações e movimentos sociais participaram de amplo processo de conversação nos âmbitos locais” (MUNARIM, 2008b, p. 12).

Após a II CNEC, a Coordenação Geral da Educação do Campo (SECAD/MEC) iniciou o mobilização nacional que resultou na criação dos comitês de educação do campo por todo o país, constituídos como órgão consultivo, deliberativo e executivo, que visava à organização de uma agenda de debates nacionais e a construção de propostas que oferecessem elementos para constituição de uma política pública em Educação do Campo (FARIA; SANTOS, 2012), sendo que, em alguns lugares, as funções dos comitês propostos pelo MEC foram assumidas pelos fóruns de educação do campo que haviam sido criados a partir a partir da iniciativa da própria sociedade civil em decorrência dos encaminhamentos ocorridos no final da I CNEBC. Os comitês foram instituídos por portarias das Secretarias de Estado de Educação (SEDUCs) onde não existiam os fóruns, formados por representações de órgãos governamentais, movimentos sociais, sindicatos e ONGs com notoriedade na reflexão-ação das questões pertinentes à Educação do Campo.

Foram criados 20 comitês e fóruns que seriam responsáveis pela realização dos Seminários Estaduais em Educação do Campo, instituídos com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (NASCIMENTO et al., 2014). Em apenas cinco estados da federação não haviam sido criados os comitês ou fóruns de Educação do Campo. Contudo, segundo levantamento realizado pela Coordenação Geral da Educação do Campo (SECAD/MEC), após os seminários estaduais, somente 11 comitês e fóruns estavam em funcionamento em 2006 (ROCHA, 2013). Mesmo assim, estes fóruns e comitês tornaram-se espaços privilegiados de congregação do Movimento Nacional de Educação do Campo.

O movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos, etc, numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e municípios (sic) (MUNARIM, 2008b, p. 12).

Visando à interlocução com os movimentos, universidades e Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação, em 2007, o Ministério da Educação MEC criou a

Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), nova estrutura que substituiu o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT). Criada por meio da Portaria 1258, de 19 de dezembro de 2007, a Comissão Nacional de Educação do Campo, funcionou como um órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo (ROCHA, 2013). A CONEC reuniu os movimentos sociais integrantes do grupo da Articulação Nacional e representantes governamentais, tendo importância por ser espaço de consulta e debate sobre propostas para formulação das políticas públicas em Educação do Campo legitimado institucionalmente.

A composição da Comissão tem dois grandes segmentos: 1) Representantes do governo federal, por meio das secretarias vinculadas ao Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); por representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); 2) A sociedade civil representada por 8 entidades Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS); Confederação Nacional dos Trabalhadores(as) da Agricultura (CONTAG); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF); - Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Rede da Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) (SILVA, 2009, p. 99).

Entretanto, durante o II Fórum CONTAG de Educação do Campo, realizado em 2009, em Brasília, foi avaliado que, após esse período de intensa de mobilização, o Movimento Nacional de Educação do Campo começou a experimentar um processo de arrefecimento e “esvaziamento dos espaços nacionais de articulação das entidades da sociedade civil” envolvidos nos debates e ações relacionados à Educação do Campo (ROCHA, 2013, p. 19). Durante o evento, que contou com a participação de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidade ligadas ao grupo ampliado da Articulação Nacional, chegasse à conclusão de que é necessário efetivar encaminhamentos para a retomada de espaços coletivos de organização e mobilização do Movimento da Educação do Campo. Reflexão similar também permeou os debates da Comissão Pedagógica Nacional do (PRONERA), “espaço de interlocução histórica entre Estado e sociedade civil” (ROCHA, 2013, p. 192).

Em decorrência disto, em 2010 ocorre a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a partir da rearticulação e ampliação da frente envolvida na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais e universidades, numa retomada da existência de um sujeito coletivo nacional com representatividade nas relações institucionais e políticas frente ao Estado, voltado à elaboração e apresentação de proposições à constituição e implementação de uma política pública em Educação do Campo.

[O FONEC] Caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado

configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo.

[Tem como objetivo] o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

Entre 2010 e 2012, o FONEC realizaria reuniões diversas, buscando a análise e debate sobre a conjuntura nacional e os caminhos da educação do campo nas políticas governamentais. Esses debates resultariam na elaboração de vários documentos colocados à circulação nacional como referências aos debates que ocorriam nos estados e municípios localmente, entre eles a Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2010), a Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica (FONEC, 2011); a Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO: Saberes da terra” (FONEC, 2012a); o Manifesto À Sociedade Brasileira (FONEC, 2012b); e as Notas para análise do momento atual da Educação do Campo (FONEC, 2012c).

Estes últimos documentos foram produzidos, respectivamente, durante a preparação e conclusão do Seminário do Fórum Nacional de Educação do campo, realizado em agosto de 2012, em Brasília. O evento contou com a participação de 16 movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 instituições de Ensino Superior, tendo como objetivo realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil. Em abril de 2013, o FONEC circulou o documento “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” e fez uma convocatória nacional para a “Oficina de Planejamento” das práticas e ações do FONEC, que foi realizada nos dias 13 e 14 de junho, na sede da CONTAG, em Brasília. Participaram deste momento cerca de 80 pessoas, representando os coletivos dos estados, que se organizavam de modos diversos localmente: fórum, comitê e rede de educação do campo.

O FONEC se constituiu, assim, como o momento e espaço-sujeito coletivo pleno da rede política nacional da Educação do Campo, cumprindo o papel de pautar e mobilizar debates envolvendo seus membros e interpelando o Estado; formular análises e propostas para influenciar nas políticas públicas; e monitorar o desenvolvimento das ações de governos na implementação de medidas que assegurem o direito dos povos do campo à educação. Então, o Movimento Nacional da Educação do Campo havia voltado ao movimento!

Dois outros importantes documentos seriam lançados pelo FONEC: o documento final do III Seminário do Fórum Nacional de Educação do campo, realizado em agosto de 2015, e a

Carta-Manifesto produzida para celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, lançada em junho de 2018, no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, evento organizado pelo FONEC em parceria com o INCRA. Todos os documentos seguem a perspectiva da historicização da trajetória do Movimento Nacional da Educação do Campo, apresentando seus feitos e conquistas, analisando a conjuntura, denunciando contradições sociais e violações de direitos das populações do campo decorrentes das disputas hegemônicas colocadas na sociedade brasileira, apontando desafios a serem enfrentados a cada época na interlocução com o Estado e no enfrentamento dessas contradições e situações de violações de direito, para assegurar a prevalência da Educação do Campo como política pública e as conquistas da luta pela terra.

Anterior a este período, ainda em 2008, fruto de debates iniciados em 2004 no âmbito do GPT (SECAD/MEC), outra grande conquista foi alcançada pelo Movimento Nacional da Educação do Campo: a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC). A proposta da LEDoC tomou como referência a experiência que vinha sendo desenvolvida originalmente pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) desde 2005, que objetivava a formação de professores por áreas de conhecimento e para atuação nos anos finais de ensino fundamental. Os debates e encaminhamentos de sua expansão nacionalmente dialogavam com os aprendizados acadêmicos, políticos e pedagógicos das iniciativas que vinham sendo realizadas via PRONERA, entre elas o curso de Pedagogia da Terra, realizado desde o final dos anos de 1990 por diferentes universidades em parceria com o MST, que formava pedagogos que podiam atuar na docência multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entre os anos de 2008 e 2009, por intermédio de editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo¹⁶ (PROCAMPO), o MEC realiza chamadas públicas para implementação da LEDoC. Seguindo a perspectiva da minuta original elaborada no âmbito do GPT (SECAD/MEC) que orientou a criação da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo, o curso foi posto tendo como objetivo

(...) desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e de conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (MEC, 2011 apud ROCHA, 2013, p. 268).

¹⁶ Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, Chamada Pública para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o Procampo e Edital de Convocação Nº 09, de 29 de abril de 2009

Em 2012, atendendo ao objetivo da minuta que defendia a necessidade de ampliar a parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), visando fomentar mais “ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas às demandas da Educação do Campo” (MEC, 2011 apud ROCHA, 2013, p. 269), o PROCAMPO é reconfigurado e transformado no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que permitiu a implementação de 40 novos cursos da LEDoC, executados por 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em muitos casos incluídas no quadro de oferta permanente das universidades, o que consolidou a territorialização nacional do curso e sua afirmação, como a iniciativa pedagógica de referência na formação de professores do campo a partir de então.

A LEDoC, que será tratada aqui com mais detalhes no próximo tópico, como uma política destinada à formação dos professores da educação básica e ao fomento da produção acadêmica sobre a realidade da educação no campo, pode ser tomada como síntese das conquistas políticas do Movimento Nacional da Educação do Campo, por ser elaborada, articulada e implementada pelos espaços coletivos que constituíram a rede política do Movimento Nacional da Educação do Campo, condensando as formulações teóricas provindas dos debates construídos em meio aos eventos nacionais – em especial o ENERA e as duas CONECs – e se inspirar nas iniciativas pedagógicas desenvolvidas por meio do PRONERA, por sua vez inspirado nas iniciativas pedagógicas de Educação Popular, que já vinham sendo realizadas, historicamente, pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

O início da implementação da LEDoC, juntamente com a criação do FONEC, certamente indica o ápice da organização, ações de mobilização e conquistas da rede política do Movimento Nacional da Educação do Campo e um novo estágio na configuração da rede pedagógica nacional criada a partir da execução do PRONERA.

2.2 PRONERA e LEDOC e a Rede Pedagógica Nacional em Educação do Campo¹⁷

De modo geral, construção histórica do Movimento Nacional da Educação do Campo tem sido mobilizada pelo debate e reflexão sobre educação com um direito social, articulado ao debate sobre a questão agrária no país, a realidade social brasileira e o modelo de

¹⁷ Parte do conteúdo deste texto compôs artigo elaborado durante a fase de finalização da pesquisa e publicado na íntegra em: MEDEIROS, Evandro C.; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, no prelo, 2020.

desenvolvimento hegemônico e suas contradições, colocando em questão as condições de existência e função social da escola no campo e na sociedade de modo geral.

A constituição histórica do Movimento de Educação do Campo, articulado à luta pela terra e reforma agrária ampla, trouxe para o campo da educação o debate sobre contradições históricas decorrentes da questão agrária no Brasil. Coloca-se, por um lado, como espaço de reflexão e denúncia sobre a realidade da violência que envolve a concentração de terras e a relação dos latifúndios com o trabalho escravo, a destruição ambiental, os massacres de trabalhadores rurais sem-terra, os assassinatos de agricultores, líderes sindicais e defensores de direitos humanos; e, por outro, como lugar de anúncio, evidencia o campo como território de possibilidades em que sujeitos diversos constroem cotidianamente, ao seu modo, conhecimentos e estratégias de produção material e não-material necessárias à manutenção da vida coletiva, familiar, comunitária, o campo como território de existências e riquezas sociais, culturais e políticas.

Visto assim, o campo como território de vida, produção, saberes e culturas se expressa numa diversidade de comunidades de agricultores familiares, pescadores, indígenas, quilombolas e também na existência de cidades pequenas, cuja dinâmica social não precisa ser afirmada em contraposição às existências das comunidades de povos do campo e vice-versa, mas entre elas dialeticamente cultivar inter-relações de colaboração ao mútuo desenvolvimento social, cultural, político e econômico. Por isso, partindo da compreensão de que o campo e a escola no campo existem como lugares de conflitos e resistências, o Movimento da Educação do Campo se afirma na luta pela terra e pela defesa dos territórios dos povos do campo afirmando a territorialidade

como construção de identidades num determinado tempo e espaço, composto por uma pluralidade de gestos, linguagens, modos de vida, sujeitos, saberes, de crenças, costumes, e é a articulação das práticas educativas as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas pela produção e reprodução de sua vida, que geram possibilidades de uma prática emancipatória. Isso significa que precisamos pensar um projeto de desenvolvimento para o país que supere essas desigualdades geográficas, regionais, sociais e culturais (SILVA, 2009, p. 140).

Neste aspecto, durante a II CNEC foi reivindicada como referência para formulação das políticas públicas em educação a consideração e respeito às especificidades culturais dos povos do campo e dos contextos em vivem, defendida a partir de dois argumentos básicos:

- a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual esta inclusão

somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico;
- a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da educação do campo (CNEC, 2004, p. 3).

A defesa desta perspectiva tem pautado o desenvolvimento da concepção de Educação do Campo ao longo dos anos articulada intimamente a defesa de “uma educação centrada nos sujeitos sociais a quem se destina e nos seus processos produtivos, culturais, ambientais dentro da materialidade de nossa sociedade” (SILVA, 2009, p. 138), que ajude na construção de conhecimentos e formação de compreensões críticas, autônoma e criativa sobre os problemas da realidade em que vivem e na produção das soluções possíveis para eles, uma educação que colabore com a “melhorar as condições de produção da existência dos grupos humanos - condições relacionadas às potências existentes nos próprios meios socioambientais que estes grupos humanos estão inseridos” (RESAB, 2005 apud SILVA, 2009, p. 141). Em que a escola seja assumida como lugar-sujeito coletivo de produção de conhecimentos, que a política pedagógica vá além do mero adequar a escola à necessidade de escolarizar o trabalhador rural ou assegurar formas legais de adaptação curricular para adequar conteúdos e metodologias às especificidades locais, como preconizava equivocadamente o movimento do ruralismo pedagógico décadas atrás, propondo a educação escolar como meio para fixar o homem rural ao meio rural.

Essa é uma das razões para a Educação do Campo alicerçar seu trabalho pedagógico no diálogo com a Pedagogia do Oprimido (1978) e na tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular na América Latina, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido); da cultura (aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, valores e comportamentos); do trabalho (na produção de bens, na mudança das relações com a natureza); da práxis (prática e teoria combinadas, conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la); da convivência (do convívio entre as pessoas e da interação efetiva entre elas e o contexto em que vivem); e na construção de coletividades (as pessoas aprendem a ser humanas na partilha de conhecimentos, de sentimentos e de ações com outros seres humanos) (SILVA, 2009, p. 141).

O acesso à educação escolar como uma conquista provinda das lutas por direitos, não pode ser “para” o homem no campo, mas “com” e “do” homem do campo. Esta premissa da Educação Popular está na essência da Educação “do” Campo, na reivindicação da garantia do protagonismo político-pedagógico dos educadores, educandos e comunidades camponesas e do diálogo com suas necessidades, interesses, projetos, saberes e práticas culturais, tanto nos momentos da elaboração de políticas públicas para educação como nos momentos de planejamento e desenvolvimento dos processos pedagógicos nas escolas do campo, localmente.

As iniciativas pedagógicas em Educação do Campo pautam-se pela busca de processos educativos que promovam a formação dos sujeitos do campo a partir da leitura de mundo e reflexão crítica sobre a realidade de vida e trabalho de sua comunidade, numa perspectiva do ver-julgar-agir; de modo geral, as diferentes experiências em Educação do Campo têm em seus projetos pedagógicos propostos processos pedagógicos, considerando, como afirma Caldart (2008), que:

- i) o debate sobre o campo precede o pensar sobre educação, escola e sua pedagogia;
- ii) a materialidade educativa habita os processos formadores dos sujeitos coletivos, da produção e das lutas sociais do campo;
- iii) deve-se combinar a luta pelo acesso universal do conhecimento, à luta pela formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares de desenvolvimento para o campo, retomando o vínculo entre conhecimento, ética e política; e
- iv) tem que se trabalhar com o pluralismo cultural, isto é, com o diálogo entre diversidade dos sujeitos do campo.

Na educação do campo defende-se a formação escolar na perspectiva da “educação em movimento” (CALDART, 2000), reconhecendo-se que o processo de construção de aprendizagens acontece permanentemente por meio das diversas interações socioculturais e políticas vividas cotidianamente pelos sujeitos do campo em espaços, práticas e relações diversas, muitas vezes experimentadas por meio de organizações vinculadas à produção e às lutas sociais, como associações, sindicatos, movimento social, etc. Os sujeitos do campo se formam [saberes, habilidades e um modo de ser] em meio às organizações e estratégias desenvolvidas coletivamente para assegurar a (re)produção material e simbólica favoráveis à sua existência digna comunitariamente, sendo a própria busca pelo direito à escolarização elemento deste processo.

Assim, o que se busca é uma educação que incorpore como princípio educativo este “movimento” que permeia a vida dos sujeitos do campo e a luta pela terra em sentido amplo - acesso, permanência, cidadania e sustentabilidade -, em que a escola do campo seja assumida como lugar do debate sobre os processos históricos vividos pela comunidade e pela sociedade em que ela se insere, refletindo sobre os projetos de desenvolvimento em curso e sobre a inserção das comunidades camponesas neste processo. Para que, desta forma, a escola seja afirmada como espaço de formação para “cidadania ativa”, na perspectiva conceituada por Munarim (2000), desencadeada pelo exercício de uma cidadania em ação, em que o direito social e a forma de sua realização são conquistas protagonizadas coletivamente pelo sujeito do direito como sujeito político e de política pública (ARROYO, 2010), cidadania ativa estimulada

por uma “formação em movimento”, por uma educação transformadora. Isto só é possível quando se dá

a valorização dos recursos endógenos e o reconhecimento de que os agricultores/as familiares constroem suas capacidades e maneiras de pensar e interpretar o mundo segundo determinadas pautas culturais e sociais, torna-se o ponto de partida para o trabalho com os conteúdos das Escolas do Campo. (SILVA, 2009, p. 141).

Assim, na Educação do Campo é imperiosa a defesa de um processo formativo que mobilize e instrumentalize educadores e educandos como sujeitos pesquisadores das experiências vividas pelas comunidades da qual a escola pertence, como uma pedagogia e currículo que sejam “do” campo, pensados, planejados e desenvolvidos de forma enraizada à realidade de vida das comunidade camponesas, que materialize uma formação contextualizada e vinculada à vida e projetos de futuro dos sujeitos do campo e à transformação dos fatores que limitam a conquista de condições de existência digna (CRUZ et al., 2008).

Ao se constituir a partir destes princípios e concepções, uma das principais conquistas dos movimentos sociais do campo no final dos anos de 1990 foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), visando atender aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em diferentes níveis e modalidades de ensino, uma população constituída por milhares de trabalhadores rurais, jovens e adultos, moradores das áreas de reforma agrária, “que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino” (BRASIL, II PNERA, 2015b, p. 9).

Criado em abril de 1998, o PRONERA nasceu fundamentado pelos princípios da Educação do Campo, como conquista dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na luta pelo direito de acesso à educação escolar, como parte de uma estratégia de resistência e empoderamento da luta pela terra e desenvolvimento social, cultural e econômico das comunidades camponesas.

Assim, mais que acesso à educação, o PRONERA vem buscando assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida; representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo (BRASIL, II PNERA, 2015b, p. 9).

Atendendo à população beneficiária da política de reforma agrária, moradora de assentamentos da reforma agrária, o PRONERA possibilitou a criação de uma diversidade de cursos pautados por princípios da Educação do Campo: cursos de Educação de Jovens e Adultos

(EJA) voltados à alfabetização e elevação de escolaridade no Ensino Fundamental; cursos técnico-profissionalizantes de nível médio em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, etc.; curso de nível superior, com graduação em Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Ciências Agrárias, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, etc.; e cursos de especialização e mestrado (BRASIL, II PNERA, 2015b).

No período de 1998 a 2011, o PRONERA promoveu no país a realização de 320 cursos, sendo 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo alfabetização e formação para elevação da escolaridade no Ensino Fundamental; mais 99 cursos de Ensino Médio, entre eles cursos de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante; e 54 cursos de graduação no Ensino Superior. O programa tendeu neste período a 164.894 educandos, dos quais 154.192 estavam vinculados à Educação de Jovens e Adultos – EJA, 7.379 no Ensino Médio e 3.323 aos cursos de nível superior (BRASIL, II PNERA, 2015b).

Esses dados consolidados no quadro abaixo, entre outras coisas, permitem reafirmar a importância do PRONERA nestes anos como a principal ação de Estado voltada ao fomento de iniciativas que assegurassem o atendimento da população jovem e adulta do campo em seu direito a educação. O PRONERA, na virada deste século, consagra-se como a principal política de EJA para o campo no Brasil.

Tabela 1: Matrículas em cursos do Pronera por modalidade (período 1998-2011)

Cursos Ofertados	Público Atendido	%
EJA Alfabetização	101.245	61,4
EJA Anos Iniciais	47.240	28,6
EJA Anos Finais	5707	3,5
EJA Ensino Médio	257	0,2
EJA Ensino Médio Magistério	2.479	1,5
EM Técnico-Profissionalizante Concomitante	1.546	0,9
EM Técnico-Profissionalizante Integrado	2.029	1,2
Ensino Técnico-Profissional Pós-Médio	1.068	0,6
Ensino Superior Graduação	2.635	1,6
Pós-Graduação Especialização	373	0,2
Residência Agrária	315	0,19
Total	164.894	100%

Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015b).

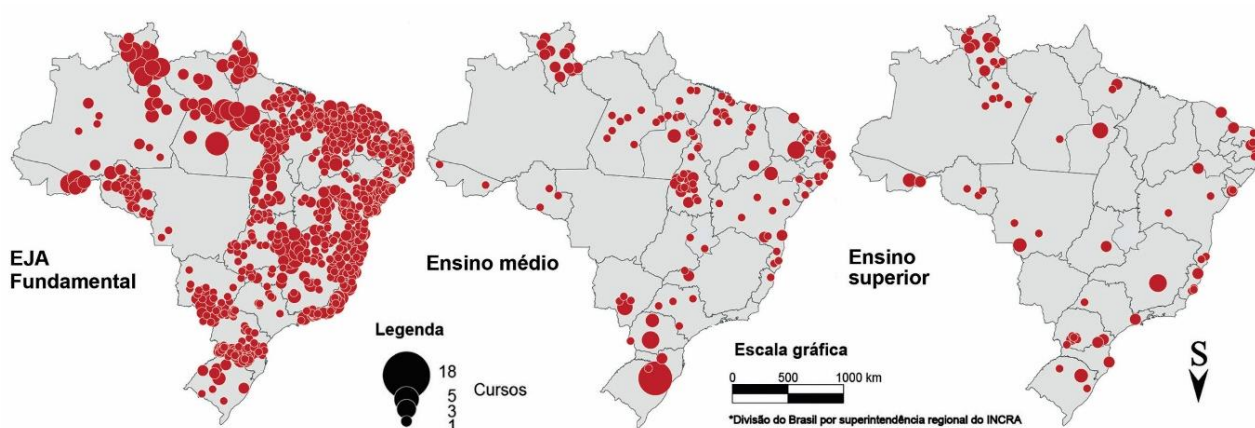
A execução do PRONERA fomentou a constituição de uma “rede nacional para realização de cursos” (BRASIL, II PNERA, 2015b); esta rede envolvia as instituições de ensino superior proponentes dos projetos e executoras do programa - compreendendo as universidades

federais, estaduais e municipais, os institutos federais de educação profissional e tecnológica (IFETs) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais -, em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo, com as instituições de ensino camponesas - como as escolas da família agrícola, as casas familiares rurais, etc. -, e também as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos (BRASIL, II PNERA, 2015b).

Assim, no período de 1998 a 2011, os cursos foram realizados tendo como proponentes 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros (BRASIL, II PNERA, 2015b). A rede se materializou, contribuindo para a intensificação e fortalecimento das relações entre os movimentos sociais e as instituições de ensino que já participavam dos eventos de Educação do Campo e apoiavam a luta pela terra, potencializando, também, a iniciativa dos movimentos sociais na busca de aproximação, com novas instituições de ensino, visando à constituição de novas parcerias, resultando, cada vez mais, num maior número de propostas de cursos submetidos ao PRONERA.

Este processo permitiu que em 13 anos de existência, o programa se consolidasse em seu alcance nacional, territorializando-se por todo o país (BRASIL, II PNERA, 2015b), como é possível observar nos mapas e quadro abaixo, com a apresentação da localização, níveis e modalidades de cursos ofertados nacionalmente sob responsabilidade de diferentes Superintendências Regionais do INCRA.

Mapa 1: Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998-2011)



Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015b).

Tabela 2: Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011)

Número da Superintendência do Incra	Nome da Superintendência do Incra	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
SR-14	Acre	7	1	2	10
SR-22	Alagoas	2	2	0	4
SR-21	Amapá	6	0	0	6
SR-15	Amazonas	5	0	1	6
SR-05	Bahia	13	8	2	23
SR-02	Ceará	8	2	2	12
SR-28	Distrito Federal e Entorno	2	2	1	5
SR-20	Espírito Santo	4	1	3	8
SR-04	Goiás	1	0	1	2
SR-12	Maranhão	14	6	0	20
SR-13	Mato Grosso	2	1	3	6
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	5	0	10
SR-06	Minas Gerais	11	2	5	18
SR-01	Pará/Belém	3	1	2	6
SR-27	Pará/Marabá	4	4	4	12
SR-30	Pará/Santarém	13	2	0	15
SR-18	Paraíba	5	11	5	21
SR-09	Paraná	4	8	5	17
SR-03	Pernambuco	5	2	1	8
SR-29	Pernambuco/Médio São Francisco	0	3	2	5
SR-24	Piauí	5	2	0	7
SR-07	Rio de Janeiro	4	0	0	4
SR-19	Rio Grande do Norte	1	5	3	9
SR-11	Rio Grande do Sul	4	19	4	27
SR-17	Rondônia	7	2	1	10
SR-25	Roraima	10	2	1	13
SR-10	Santa Catarina	6	2	2	10
SR-08	São Paulo	3	3	2	8
SR-23	Sergipe	1	1	2	4
SR-26	Tocantins	12	2	0	14
Total	Brasil	167	99	54	320

Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015b).

A última consolidação geral dos dados sobre o PRONERA foi apresentada pelo INCRA em 2016, quando o programa completou 18 anos de existência. Segundo o relatório, o programa até então havia atendido 167,6 mil alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA); no Ensino Médio 9,1 mil educandos; e 5,3 mil graduandos no Ensino Superior; tendo também promovido realização de diversos cursos de especialização para 1,7 mil graduados e ofertado formação na Pós-Graduação Residência Agrária Nacional a 1,5 mil profissionais de assistência técnica e educadores.

No ano de 2016, quando foram apresentados esses dados, existiam 95 cursos ainda em execução ofertados pelo PRONERA, atendendo 12.555 educandos, numa parceria com 19 universidades federais, quatro institutos federais, oito universidades estaduais e duas secretarias estaduais de educação. Naquele mesmo ano, a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA (CPN) aprovou a criação de 12 novos cursos para serem implementados a partir de 2017 (Vide Quadro 1).

Em 2017, os cursos em execução contavam com a participação de 4.156 educandos. Destes, 415 estudantes concluíram seus estudos em 2018, sendo: 40 no Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, 223 no Ensino Superior, 122 em cursos diversos de Especialização e 30 em curso de Pós-Graduação, mestrado. No ano seguinte, em 2018, nos cursos que continuaram em execução, um total de 3741 educandos seguiram em formação, sendo 140 na Educação de Jovens e Adultos, 617 no Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, 1357 no Ensino Superior, 100 em cursos diversos de Especialização, 1527 em cursos do Residência Agrária (BRASIL, 2018).

Neste mesmo ano de 2018, com a aprovação de novos projetos, foram incorporados 2.260 novos estudantes ao PRONERA, sendo: 600 em Educação de Jovens e Adultos, 340 em nível Médio Técnico-Profissionalizante, 350 em Ensino Superior, 250 cursos diversos de Especialização e 720 em projeto de formação continuada para professores. Este último realizado em parcerias com municípios e com créditos orçamentários provenientes de emendas parlamentares (BRASIL, 2018).

Totalizando os dados de oferta geral em números absolutos, constata-se que ao longo dos seus 20 anos de existência, no período de 1998 a 2018, o PRONERA ofereceu formação a 191.600 pessoas, atendendo a 168.300 educandos em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 10 mil nos cursos de Ensino Médio, 7.200 em cursos diversos de graduação no Ensino Superior, 2.100 nos diversos cursos de Especialização e 3 mil profissionais de Assistência Técnica e educadores nos cursos Residência Agrária Nacional (BRASIL, 2017 e 2018).

Tabela 3: Cursos Ofertados e Público Atendido no Pronera (Período 2017 a 2018)

Modalidades	Em curso em 2017	Ingressos em 2018	Total
Educação de Jovens e Adultos	140	600	740
Ensino Médio Técnico-Profissionalizante	657	340	997
Ensino Superior Graduações Diversas	1580	350	1930
Pós-Graduação Especializações Diversas	222	250	472
Pós-Graduação Residência Agrária	1527	0	1527
Pós-Graduação Mestrado	30	0	30
Formação Continuada de Professores	0	720	720
Total Geral	4.156	2.260	6.416

Fonte: INCRA (BRASIL, 2017 e 2018).

Mesmo num período em que começam a ocorrer contínuos cortes de recursos e desmonte das ações voltadas à Educação do Campo no âmbito do Governo Federal, a criação e oferta de novos cursos, como demonstrado acima, e a diversidade de instituições e regiões em que se inauguram e oferecem esses novos cursos do PRONERA, como registrado no quadro abaixo,

sinalizam em certa medida o potencial do programa como mecanismo da territorialização da Educação do Campo institucional e nacionalmente.

Quadro 7: Intuições de Ensino e Novos Cursos PRONERA aprovados em 2016/2017

Instituição de Ensino	Curso
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Letras
Universidade Federal do ABC (UFABC)	Relações Internacionais
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Ciências Sociais (para Quilombolas)
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP)	Especialização de Agroecologia e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Relações Internacionais
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	EJA anos finais do Ensino Fundamental
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	EJA anos iniciais do Ensino Fundamental
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	EJA anos iniciais do Ensino Fundamental
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	História (para Quilombolas)
Universidade de Pernambuco (UPE)	Geografia
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ)	EJA anos iniciais do Ensino Fundamental
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	EJA Alfabetização

Fonte: INCRA (BRASIL, 2016b).

Ao longo de duas décadas de existência, o PRONERA foi sendo “executado por uma ampla articulação interinstitucional”, tendo como objetivo geral o fortalecimento da educação nos assentamentos estimulando, “propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo” e tendo como essência o compromisso em “capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável” (SILVA, 2006, p. 86).

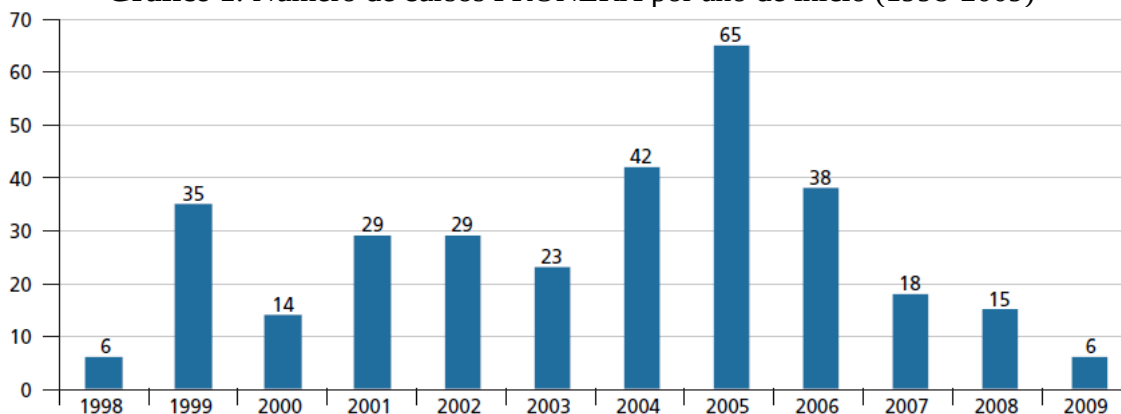
A forma projetada para execução do Programa viabilizou a articulação nacional entre diferentes movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, organizações não-governamentais e universidades, constituindo uma rede nacional de trocas de experiências, formulações teórico-pedagógicas e construção de propostas curriculares em Educação do Campo direcionadas a diferentes modalidades e níveis de ensino, da Alfabetização à Pós-Graduação. Assim, o PRONERA, ao longo deste anos, potencializou o desenvolvimento de projetos de educação escolar realizados dentro de uma perspectiva que, considerando o “contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional, se efetivaram experimentando inovações pedagógicas e curriculares organizadas em acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos” (BRASIL, II PNERA, 2015b). Pautadas pelas heranças da Educação Popular, estas experiências foram importantes para impulsionar o Movimento de Educação do Campo como um movimento de caráter

pedagógico, que não apenas reivindica o direito à educação como direito humano inalienável, mas que propõe teorias e formas pedagógicas de realizar esta educação, de modo crítico e criativo e visando, em especial, à formação para o desenvolvimento humano.

Além disso, a proposição e execução de projetos de cursos via PRONERA revigorou a parceria que havia permitido a realização do ENERA e da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, fortalecendo e ampliando a relação entre movimentos sociais do campo e universidades, organizações não-governamentais e setores religiosos progressistas, consequentemente colaborando para afirmação e consolidação do Movimento de Educação do Campo como um movimento nacional.

Registros sobre oferta de cursos destacam que na primeira década de sua existência, o PRONERA teve o maior número de novos cursos criados entre os anos de 2004 e 2005. Os dados sobre aprovação de novos projetos e aumento na oferta dos cursos de educação do campo via PRONERA refletem a ampliação e consolidação da rede de parcerias que reuniu movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades para execução do programa e, ainda que se considerem todas as contradições existentes, podem ser indicativos também do sucesso do processo de interlocução com o Estado na afirmação da possibilidade real de democratização da elaboração e implementação das políticas públicas com participação popular.

Gráfico 1: Número de cursos PRONERA por ano de início (1998-2009)

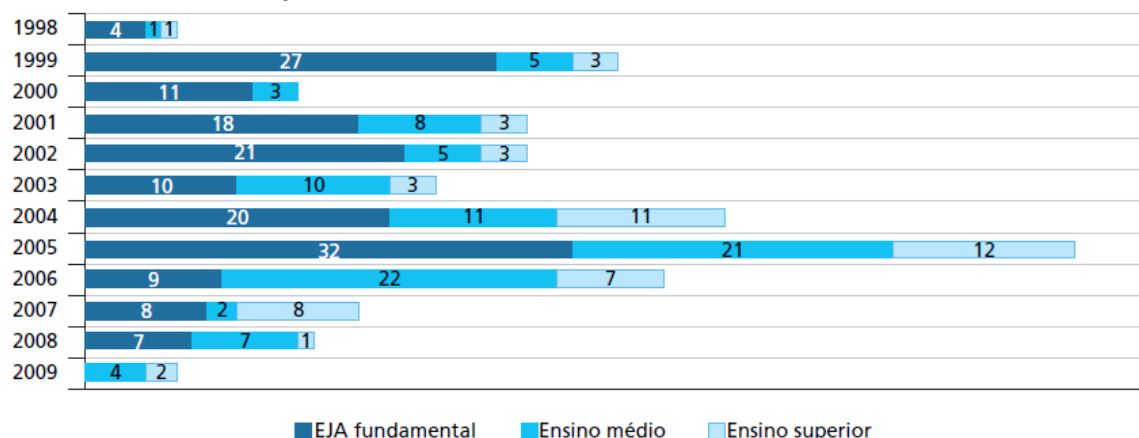


Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015b).

Sem dúvida, essa ampliação do PRONERA, entre os anos de 2004 e 2005, tem impactos diretos sobre a realidade e rede política do Movimento de Educação do Campo, sendo, dialeticamente, resultante das transformações às quais vinha passando este mesmo movimento, que, no mesmo período, ampliou-se e começou a ganhar contorno nacional (MUNARIM, 2008b). O crescimento de ambos – PRONERA e Movimento de Educação do Campo – refletem

também um maior poder de articulação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo entre si e na interlocução com o Estado.

Gráfico 2: Cursos do PRONERA por ano de início e nível



Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015b).

É preciso ressaltar que antes da constituição e consolidação do sujeito coletivo que materializa o Movimento de Nacional de Educação do Campo, os movimentos e organizações sociais e sindicais, de modo geral, já vinham realizando ações e desenvolvendo iniciativas pedagógicas em educação do campo juntos às suas bases e comunidades camponesas. Mas essas ações e iniciativas pedagógicas

(...) não estavam articuladas entre si, nem tinham, até então, essa dimensão e estratégia. Muitos movimentos sociais e sindicais e organizações mantinham suas ações ligadas à educação do campo, a exemplo das ações desenvolvidas pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), pelo Movimento Sindical Rural, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, pelas Redes de Educação, a exemplo da Rede de Educação no Semiárido (RESAB), pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), do Instituto Regional de Tecnologia Apropriada (IRPAA), da Instituição Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), entre outros, atuando em diversos lugares do país. (ROCHA, 2013, p. 205).

O PRONERA fomentou a aproximação entres estes movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e destes com as instituições de Ensino Superior, secretarias municipais de educação e órgãos de assistência técnica, provocando a criação de uma espécie de rede nacional de troca de experiências e desenvolvimento de iniciativas pedagógicas em diferentes níveis de ensino e modalidades educativas. Esta rede se evidenciou, especialmente, em meio aos eventos realizados por meio do PRONERA, visando ao debate e socialização das experiências realizadas via o programa, totalizando 78 eventos, no período de 1998 a 2011 (BRASIL, II PNERA, 2015b).

Merece destaque entre esses eventos o Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em especial a sua terceira e quarta edições. Em outubro de 2007, na cidade de Luziânia/GO, o III Seminário Nacional do PRONERA foi realizado em alusão à comemoração dos 10 anos do Programa. No ano de 2010, o IV Seminário Nacional do PRONERA foi realizado em Brasília, tendo como objetivo realizar um balanço do programa e propor subsídios para seu aperfeiçoamento. No mesmo ano, o Governo Federal, por meio do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, “reconhece o PRONERA como política pública e reafirma seu caráter e importância de política de educação para as áreas de Reforma Agrária” (ROCHA, 2013, p. 261).

O último evento nacional do PRONERA aconteceu em julho de 2018, quando, como parte das comemorações aos 20 anos do Programa, foi realizado o “Encontro Nacional dos 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo”, organizado pelo INCRA, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, em parceria com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Sempre contando com sessões de socialização de iniciativas pedagógicas e debates sobre temas conjunturais que estivessem relacionados ao desenvolvimento do Programa, os eventos contaram com a participação de servidores do INCRA, educadores, universidades, institutos federais e agricultores assentados.

Na história da educação do campo, o PRONERA se constitui como um “patrimônio imaterial”, que condensa em si um conjunto de “conhecimentos, experiências e possibilidades, inclusive de gerar e fundamentar novas políticas e novas ações” em educação do campo (ROCHA, 2013, p. 263). Não há dúvidas que as iniciativas pedagógicas desenvolvidas via o PRONERA inspiraram a criação de outras ações, projetos e programas em Educação do Campo por todo o país, desde a criação de projetos de extensão nas universidades a ações de formação continuada de professores desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação.

No âmbito do Governo Federal, atendendo à reivindicação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo pela ampliação das ações em Educação do Campo, a Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC) criou o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada à Qualificação Social e Profissional - Saberes da Terra (2005) e aos Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo (2008), já mencionados anteriormente, ambos atendendo à população do campo amplamente e não somente beneficiários da reforma agrária, como no caso do PRONERA. Por uma questão de interesse específico que orienta este estudo, focaremos aqui mais

detalhadamente apenas os Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo e sua relação com a constituição da Rede Pedagógica Nacional em Educação do Campo¹⁸.

A LEDoC é uma proposição de curso elaborada a partir das sínteses do conjunto de experimentações pedagógicas em Educação do Campo realizadas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo voltadas à formação de professores. Objetivando ser incorporada ao quadro de cursos permanentes das universidades, sua implementação visou atender a um público amplo, não restrito aos moradores de assentamentos e acampamentos beneficiários da reforma agrária. Assim, a LEDoC configurou-se, então, como a principal ação de política pública no Ensino Superior formulada e conquistada pelo protagonismo do Movimento Nacional em Educação do Campo.

A criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC) faz parte de uma ação mais ampla do Ministério da Educação (MEC), iniciada em 2003, para promoção da Política Nacional de Educação do Campo. Essa política veio sendo formulada até 2018 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGED) e do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo (GPT).

A proposta de criação da LEDoC, de modo geral, visa à qualificação acadêmica e profissional de professores para atuarem na Educação Básica em escolas do campo, de modo a garantir formação escolar às populações do campo de todo país: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, indígenas, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. E por Escola do Campo entende-se aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010). São objetivos oficiais da LEDoC:

Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social;

¹⁸ Vale ressaltar que, também com ações desenvolvidas como parte desta rede político-pedagógica, o programa Saberes da Terra, em 2005, quando foi criado, teve como meta atender 5.000 educandos através de projetos realizados em 12 estados. Após ter sido integrado ao o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, passando a se chamar Projovem Campo Saberes da Terra, o Programa ampliou sua oferta para atender a 35 mil jovens agricultores familiares, mediante projetos a serem realizados em 19 estados em 2008, tendo 19 instituições de Ensino Superior públicas como proponentes. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas a serem ofertadas por secretarias estaduais de educação de 13 estados (BRASIL, MEC, 2009).

Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por área do conhecimento nas escolas do campo;
Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas às demandas da Educação do Campo (BRASIL, 2011, p. 358).

A primeira turma de LEDoC foi ofertada pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2005. Essa turma foi considerada turma de projeto e instalou-se via parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), MST, INCRA e PRONERA. A UFGM voltou a ofertar mais uma turma em 2008, por meio do Edital 2008 SECAD/MEC, citado a seguir. A partir de 2009, o curso foi considerado regular e contou com apoio do REUNI para se estruturar, passando a ofertar 35 vagas anualmente. Segundo dados do INEP (2017), o curso ainda está em funcionamento e, em 2017, apresentava 169 alunos matriculados entre ingressantes e concluintes (INEP, 2017).

Em 2007, o MEC por intermédio da SECADI, criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que teve como objetivo principal apoiar a implementação de cursos regulares de LEDoC nas IES de todo país, com intuito de promover a formação de professores por área do conhecimento para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Gestão dos Processos Pedagógicos em escolas do campo. Tal programa propiciou a elaboração de dois editais (SECAD/MEC/2008 e SECAD/MEC/2009), convocando Instituições de Ensino Superior (IESs) para ofertarem cursos regulares de LEDoC, o que proporcionou a criação de 31 novos cursos nos anos de 2008 e 2009.

Verificou-se que algumas instituições citadas no Quadro 1 continuaram a ofertar curso de LEDoC até 2017, conforme o Quadro 2, entre elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), campus Pampulha, com 169 alunos matriculados, e Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus de Crato com 38 alunos matriculados. Cabe destacar que as instituições supracitadas ofertam curso regular de LEDoC a partir de 2009 via edital do PROCAMPO e com apoio do REUNI que garantiu a estruturação do corpo docente para atuar no curso. A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Sumé, criou a LEDoC, em 2009, pelo REUNI e tinha, em 2017, 102 alunos matriculados (INEP, 2017) (Quadro 2).

Quadro 8: Instituições de Ensino Superior que ofertaram Licenciatura em Educação do Campo, a partir dos editais 2008 e 2009– SECADI/MEC – PROCAMPO

Região	Universidades	Estados
Centro-Oeste	UNB	Distrito Federal
Nordeste	UFS, UFPI, UNEB, UFBA, UECE, URCA, UFPE, AESET, UNIVASP, CESA, UFMA, IFMA, UFCG, UNEAL	Sergipe, Piauí, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Paraíba e Alagoas
Norte	UFPA, IFPA, UNIR, UNIFAP, UFRR	Pará, Rondônia, Amapá e Roraima
Sudeste	ISES, UFES, UNIMONTES, UFMG, UFVJM, INFNET, UNITAU	Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo
Sul	UNIVENTRO, UNIOESTE, UFTPR, UFSC	Paraná e Santa Catarina

Fonte: Secretaria da SECAD, 2012.

Destarte, foi publicado o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, o que, em certa medida, proporcionou a revisão do PROCAMPO e a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que teve por objetivo oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas no campo.

A implementação do PRONACAMPO, por sua vez, possibilitou a publicação do Edital Nº 02/2012 da SECADI/MEC, que resultou na seleção de 44 propostas de cursos de LEDoC, consolidando a ampliação e territorialização nacional do curso, ainda que quatro IES contempladas não tenham implementado o curso, são elas: UFPB, IFMT (Campus Vicente da Serra), IFMG (Norte de Minas) e IFSC (Campus Canoinhas). Abaixo segue o quadro com destaque as instituições que até 2017 estavam oferecendo a LEDoC via PRONACAMPO.

Quadro 9: Distribuição Nacional das IFES com oferta da LEDoC via PRONACAMPO (2012)

Região	Universidades	Estados
Centro-Oeste	UNB, UFG, UFMS e UFGD	Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul
Nordeste	UFPI, UFRB, IFMA, UFMA e UFERSA	Piauí, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte
Norte	UFPA, UNIR, UFRR, UNIFAP, UFT e UNIFESSPA	Pará, Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins
Sudeste	UFF, UFES, UFRRJ, UFVJM, UFTM	Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais
Sul	UFRGS, FURG, UFSC, UTPR, UNIPAMPA, UFFS e IF Farroupilha	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP, 2017.

Os editais de 2008 e 2009 não previam a continuidade da oferta de cursos de LEDoC, logo muitas das IES citadas acima, participantes destes editais, ofertaram apenas uma turma do curso, ao passo que há instituições que seguem ofertando o curso até os dias atuais. O edital de 2012, ao contrário, previa a continuidade da oferta do curso com apoio financeiro ao longo de três anos, e dentro de uma perspectiva de política estruturante de formação de educadores. O

PRONACAMPO possibilitou ainda a disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos para as instituições executoras da LEDOC, tendo como meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos.

Com o PRONACAMPO pode-se dizer que ocorreu a consolidação da expansão/ territorialização nacional dos cursos de LEDoC, com a implementação de 40 cursos, executados por 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), distribuídos entre capitais e municípios do interior de 17 estados brasileiros, mais o Distrito Federal (INEP, 2017), alcançando todas as cinco regiões do país. Segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, como expresso na tabela abaixo, em 2017 existiam 8.582 alunos vinculados aos cursos da LEDoC, estando inclusos nesse universo os alunos remanescentes dos anos anteriores, alunos concluintes (apenas em fase de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso) e alunos ingressos em 2017.

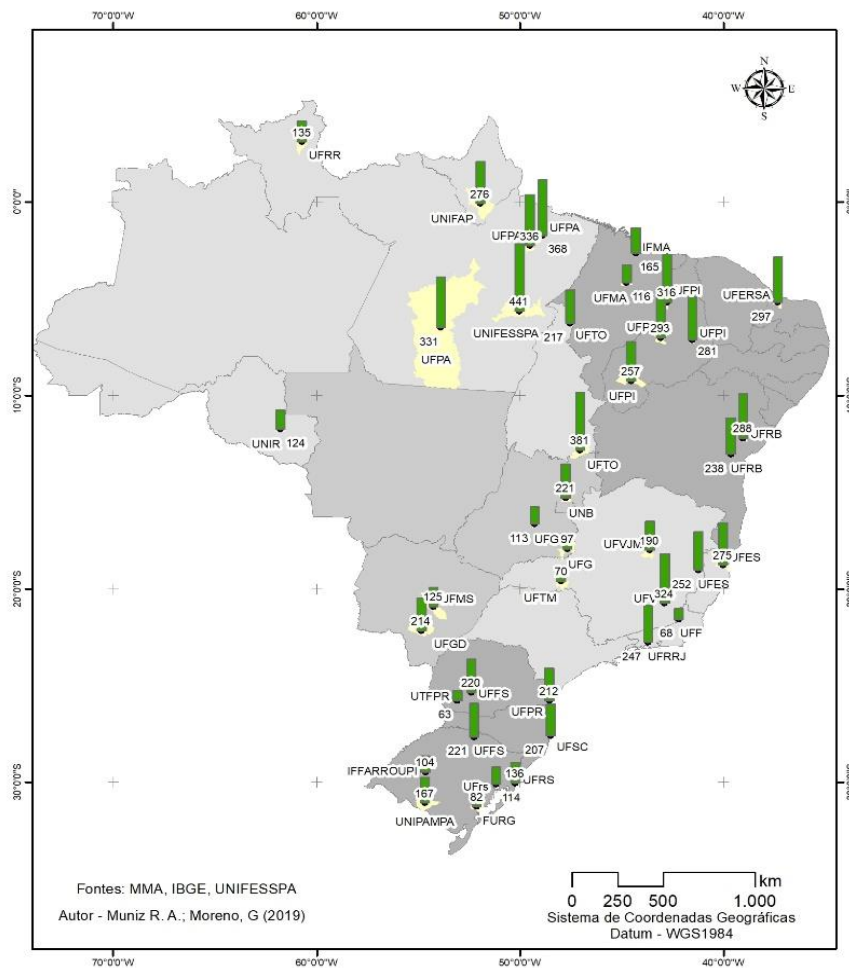
Tabela 4: Distribuição Nacional de Alunos Matriculados na LEDoC

Região	Alunos Vinculados	%
Centro-Oeste	770	9%
Nordeste	2251	26%
Norte	2609	30%
Sudeste	1426	17%
Sul	1526	18%
Total	8582	100%

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP, 2017.

A maior concentração de matrículas está na região Norte do país, como descrito no mapa abaixo, sendo a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, com 446 alunos vinculados, nacionalmente, a universidade que concentra o maior número de alunos matriculados na LEDoC (INEP, 2017).

Mapa 2: Distribuição Nacional das Instituições de Ensino Superior com LEDoC



Fonte: MMA, IBGE, UNIFESSPA, 2019 / **Autor:** Muniz R.A.

Vale ressaltar que a Região Norte, além de registrar os maiores índices de conflitos no campo nacionalmente, também se destaca pelo alto número de famílias vivendo em assentamentos de reforma agrária. Ambos os dados estão diretamente relacionados ao protagonismo camponês e à atuação dos movimentos e organizações sociais e sindicais na luta por direitos no campo, entre eles a educação, o que se reflete na oferta e alunos matriculados em cursos de Educação do Campo realizados na região.

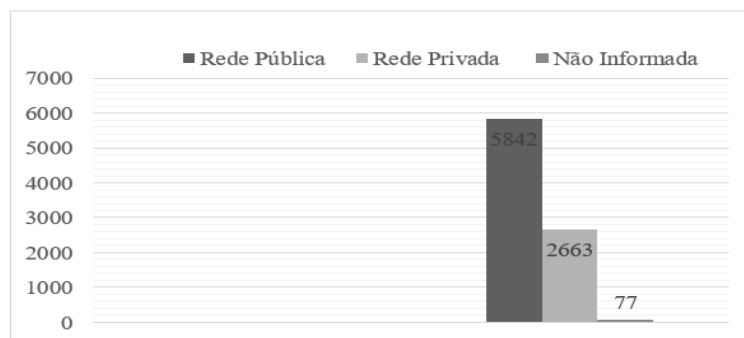
Ainda em relação à oferta da LEDoC, segundo os dados apresentados pelos INEP (2017), no Censo da Educação Superior, existem cursos que funcionam na modalidade de Educação a Distância. Experiências que tendem a suscitar debates acirrados no âmbito do Movimento de Educação do Campo, entre outras questões, por não existir consenso na defesa da EAD como uma estratégia formativa em que esteja realmente garantida a qualidade da formação acadêmica dos professores. Apresentados na tabela a seguir, são seis os cursos LEDoC em EAD ofertados por duas instituições de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 5: Cursos LEDoC via Educação a Distância no Rio Grande do Sul

Município	Instituição	Ano de Início	Número de Alunos
Seberi	UFSM	2017	28
Cerro do Lago	UFSM	2017	38
São Sepé	UFSM	2017	30
Agudo	UFSM	2017	30
Itaqui	UFSM	2017	30
Sant'Ana do Livramento	UFSM	2009	27
Total			183

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP, 2017.

Outro dado que merece atenção trata sobre a procedência de formação escolar no Ensino Médio dos alunos que estão matriculados nos quarenta cursos de LEDoC em funcionamento criados pelo PRONACAMPO. A partir dos dados publicados pelo INEP (2017), constata-se que do total de 8.505 alunos dos cursos a maioria é egressa de escolas públicas 5.842 (55%), mas há um quantitativo expressivo de alunos oriundos da rede privada de ensino, totalizando 2.663 (45%) discentes.

Gráfico 3: Procedência dos Alunos LEDoC – cursos PRONACAMPO

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP, 2017.

Este último dado talvez enseje os motivos que levaram cursos de LEDoC em algumas universidades a realizar o ingresso dos alunos via Processo Seletivo Especial (PSE), que acontece em duas etapas, sendo a primeira uma prova com 40 questões de múltipla escolha sobre conhecimentos gerais referentes aos conteúdos programáticos do Ensino Médio e mais uma redação; já segunda etapa é qualitativa e conta realização de entrevistas presenciais onde são verificadas a relação do candidato com o curso, ou ainda via memorial descritivo do candidato, o que evita ingressos de alunos que não tem vínculo algum com o campo e/ou que cursaram Ensino Médio em escola privada.

O cenário de expansão massiva dos cursos da LEDoC faz surgir a preocupação e necessidade de análise e debate sobre sua oferta segundo pontos basais para execução dos

objetivos que lhes deram origem, que, em certa medida, são colocados em contradição pelos dados expostos no Quadro 4 e no Gráfico 1. Tais dados representam uma realidade que se distancia do estabelecido pelo o artigo 1º do Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

A materialização nacional da oferta regular dos cursos da LEDoC incrementou ainda mais a rede político-pedagógica de Educação do Campo envolvendo universidades, movimentos sociais e ONGs e que aproxima secretarias e órgãos de governos municipais e dos estados, constituindo-se num elemento fundamental à configuração e execução de políticas públicas em educação mais coerentes com a realidade e garantia dos direitos sociais da população do campo.

Assim, além de possibilitar e garantir à população do campo o acesso ao Ensino Superior, na medida em que a formação de professores para atuarem em escolas do campo ocorre segundo os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e considerando os diferentes sujeitos e as diferentes formas de organização da vida e das lutas existentes no país, a materialização dos cursos da LEDoC, territorializados nacionalmente, ajudaram na afirmação das políticas sociais como algo imprescindível à garantia da universalização de direitos e como elemento fundamental da consolidação do Estado democrático (ROCHA, 2013).

A materialização dos processos de formação escolar, por meio das iniciativas pedagógicas em Educação do Campo, como o PRONERA e a LEDoC, devem muito a riqueza curricular desenvolvida pelo movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAS), onde se propõe a organização pedagógica, articulando a formação escolar entre atividades presenciais (Tempo Escola) e atividades de

estudo orientado não-presencial (Tempo Comunidade), este caracterizado por pesquisas de campo, estudos independentes e atividades práticas realizadas pelos educandos quando retornam às suas moradias, recebendo acompanhamento pedagógico dos educadores que visitam as comunidades e famílias camponesas para também se aproximarem e conhecerem a realidade dos educandos. Vem daí também parte da inspiração do Movimento em Educação do Campo na construção de propostas pedagógicas em que se busca considerar os diferentes tempos e espaços vividos pelos sujeitos do campo como lugares de produção de saberes e práticas fundamentais à formação e existência humana, para, assim, também buscar organizar o processo educativo, de forma a garantir a presença dos educandos na escola, sem que isso seja comprometido e/ou comprometedor de outros “tempos” (tempo do trabalho no plantio e da colheita, na pesca, no extrativismo florestal, etc.; tempos religiosos; das lutas sociais; da estação de chuva; das marés, etc.).

Nas iniciativas em Educação do Campo, da educação básica ao Ensino Superior, essa perspectiva organizacional do processo educativo tem disso chamado de “alternância pedagógica e objetiva integrar a produção material da vida no campo como parte relevante dos processos de aprendizagem” (MOLINA; HAGE, 2016), por meio de uma formação escolar que respeite e tome como ponto de partida os saberes construídos pelas populações do campo, saberes que os sujeitos do campo acumulam antes de chegar à escola um conjunto de experiências vivenciadas pelo contato direto, desde cedo, com as estratégias que suas comunidades desenvolvem na busca da produção e reprodução de sua existência material e não-material (formas de organização social; formas de manejo da terra e plantio; construção de instrumentos de trabalho para pesca, caça, roça, etc.; formas de cuidar da saúde; diferentes celebrações religiosas; formas de socializar a produção, etc.), no enfrentamento com adversidades diversas e com conflitos decorrentes da estrutura fundiária concentradora da terra, que fazem do país cenário de altos índices de violência e mortes no campo.

A alternância, nesse processo, é assumida como instrumento que promove o imprescindível diálogo entre os conteúdos trabalhados (...) no Tempo Escola, e as tensões e contradições vivenciadas na produção material da vida dos educandos nas escolas e nos territórios do campo, no Tempo Comunidade (MOLINA; HAGE, 2016, p. 817).

Nas diferentes iniciativas em Educação do Campo ocorre um esforço para se efetivar esta integração da formação escolar às experiências, práticas e saberes dos camponeses, em especial no Ensino Superior; isso tem sido buscado “com variada utilização de métodos e técnicas de levantamento das informações sobre o contexto dos estudantes como matéria prima

para o Tempo Escola” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 818). E neste aspecto, a pesquisa realizada pelo Observatório da Educação do Campo sobre os cursos da LEDoC aponta a importância da experiência com a alternância pedagógica para formação de professores do campo¹⁹, pois vem

contribuindo para conceber e implementar estratégias formativas que referenciem os educadores do campo a fazerem o mesmo em seus territórios, ou seja, aliar o conhecimento científico aos saberes populares, produzindo um novo olhar sobre o território com a incorporação de conhecimentos mais aprofundados possibilitados pelo acesso ao conhecimento científico, sem se descolar desse território e, ao mesmo tempo, sem olhar de longe para ele, reconhecendo-se como protagonista e como sujeito capaz de intervir sobre essa realidade para transformá-la (MOLINA; HAGE, 2016, p. 817).

As propostas pedagógicas em Educação do Campo, tanto na educação básica como no Ensino Superior, têm como elementos curriculares em comuns: os camponeses assumidos como sujeitos de conhecimento; a realidade, cultura e lutas sociais das comunidades camponesas, tomadas como objeto de estudo e ponto de partida dos processos formativos; a pesquisa e o trabalho propostos como sustentadores da indissociabilidade teoria-prática; a busca da formação escolar em perspectiva interdisciplinar, focando temas significativos relacionados à vida social dos educandos; e a escola organizada como tempo-espço e sujeito coletivo de produção cultural, integrando e alternando à formação escolar outros tempos-espços e sujeitos, em especial da própria da comunidade dos educandos e da luta pela terra em que eles estão envolvidos. Estes elementos refletem teorizações, princípios e aprendizados acumulados, herdados de iniciativas em Educação Popular que já vinham sendo realizadas antes dos anos de 1990, tomando a “educação como emancipação humana e como ação cultural” (SILVA, 2006).

As mais diferentes experiências realizadas pela rede político-pedagógica em Educação do Campo têm tido em comum em sua execução os seguintes elementos:

- a) a busca do desenvolvimento de processos pedagógicos contextualizados, que consigam pautar a escolarização por atividades que tomem como objeto de estudo e pesquisa a realidade, condições e modos de vida, trabalho e organização social e política dos povos do campo;

¹⁹ Articulado ao Programa Observatório da Educação, criado pelo Decreto Presidencial nº 5.803/2006 e desenvolvido pela parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A SECAD/MEC passou a integrar o programa como parceira em julho de 2008, sendo lançado um novo edital com um aumento significativo no aporte de recursos ao Programa, que de 1,8 milhão por ano passaram a ser da ordem de R\$ 5,5 milhões anuais - para capital e custeio. Nesta parceria ocorreu a criação de novos eixos que incorporavam temáticas trabalhadas pela SECAD/MEC: Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo e Educação Quilombola (BRASIL, 2008). Em 2009, por solicitação da SECAD/MEC, é incluída a Educação Escolar Indígena no edital (FONTANA, 2015).

- b) a tentativa em efetivar a alternância pedagógica, integrando diferentes tempos, espaços e práticas educativas, de modo a dinamizar o processo de escolarização, assegurando a construção e reconstrução do conhecimento por meio do diálogo de saberes entre diferentes sujeitos, interagindo diversas experiências, nos mais variados contextos possíveis e fomentando a formação dos educandos em uma perspectiva integral [cognitiva, afetiva, sexual, social, política, cultural, etc.];
- c) o esforço pela mobilização de suporte pedagógico [saberes, métodos e recursos] que viabilizem o empoderamento e atuação dos participantes do processo educativo como sujeitos de produção de conhecimento e da constituição da escola como espaço-coletivo de ação cultural para emancipação humana; e
- d) nos cursos que envolvem estudos agronômicos, a experimentação agroecológica tomando à reflexão as práticas agrícolas das comunidades e suas relações sociais e com a natureza, assumindo a qualificação profissional e social como dimensões da escolarização pautada pelo trabalho como princípio educativo.

De modo geral, as iniciativas pedagógicas em Educação do Campo objetivam efetivar processos de escolarização que mobilizem educadores e educandos à reflexão sobre suas histórias de vida e as histórias das comunidades camponesas ao qual pertencem; sobre as relações sociais, produtivas e com a natureza que vivenciam coletivamente e suas práticas e saberes culturais; as demandas sociais, a luta pela terra e demais lutas travadas, direitos conquistados e práticas de cidadania experienciadas pelo grupo; suas perspectivas históricas, estratégias de transformação da realidade e projetos de futuro, etc.

Por intermédio destas iniciativas pedagógicas espera-se a efetivação de processos de escolarização em que educadores e educandos em “movimento” estudem História, pesquisando e aprendendo sobre a identidade cultural de comunidades camponesas; discutam Geografia, analisando as relações sociais, produtivas e formas de apropriação dos recursos naturais instaladas no campo; percebam a possibilidade do uso social da Matemática, contabilizando as demandas de cidadania do grupo do qual fazem parte; encenem artisticamente as contradições desta sociedade; poetizem em leituras da realidade as perspectivas de futuro do seu povo; e produzam, no diálogo com outros sujeitos do campo, experimentos que materializem seus aprendizados em Ciências Naturais e Humanas, apontando estratégias para sustentabilidade de suas comunidades.

Nesta perspectiva, assume-se como objetivo fundamental da formação escolar em Educação do Campo possibilitar o empoderamento dos sujeitos educativos como sujeitos de

conhecimento, capazes de dominar instrumentos e saberes, escolares e não-escolares, que os auxiliem na compreensão crítica da realidade sociocultural e produtiva de suas comunidades e que os estimule ao envolvimento em processos que visem à elaboração/desenvolvimento de propostas/ações voltadas à transformação de tal realidade, vislumbrando as possibilidades de sustentabilidade das comunidades camponesas.

O Movimento em Educação do Campo, como um movimento em rede político-pedagógico, mobilizou a luta pelos direitos dos povos do campo à educação sem perder de vista questões mais amplas que dizem respeito à estruturação do país como uma sociedade capitalista e a exclusão e tragédia social que ela gera ao pautar seu desenvolvimento econômico pela concentração da terra, reprodução do capital rentista, apropriação privada da Ciência e subordinação político-cultural dos povos que ocupam territórios fonte de recursos naturais - camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, etc.

A alternância pedagógica como referência metodológica, a organização de currículos contextualizados, a formação associada à vida e ao trabalho dos povos do campo e à realização de processos de escolarização assentados em compreensões críticas sobre a história e realidade do campo e da sociedade brasileira, são as principais marcas do que tem produzido a rede político-pedagógica em Educação do Campo.

Tendo a Educação Popular como sua raiz profunda e a herança dos elementos que lhes configuram como uma educação “com” e “do” homem do campo e não “para” o homem do campo, ao longo desses 20 anos, as diferentes experiências em Educação do Campo enredaram processos de uma educação emancipatória e transformadora, colocada em prática, associada às lutas populares, influenciando e desenvolvendo políticas educacionais e processos educativos, a garantia do atendimento do direito à educação e a produção e exercício de pedagogias, como parte de uma mesma práxis político-pedagógica coletiva e em “movimento”.

2.3 A Rede Epistêmica Nacional de Educação do Campo em movimento²⁰

Para além das reivindicações do direito à educação escolar, o Movimento Nacional em Educação do Campo, mediante as iniciativas desenvolvidas pela rede político-pedagógica que lhe constitui, têm colocado em questão o modelo de escola existente no campo e sua função

²⁰ Parte do conteúdo deste texto compôs artigo elaborado durante a fase de finalização da pesquisa e publicado na íntegra em: MEDEIROS, Evandro C.; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Educação do Campo: Uma Rede Política, Pedagógica e Epistêmica em Movimento**. João Pessoa, PB: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, Anais, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos?page=10>. Acesso em 31/12/2020.

social, descontextualizada da vida, do trabalho e da cultura dos sujeitos sociais a quem se destinava, precarizadas material e tecnologicamente (SILVA, 2009). Têm colocado em questão o caráter monocultural e as convenções tradicionais de educação escolar, em que predominam currículos pautados por uma racionalidade positivista que privilegia o ensino conteudista, em que os conceitos científicos são apresentados de forma fragmentada, hierarquizada e padronizada, como um conhecimento em si, sem constituir referencial e ferramentas teóricas que subsidiem os educandos no estudo das realidades em que vivem.

Enraizadas nos princípios, fundamentos, tradições e experiências históricas da Educação Popular, as iniciativas pedagógicas em Educação do Campo, de modo geral, realizam-se a partir de propostas que afirmam a formação escolar orientada por uma perspectiva da ação cultural para liberdade e da educação emancipadora de Paulo Freire, que aposta e defende educadores e educandos como sujeitos do conhecimento e este como um instrumento de humanização. De modo geral, na Educação do Campo, o processo pedagógico e a produção do conhecimento são orientados pela perspectiva de uma epistemologia da práxis freireana, tomando como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem a realidade social do campo, as relações sociais que ali se estabelecem e a compreensão dos educandos e suas comunidades sobre sua existência como sujeitos históricos neste contexto, numa lógica em que a produção dos conhecimentos escolares se dá mediatizada pela relação dos sujeitos em formação com e sobre o mundo em que vivem e produzem sua existência historicamente (FREIRE, 1987).

A epistemologia freireana funda-se na compreensão ontológica sobre a emancipação humana como resultado da existência ativa - crítico e criativa - dos homens e mulheres no e com o mundo, como sujeitos históricos, que, movidos pela capacidade de construir consciência sobre tal mundo e de reconhecer aquilo que está colocado como obstáculo a sua existência nele, tornando-se ciente de suas possibilidades e impossibilidades, coloca-se à investigação e invenção de formas de superar as situações adversas e transformar o mundo, de modo a constituir melhores condições de vida, individual e coletiva, transformando a si mesmos neste processo.

Segundo esta compreensão, vivendo em sociedade, homens e mulheres se humanizam por meio de suas relações junto a outros, na interação com o mundo, com a natureza e as coisas em seu entorno na busca por constituir condições favoráveis à sua existência. Dialeticamente, é na interação com contexto em que estão inseridos e produzindo a realidade em que vivem que os homens e mulheres produzem também a sua humanidade, ao passo que desenvolvem, individual e coletivamente, suas capacidades animais superiores, seu poder cognitivo e

habilidades manuais: a capacidade para observar e refletir sobre suas necessidades, suas limitações e seus feitos e para produzir constantemente novos modos de manipular e transformar tal mundo, natureza, coisas e realidade, assim, desenvolvendo a sensibilidade para contemplar a existência e elaborar formas de expressar e registrar as significações que constroem sobre tudo isso. Dessa maneira, transforma a si mesmo como ser humano, afirmando-se como um ser teórico-prático, um ser de práxis, histórico, político e cultural. Homens e mulheres, ao contrário de outros seres, puderam romper a aderência muda à condição original, natural, e “ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 1982, p. 66).

Desta compreensão derivam entendimentos que são determinantes da epistemologia freireana como uma epistemologia da práxis. Primeiramente, o entendimento de que ideias, pensamentos e conhecimentos são antes de mais nada produtos mundanos, produtos originados das experiências dos homens e mulheres “no” e “com” - sobre - o mundo, reflexos deste mundo capturado, pré-sentido e submetidos às significações mobilizadas pela sensibilidade e razão, capacidades humanas e humanizantes, que lhes permitem a percepção do mundo e de si no mundo. É na relação com o mundo, nas práticas sociais mediatizadas por esta relação, que homens e mulheres se colocam a refletir sobre as circunstâncias materiais de sua existência, reconhecer aquilo que se apresenta como um obstáculo e limite a ela, especular mentalmente outras possibilidades a estas circunstâncias, questionar a si como sujeitos existentes e projetar meios para produzir mudanças na direção de tais possibilidades em acordo com seus desejos, necessidades e sentimentos.

Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limites”.

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações-limites”: ou as percebem como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

Nesse caso a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso aqueles e aquelas que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem (FREIRE, 1992, p. 205).

Da consciência de suas necessidades materiais e não-materiais, dos limites e possibilidades dadas a sua existência, homens e mulheres são seres capazes de projetar ações

voltadas à construção de futuros imaginados, alimentados como utopias que os move quando se reconhecem como sujeitos de seus destinos, como “seres autobiográficos” (FREIRE, 1982), a escrever suas histórias pelos seus feitos sobre e com o mundo. É da “leitura do mundo”, da análise curiosa, cuidadosa e questionadora que se busca sobre ele construir, que vai alcançando “a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limites” colocadas à existência humana e, de mais além, da consciência que se tem sobre o que já se sabe e dos limites do que se pensa e do que já se fez, é que “se acha o inédito viável” (FREIRE, 1992b), como ato e produto de um feito consciente que permite a superação dos limites que condicionam a realização das necessidades e desejos dos sujeitos.

Homens e mulheres, “porque são consciência de si e, assim consciência do mundo, porque são um corpo consciente, vivem uma relação dialética entres os condicionantes e sua liberdade” (FREIRE, 1987), sendo os conhecimentos produzidos no questionamento das dimensões concretas e históricas da realidade em que existem, os conhecimentos alavancados e alavancadores do reconhecimento de elementos e situações que condicionam e se configuram como freios ao seu devir e melhor viver, substratos essenciais à sua atividade transformadora e do mundo e de si mesmo, alimento de sua ação cultural para liberdade.

Disto deriva o segundo elemento determinante da epistemologia freireana como uma epistemologia da práxis, o entendimento de que o mundo em que o ser humano vive sua existência, desde sua emergência como ser integrante de um mundo natural a seu primeiro ato na alteração das coisas da natureza, é, dialeticamente, motivador e reflexo dos atos-pensamentos humanos – da práxis! –, de suas ideias, conhecimentos, sentimentos, desejos, atitudes, realizações e reações as frustrações e limites que se impõem a estas realizações. Sendo seres humanos imbuídos de capacidade cognitiva-reflexiva e prático-criativa como “seres da práxis” (FREIRE, 1987), seres de ação-reflexão transformadoras, o mundo em que eles vivem sua existência, por entre superação de “situações limites” e a produção do “inédito viável”, é um mundo de natureza alterada, social e historicamente construído, um mundo território humano, a sociedade em que vive.

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 1987, p. 92).

Por tal compreensão, Freire se alinha à perspectiva marxista ao perceber que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercambio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93). E, assim, por compreender a realidade-mundo humano como uma construção constituída historicamente, como um produto da atividade humana em si como atividade objetual (*gegenständliche Tätigkeit*), produto da atividade humana sensível (MARX; ENGELS, 2007), de sua capacidade teórico-prática e de sua objetivação sobre seu tempo e local de existência, produto da atividade humana materializada enquanto práxis, “como atividade real, material adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2007, p. 146), direcionada à humanização do mundo original, à transformação da natureza, como práxis produtiva, trabalho humano, laboração criativa e emancipadora, pela qual o homem também se humaniza.

Nesta perspectiva, sendo o ser humano um ser da práxis, toda realidade-mundo produto de sua ação e o conhecimento por ele produzido encontram-se em contínua transformação, porque ele também assim se encontra, em movimento contínuo de ação-reflexão e produção de novas significações - representações, teorias e sentimentos - sobre si e sobre seu mundo. Como produto de uma construção histórica, toda realidade-mundo é algo possível de ser transformada, assim como o próprio homem e sua condição existencial se transformam a medida em que ele se coloca conscientemente como agente dessa transformação, no exercício de uma práxis crítico-criativa. Nisto reside a essência da emancipação humana – o devir, o vir a ser – e a afirmação do homem sujeito histórico como produção por si mesmo (VÁZQUEZ, 2007).

Paulo Freire aporta o constructo teórico de sua epistemologia na perspectiva crítico-dialética da tradição secular da Filosofia da Práxis, em que o ser humano é compreendido como ser ontocriativo (KOSIK, 1976), cuja práxis cria a realidade - humano-social - e nela se forja historicamente como “fundamento, critério de verdade e fim do conhecimento” (Marx, 1969 apud VÁZQUEZ, 2007, p. 143), sendo o conhecimento produto e instrumento da transformação desta realidade histórica e “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁZQUEZ, 2007, p. 144).

Como “corpos conscientes” e “seres da práxis”, ao “transformar o mundo, processo em que se transformam também”, homens e mulheres imprimem sobre ele “sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (FREIRE, 1982, p. 68). Marcas de sua forma de agir, sentir, pensar, ser e se relacionar entre si e com as coisas do mundo, naturais e construídas.

Marcas das significações produzidas sobre tal mundo e dos conhecimentos construídos no movimento constante entre ação e reflexão sobre a realidade, sobre as situações limites que se impõem materialmente ou que trazem em seu pensar, marcas dadas pela capacidade dos seres humanos em projetar e realizar inéditos viáveis.

Porque são capazes de ter finalidades, são capazes de prever o resultado de sua ação, ainda antes de iniciada. São seres que projetam, como deixa claro Marx em O Capital: “Aqui, diz ele, partimos del supuesto del trabajo plasmado ya bajo una forma en la que pertenece exclusivamente al hombre. Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero, hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cérebro. Al final del proceso de trabajo brota un resultado que antes de comenzar el proceso existia ya en la mente del obrero, un resultado que tenia ya existencia real” (FREIRE, 1982, p. 67-68)²¹.

Precisamente por compreender o conhecimento e os modos e objetivos de sua produção como frutos das experiências dos homens e mulheres no e com o mundo, vivendo, projetando e produzindo a realidade-mundo como sujeitos de práxis, sujeitos históricos, é que “podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica, tomando as experiências anteriores como objeto de conhecimento para que possamos conhecer o conhecimento” que nelas habitam (FREIRE, 1982, p. 88).

Se o conhecimento se origina da práxis humana e a ela se volta com a finalidade de subsidiar feitos humanos inéditos sobre o mundo, se a produção do conhecimento tem na práxis seu fundamento, “critério de verdade e fim”, o ato de conhecer é também um ato de práxis, como diz Paulo Freire (1982, 1987 e 2016). O ato de conhecer é produto do exercício contínuo de ação-reflexão-ação, da capacidade humana de autorreflexão que leva à renovação de suas ações de forma consciente, capazes de transformar a realidade ao passo que o próprio ser humano se transforma em meio ao seu agir sobre ela, ao compreender intelectualmente e buscar superar na prática as necessidades e limites postos à sua existência. O ato de conhecer é produto de um exercício humano em que são indissociáveis teoria e prática; não existe conhecimento verdadeiro na elaboração teórica que exclui a prática e, muito menos, na prática em que esteja

²¹ Porque são capazes de ter finalidades, são capazes de prever o resultado de sua ação, ainda antes de iniciada. São seres que projetam, como deixa claro Marx em O Capital: “Aqui, diz ele, partimos do pressuposto de um trabalho já corporificado em uma forma na qual pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção dos favos de mel poderia envergonhar mais de um mestre construtor por sua perfeição. Mas há algo em que o pior construtor supera, claro, a melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro. Ao final do processo de trabalho surge um resultado que antes de iniciar o processo já existia na mente do trabalhador, resultado que já existia” (FREIRE, 1982, p. 67-68).

ausente o esforço do exercício teórico. Em última instância, toda prática guarda uma teoria e toda teoria e a qualidade de uma teoria se revela na prática que dela se forja.

Por isto é que, numa perspectiva de Educação Emancipatória, que se queira transformadora das pessoas e do mundo, é fundamental a assunção de processos pedagógicos e currículos contextualizados, pautados pela pesquisa como princípio educativos, pelo protagonismo de educadores e educandos como sujeitos de conhecimentos e que os considerem como sujeitos situados histórico e politicamente numa determinada realidade-mundo, cujas formas de pensar e agir condicionam também suas formas de viver e forjam verdades sobre a realidade-mundo.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa por meio de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (...) A prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções. (VÁZQUEZ, 2007, p. 251-236).

Por isto é que, embora as ‘situações-limites’ sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham (FREIRE, 1987, p. 107). Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (FREIRE, 1987, p. 107).

É neste sentido que Paulo Freire declara que é no diálogo com e sobre a realidade e das formas dos homens e mulheres de estarem no mundo que se deve buscar o conteúdo programático de uma educação que se queira emancipatória. Infelizmente, historicamente, a produção do conhecimento foi sendo apropriada como prática e bem privado das classes dominantes a cada época e contexto, e os meios de socialização de parte dos conhecimentos produzidos cientificamente tem se dado por meio de uma tradição escolástica - exposições conceituais verbalistas, visando à assimilação conteudista -, numa perspectiva bancária, como diria Paulo Freire (1987), distante de constituir como um exercício de práxis e para práxis.

Das ações de alfabetização de camponeses no Nordeste brasileiro dos anos de 1950, para o mundo de grandes encontros filosóficos internacionais em meio ao exílio político por conta da Ditadura Militar no Brasil nos anos de 1960/1970 e de volta ao país em meio ao processo de reconstrução democrática, a história de vida e de lutas político-pedagógicas de Paulo Freire é marcada pelo compromisso com uma Educação Libertadora. Por isso, como educador e intelectual, Freire em sua obra argumenta a necessidade da defesa e afirmação do protagonismo

dos homens e mulheres da classe trabalhadora – camponeses, trabalhadores da construção civil, etc. - como sujeitos históricos, sujeitos de conhecimento e sujeitos de sua própria educação, que precisa acontecer em colaboração criativa com os educadores, em comunhão e por meio da leitura do mundo em que esses trabalhadores existem, tomando a realidade social em que vivem como objeto de estudo e a reflexão sobre suas experiências e as situações limites que encontram como ponto de partida para a construção de aprendizagens formais - domínio das habilidades de leitura e escrita, saberes escolares, etc. -, subsidiados pelo acesso a conhecimentos políticos, técnicos e científicos já produzidos pela humanidade historicamente.

Pautada por uma perspectiva freireana, a Educação do Campo defende ato de ensinar e o ato de estudar como “uma atitude frente ao mundo” e que educadores e educandos camponeses precisam assumir “o papel de sujeito deste ato” (FREIRE, 1982). Assim, é defendido como um dos princípios fundantes da Educação do Campo que os processos pedagógicos considerem, respeitem e tomem como conteúdos formativos os conhecimentos trazidos pelos sujeitos em formação - frutos de sua práxis no, com e sobre o mundo - e promovam o encontro e integração destes conhecimentos com os conhecimentos científicos, visando ao protagonismo de educandos e educadores na produção de novos conhecimentos que ajudem a pensar o mundo, transformar a realidade e trazer melhorias às comunidades em que vivem, ao passo em que transformam e melhoram suas próprias formas de pensar e agir diante dela. Sendo, nesta perspectiva, uma educação para e pela práxis, para o estudo da existência humana como práxis e para a afirmação de cada homem e mulher como sujeitos de práxis, pelo envolvimento de educadores e educandos num exercício de práxis, com a construção do conhecimento se efetivando por meio de processos pedagógicos em que as pessoas se eduquem em comunhão, em meio a prática da crítica e autocrítica e de forma dialógica, vivenciando experiências educativas “mediatizadas pelo mundo”, construindo consciência do mundo e de si no mundo, para transformar o mundo transformando sua própria condição humana e seu estar sobre o mundo (FREIRE, 1999).

Deste modo, numa perspectiva da pedagogia freireana, no combate e negação de uma educação para mera assimilação de conteúdo, a práxis dos sujeitos em formação passa a ser o “fundamento, critério de verdade” e fim do aprendizado de saberes formais – escolares, acadêmicos –, objetivando a produção de novos conhecimentos científicos, situados agora nas experiências e realidades de vida dos camponeses e suas comunidades, voltados à construção de reflexões sobre as situações limites ali existentes e na forma deles percebê-las. Assim, numa afirmação da indissociabilidade entre teoria e prática e ação e reflexão, busca-se subsidiar o

protagonismo dos sujeitos em formação como sujeitos do conhecimento, capazes de se colocarem à elaboração de respostas e alternativas voltadas à superação das situações limites e tendo em vista a realização do inédito viável, a transformação da realidade em que vivem. Busca-se a afirmação da educação por via de outra perspectiva epistêmica, empoderadora dos educandos e educadores como sujeitos de conhecimento!

É neste sentido que se pode dizer que conhecimento e o ato de conhecer na Educação do Campo é concebida numa perspectiva da epistemologia da práxis de Paulo Freire, em que o acesso ao conhecimento científico e sua reconstrução devem estar pautadas pelas necessidades reais dos sujeitos em formação e se realizar por uma relação dialógica entre estes como homens e mulheres sobre seu mundo, tomando suas experiências sobre tal mundo como objeto de análise-reflexão, provocando-lhes a uma postura de assunção do estudo a partir de uma postura de quem pergunta, de quem indaga, de quem busca saber mais (FREIRE, 1982), num exercício de “curiosidade epistemológica sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1999, p. 13) e se afirmando como protagonistas e sujeitos do conhecimento.

Orientado pela epistemologia da práxis, no processo pedagógico a práxis dos sujeitos é tomada como objeto de estudo na reflexão sobre a condição humana no mundo, ao mesmo tempo em que se estimula metodologicamente o exercício da práxis na produção do conhecimento, desenvolvimento de aprendizagens humanizantes e de humanização do mundo. Sendo, portanto, na Educação do Campo a educação escolar e formação acadêmica propostas como lugar de produção do conhecimento para emancipação, da ação cultural para liberdade e de aprendizados e exercícios de uma práxis revolucionária e transformadora (FREIRE, 1982; VÁZQUEZ, 2007).

Com propostas educacionais orientadas por esta perspectiva, as iniciativas pedagógicas em Educação do Campo tomam a realidade de vida dos sujeitos em formação e a percepção que estes possuem dela como fonte do conteúdo programático do processo educativo, buscando a produção do conhecimento por meio de metodologias que fomentam o diálogo crítico destes sujeitos sobre tal realidade e a revisão de seus saberes acumulados sobre ela, como nas experiências realizadas via PRONERA, em que o ensino é proposto de um modo a promover uma relação teoria-prática que articule o conhecimento da vida com o conhecimento científico, visando alimentar uma práxis pedagógica em que o conhecimento esteja a serviço da transformação do campo (BRASIL, II PNERA, 2015b, p. 13).

Desta forma, a história das comunidades camponesas, a condição econômica, organização política, os agroecossistemas, a luta pela terra, etc., estão entre os muitos temas e

conteúdos privilegiados da formação escolar - básica, técnica, profissional e acadêmica - em Educação do Campo desenvolvidas institucionalmente. Incorporando a perspectiva metodológica de experiências em Educação Popular e da Pedagogia da Alternância, por meio destas iniciativas se desenvolve uma educação escolar, articulando o protagonismo dos educandos como sujeitos do conhecimento, que são mobilizados ao exercício da pesquisa sobre a realidade em que vivem.

Um exemplo significativo deste processo ocorre nos projetos PRONERA, que ofertam cursos de Ensino Médio Técnico-Profissional voltados à formação de técnicos agrícolas. Incorporando elementos curriculares próprios das propostas pedagógicas das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), as atividades formativas nestes projetos são desenvolvidas e articuladas a pesquisa de educandos sobre a realidade e meios de produção de suas comunidades, planejadas em parcerias com os educadores e realizadas pelos educandos pelos Planos de Estudo, a partir dos quais eles também elaboram seus Projetos Profissionais²², uma espécie de trabalho de conclusão de curso, em que eles apontam meios para melhor conhecer e atuar profissionalmente na realidade socioeconômica, cultural, política, profissional e regional em que suas comunidades estão inseridas.

Outro exemplo disto se dá nos cursos da LEDoC, nos quais a formação acadêmica, também assimilando os elementos curriculares das iniciativas dos Centros de Formação por Alternância (CEFFAs),

tem como ponto de partida do debate sobre a questão agrária e conhecimento sobre a história de organização do campo brasileiro, o que provoca os educandos para um olhar mais crítico sobre o seu espaço de vida, a escola, a comunidade, o assentamento, especialmente nas atividades do Tempo Comunidade, nas quais são desafiados a pesquisar sobre elementos que fazem parte deste debate e do projeto de campo que visa a construir novas formas de organização produtivas, baseados na cooperação e na solidariedade, no conhecimento das questões e dos problemas ambientais (ROCHA, 2013, p. 275).

Observando tal fato, pesquisas sobre as diferentes iniciativas da Licenciatura em Educação do Campo apontam que a alternância pedagógica tem ajudado a articular o diálogo entre os conteúdos estudados no Tempo Escola e as tensões e contradições vivenciadas nas

²² O Plano de Estudo é um dos instrumentos fundamentais na Pedagogia da Alternância, ligando o saber ao fazer. O Plano de Estudo leva o aluno a descobrir práticas, experiências, etc., utilizadas pelos seus pais, avós, órgãos e comunidades. Na EFA são elaboradas perguntas conjuntamente entre monitores e alunos. Projeto Profissional: Ao iniciar seus estudos no CEFFA, o jovem será orientado a construir seu projeto de vida. Será um meio de concretizar as pesquisas do Plano do Estudo, buscando conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural política profissional e regional. Começa a pensar no futuro como profissional montando um projeto que dê um norte à sua vida, sendo aplicado na sua comunidade ou fora dela. (SILVA, 2009, p. 201).

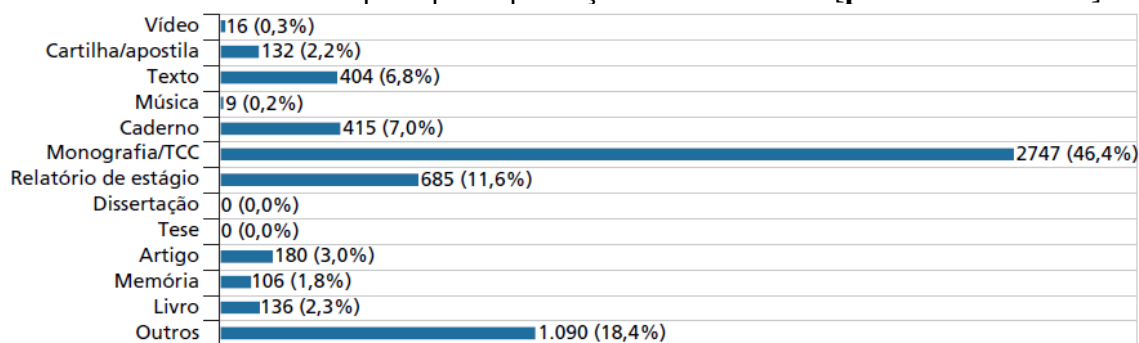
comunidades dos educandos, a medida em que estas são tomadas como objeto de estudo-investigação durante o Tempo Comunidade (MOLINA; HAGE, 2016, p. 816).

Isto se dá especialmente a partir do trabalho de formá-los como sujeitos pesquisadores, capazes de inquirir suas realidades, buscando compreender, com o suporte do conhecimento científico, a essência dos processos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais que ocorrem nos seus territórios. É utilizada uma série de instrumentos, de metodologias e ferramentas que lhes permitam compreender as realidades locais com mais profundidade, à medida que avançam no curso, e construir coletivamente possibilidades e condições de intervenção nessas realidades. (MOLINA; HAGE, 2016, p. 816).

As iniciativas da rede político-pedagógica de Educação do Campo colocam em questão os processos de ensino-aprendizagem em curso na educação escolar tradicional ao propor reinvenções conceituais, metodológicas e organizativas que permitem desenvolver a escolarização de um modo em que educandos são elevados à condição de protagonistas de sua formação e estimulados a se colocarem como sujeitos de produção de conhecimento científico, assumindo-se no papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor, efetivando-se um processo de ressignificação do aprendizado de tal conhecimento científico como conteúdo escolar apropriado pela efetivação de seu uso social, fazendo se materializar uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, que é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade (FREIRE, 1999, p. 124).

Os resultados da escolha destas iniciativas pedagógicas em mobilizar os educandos no exercício de sua inteligência do mundo se evidencia nas diversidades de produtos bibliográficos em que a formação escolar em Educação do Campo tem gerado - vídeo, cartilha/apostila, texto, música, caderno, monografia/TCC, relatório de estágio, dissertação, tese, artigo, memória e livro - a exemplo da produção dos participantes dos cursos do PRONERA.

Gráfico 4: Número por tipo de produção do PRONERA [período 1998-2011]



Fonte: II PNERA (BRASIL 2015).

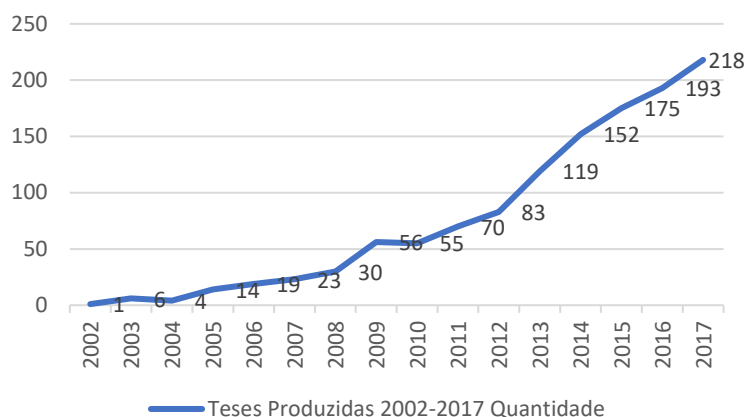
Mobilizando a ressignificação das práticas curriculares e o ensino dos conteúdos escolares na direção do empoderamento dos camponeses como sujeitos de pesquisa e produção de conhecimento que tem a realidade de vida e trabalho de suas comunidades como objeto de estudo, o Movimento Nacional de Educação do Campo, por meio de suas iniciativas pedagógicas, coloca em questão a função social do conhecimento científico e aquilo que envolve sua produção. Por esta via, o Movimento Nacional de Educação do Campo passou a se colocar no campo dos debates epistêmicos e da contestação da perspectiva de ciência moderna - positivista, burocrática e elitista - que se faz hegemônica nas escolas, universidades e sociedades científicas ainda hoje.

Associado a isto - ou como consequência disto -, deu-se também o surgimento e rápido crescimento do número de produções acadêmicas que tomaram como objeto de pesquisa as diversas iniciativas desenvolvidas pela rede político-pedagógica em Educação do Campo. Pesquisadores vinculados a 183 programas de pós-graduação de 140 instituições de Ensino Superior, no período de 2002 a 2017, produziram 1.218 trabalhos acadêmicos que relacionam a "Educação do Campo" como um dos temas abordados em sua realização. Destes trabalhos, 253 são teses de Doutorado, 846 dissertações de Mestrado, 112 dissertações de Mestrado Profissional e 7 dissertações de Programa de Pós-Graduação Profissionalizante (CAPES, 2018).

Vale ressaltar que, anterior a esses períodos, inúmeras outras pesquisas se ocuparam de refletir sobre iniciativas pedagógicas dos movimentos sociais e outras experiências escolares realizadas no campo, focando, por exemplo, a Pedagogia da Alternância e de Educação Rural como temas de estudo. Porém, a primeira produção acadêmica vinculada a um programa de Pós-Graduação registrada oficialmente como pesquisa relacionada a “Educação do Campo” foi defendida em 19 de dezembro de 2002, tendo como título “Políticas para o Meio Rural - O PRONERA no Tocantins”, de autoria de Dilsilene Maria Ayres de Santana, na época estudante vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG (CAPES, 2018). Tendo sido produzida cinco anos após da realização dos eventos em que ocorre o surgimento oficial do Movimento em Educação do Campo e originam a criação do PRONERA, a pesquisa, no entanto, não foi a primeira a tomar o Programa como objeto de estudo; outras cinco produções acadêmicas foram realizadas entre o período de 2000 e 2002, focando as ações educativas desenvolvidas pelo PRONERA²³.

²³ A primeira tese de Doutorado a ser produzida sobre o PRONERA foi defendida em 01/03/2000, intitulada “As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999”, de autoria de Maria Clara Di Pierro, estudante do Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (CAPES, 2018).

Gráfico 5: Teses e Dissertações Relacionadas à Educação do Campo Produzidas Anualmente [período 2002-2017]



Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2018.

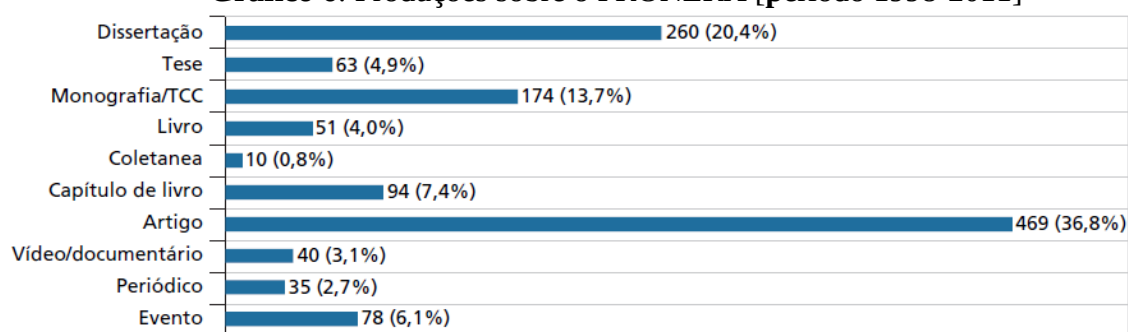
Entre as pesquisas sobre o PRONERA, merece destaque a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizada pela própria instituição mantenedora do Programa e coordenada e executada por uma equipe de pesquisadores contratados, formada por professores e estudantes de diferentes universidades, acadêmicos com larga experiência junto às iniciativas pedagógicas, pesquisas e debates sobre a Educação do Campo desenvolvidas em diferentes estados brasileiros.

Um dos objetivos da II PNERA foi criar um banco de dados permanente sobre as ações do PRONERA [construção do DataPronera], por meio da realização de um censo dos cursos promovidos pelo programa e concluídos entre 1º de janeiro de 1998 e 31 de dezembro de 2011, com a coleta, a sistematização, a análise e a divulgação dos dados. Ao mesmo tempo, buscando proporcionar análises em diversos níveis e escalas da situação das escolas do campo, organizou-se também uma sistematização de dados do Censo Escola. A pesquisa foi necessária porque não existia um banco de dados que agregasse todas as informações sobre os cursos do PRONERA (BRASIL, II PNERA, 2015b, p. 16).

Anterior a II PNERA, outras duas pesquisas haviam sido realizadas sobre educação em áreas de reforma agrária: a primeira, como estudos de casos das modalidades de ensino do PRONERA realizados pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa, em 2003; a segunda, ocorrida entre novembro de 2004 e fevereiro de 2005, denominada I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - I PNERA, realizou 24.500 entrevistas em 1.651 municípios de todo o Brasil, visitando 5.595 assentamentos de reforma agrária e promoveu a inclusão de dados sobre escolas do campo no Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, responsável pela realização da I PNERA (BRASIL, II PNERA, 2015b).

A II PNERA é importante porque amplia o número de áreas pesquisadas e foca nas iniciativas pedagógicas desenvolvidas por meio do programa, possibilitando uma avaliação dos resultados alcançados, além de gerar dados que ajudarão a alimentar novas pesquisas e produções acadêmicas e artístico-culturais sobre o PRONERA ao longo dos anos. A esse respeito, os próprios dados gerados pela II PNERA permitem destacar um número significativo de produções acadêmicas elaboradas entre 1998 e 2011, que tomaram o PRONERA como tema: são 260 dissertações de Mestrado, 63 teses de Doutorado e 174 monografias, além de 51 livros, 10 coletâneas, 94 capítulos de livros, 469 artigos, 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos (BRASIL, II PNERA, 2015b, p. 16).

Gráfico 6: Produções sobre o PRONERA [período 1998-2011]



Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015b).

Com destaque para a quantidade significativa de produções de artigos, monografias, teses e dissertações sobre o PRONERA, nesse período registrada pela PNERA, tais dados corroboram as informações relativas ao crescimento vertiginoso da produção acadêmica sobre Educação do Campo (Gráfico 2). O que se pode observar é que o crescimento do número de trabalhos de pesquisa produzidos a partir de 2002 acompanha o crescimento do número de iniciativas realizadas pela rede político-pedagógicas em Educação do Campo no mesmo período na educação básica e Ensino Superior, crescimento consequente da execução dos programas governamentais (PRONERA e LEDoC).

A realização dos cursos de Educação do Campo e a presença dos camponeses na dinâmica universitária foram aspectos importantes para a introdução das temáticas do campo. Ressaltamos também aspectos como o incentivo à criação de vários grupos de estudos envolvendo professores e estudantes interessados e ou comprometidos com o tema, o fomento à produção de várias pesquisas nos níveis de graduação e de pós-graduação, e o crescente número de projetos financiados por agências de fomento tais como CNPq e CAPES (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 5).

Em relação às produções acadêmicas, merece destaque a diversidade de áreas de conhecimento de onde se originam os trabalhos de pesquisas, algo que também está relacionado à diversidade das áreas a que se vinculam as iniciativas pedagógicas em Educação do Campo, em especial os projetos de cursos de Ensino Superior. Muitas dessas produções acadêmicas foram realizadas por professores das universidades, envolvidos na execução dos projetos vinculados ao PRONERA, e por estudantes ex-bolsistas que atuaram nestes mesmos projetos quando ainda estavam na graduação. Evidencia-se também, neste processo, um crescimento de estudantes envolvidos com a Educação do Campo, que tem acessado os programas de pós-graduação país afora.

Como exemplos dessas repercussões, há a positiva reincidência de casos de sujeitos do campo egressos dessas Licenciaturas que, após a conclusão de sua formação inicial, continuam vinculados às universidades, mas já na condição de alunos da pós-graduação, seja no âmbito da especialização, seja no próprio mestrado acadêmico, como registrado pela pesquisa [do Observatório da Educação do Campo] com egressos da UnB, da UNIFESSPA e da UFSC, por exemplo (MOLINA, 2017, p. 600).

Esses sujeitos, motivados por suas experiências anteriores, ao se lançarem à pós-graduação tomam as iniciativas promovidas pelos programas em Educação do Campo e a relidade educacional nas comunidades camponesas como objetos para seus projetos de pesquisa. Quiçá, acabem por realizar suas pesquisas como um exercício de práxis político-pedagógica, refletindo sobre iniciativas em Educação do Campo que eles próprios, na prática, ajudaram a construir.

Tabela 6: Teses e Dissertações que abordam a Educação do Campo por Grande Área Conhecimento [período 2002-2017]

Grande Área Conhecimento	Quantidade
Ciências Agrárias	25
Ciências da Saúde	4
Ciências Exatas e da Terra	2
Ciências Humanas	946
Ciências Sociais Aplicadas	50
Engenharias	1
Linguística, Letras e Artes	35
Multidisciplinar	155
Total	1218

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2018).

Paralelo ao protagonismo acadêmico dos sujeitos da Educação do Campo na realização de trabalhos de pesquisa e da produção bibliográfica que deles resultam, o Movimento Nacional de Educação do Campo foi organizando sua própria rede de eventos acadêmicos destinados à

socialização das pesquisas desenvolvidas, debate sobre os dados e reflexões que elas apresentam e discussões conjunturais com um foco especial sobre as iniciativas em Educação do Campo e os desafios que elas enfrentam em sua implementação²⁴.

Entre os diversos eventos acadêmicos nacionais, regionais e estaduais já realizados pelas universidades articuladas à rede político-pedagógica em Educação do Campo, merece destaque com três edições realizadas, o “Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”, ocorrido nos anos de 2005, 2008 e 2010. Promovida pelo Ministério da Educação - MEC e Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, a primeira edição do evento foi realizada pela Coordenação Geral de Educação (SECAD/MEC) e organizada pelas Universidades Estadual Paulista (Unesp), de Brasília (UnB), Federal de Sergipe (UFSE), Federal de Minas Gerais (UFMG), Federal da Paraíba (UFPB) e Federal do Pará (UFPA), em parceria com o Instituto Tecnológico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITerra), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros.

A segunda edição do evento aconteceu na Universidade de Brasília, em agosto de 2008, quando o Movimento de Educação do Campo completava uma década de existência e a ampliação das iniciativas pedagógicas em Educação do Campo via os programas governamentais era observada com preocupação em relação ao processo de institucionalização que, em alguns lugares, afastava da discussão, elaboração e execução dos cursos os seus protagonistas originais - os movimentos sociais do campo -, logo afastando também as iniciativas pedagógicas das concepções teórico-metodológicas que fundam a Educação do Campo (MOLINA, 2010). Assim, o “II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo” teve como objetivo

promover o debate sobre os paradigmas construídos nesta última década, avaliar e articular as pesquisas e reunir subsídios para a elaboração de políticas públicas, os eventos buscaram desenvolver uma metodologia que oportunizasse maior socialização das questões a serem enfrentadas na continuidade da formulação dos projetos de campo e de sociedade que a Educação do Campo quer ajudar a construir (MOLINA, 2010, p. 7).

²⁴ São exemplos recentes desses eventos acadêmicos o “IV Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba e o III Seminário de Pesquisa e Práticas do Curso de Pedagogia – Educação do Campo”, organizado pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2017); O “III Encontro dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo da Região Sul” e o “Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul”, organizados pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2017); o “I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo”, coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/UFSCar (2017), etc.

Reunindo 350 pesquisadores de todo país, o evento focou na seleção e apresentação de trabalhos de pesquisa que se ocupavam da análise sobre questões relativas a experiências concretas de Educação do Campo, buscando socializar reflexões que contribuíssem com a promoção do avanço prático e teórico voltada à solução dos desafios enfrentados pelos sujeitos do campo no território brasileiro (MOLINA, 2010). O evento aconteceu integrado ao “II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro”; as reflexões produzidas nos grupos de trabalho e debates em plenárias foram posteriormente sistematizadas e apresentadas por meio da publicação de um livro e CD-Room do evento.

O “III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo” aconteceu em agosto de 2010, integrando num único evento o “III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro” e o “I Encontro Internacional de Educação do Campo”, novamente na Universidade de Brasília. Nesta edição, além de perseguir os objetivos anteriores, houve a realização integrada ao “I Encontro Internacional de Educação do Campo”, que permitiu aproximar pesquisadores brasileiros de iniciativas em educação rural e a luta por terra e educação realizada em países latino-americanos, como

os povos indígenas na Bolívia, pelos Mapuches no Chile e pelas famílias camponesas em Córdoba, na Argentina, apenas para citar alguns, demonstram que a luta pela educação dos povos rurais é mais forte e mais contemporânea do que nunca. O evento tratou das experiências que vêm sendo realizadas nessa área há 50 anos em Cuba, há cinco anos na Venezuela, há três no México e há dois na Bolívia, durante as “Rodas de Conversas”, quando os educadores latinos falaram sobre o tema Educação Superior e Autonomia dos Povos do Campo (ROCHA, 2013, p. 88-89).

A segunda e terceira edição do “Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo” buscam ampliar nacional e internacionalmente e aprofundar academicamente as reflexões sobre a Educação do Campo, tanto político como paradigmaticamente. Essas duas versões do evento foram organizadas conjuntamente pelas universidades federais vinculadas à rede do Observatório da Educação do Campo²⁵, projeto integrante do Programa Observatório da Educação, uma ação de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, a formação de recursos pós-graduados em educação, promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação, etc. (BRASIL, 2006). Quando o programa Observatório da Educação foi criado, em 2006, a Educação do Campo não versava como um

²⁵ Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal do Ceará - UFCE, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

de seus eixos temáticos, mas mesmo assim um projeto de pesquisa sobre tal temática foi aprovado no primeiro edital do programa (Edital 01/2006 INEP/CAPES), proposto em parceria por universidades integrantes da rede político-pedagógica em Educação do Campo: “A educação superior no Brasil (2000-2006): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro”, tendo à frente três Universidades: a de Brasília, a Federal do Rio Grande Norte e a Federal de Sergipe (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 5).

Em 2008, o Programa incluiu o eixo temático Educação do Campo, quando passou a ser implementado conjuntamente pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC).

O programa contribui para a ampliação de pesquisas e produtos em áreas relacionadas à educação básica, pouco investigadas nos programas de pós-graduação, como alfabetização e letramento, educação do campo, educação indígena, educação especial, ensino médio, educação tecnológica e a distância. (...) pelo financiamento de bolsas, a execução dos projetos de pesquisa e a participação de graduandos e professores da escola, tornando a pesquisa mais integrada à educação básica (FONTANA, 2015, p. 9930).

Pesquisas desenvolvidas com apoio do Observatório têm ajudado na construção de reflexões sobre as iniciativas da rede político-pedagógica em Educação do Campo, como no caso da LEDoC. Atualmente, duas pesquisas vinculadas ao Observatório de Educação, iniciadas em 2013 e já em fase de conclusão, articulam nacionalmente pesquisadores de dez universidades públicas que estudam a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo no país, são elas: “Educação do Campo e Educação Superior: Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” e “Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil” (MOLINA, 2017)²⁶. Isso logo reverbera na produção bibliográfica.

De acordo com levantamento feito no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2010 e 2016 foram produzidas 25 dissertações e 11 teses sobre essas Licenciaturas. Pesquisas vinculadas ao Programa Observatório da Educação, também com apoio desta instituição, têm essa nova modalidade de graduação como objeto de análise e reflexão (MOLINA, 2017, p. 588).

²⁶ Universidade Federal do Pará (Campus Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis), na Região Norte; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal do Maranhão, na Região Nordeste; Universidade de Brasília (Campus Planaltina), na Região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Viçosa, na Região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal da Fronteira Sul, na Região Sul.

Destaca-se também a criação de Mestrado Profissional de Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a inserção de Linhas de Pesquisa em Educação do Campo em vários Programas de pós-graduação em Educação (UFSC, UNB, UFMG) e a criação e oferta de disciplinas em vários cursos de pós-graduação (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 7).

O crescimento do número de pesquisas e da produção bibliográfica fez a Educação do Campo figurar nos últimos anos como uma das temáticas em ascensão dentro do Grupo de Trabalho “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”, o GT3 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED²⁷, a principal entidade a congregar programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área (ANPED, 2012). Os Grupos de Trabalho são constituídos por associados/as individuais, interessados em pesquisar e debater determinadas temáticas da educação e muitos membros do GT3 estão articulados nacionalmente pelos Observatórios da Educação do Campo, Observatórios da Juventude, Formação de Professores Indígenas e Licenciaturas em Educação do Campo (ANPED, GT3, 2018).

Um balanço dos trabalhos do GT pode ser feito a partir dos sujeitos abordados e dos objetos de investigação. No primeiro recorte, jovens, camponeses e indígenas têm sido os atores sociais mais representativos nos trabalhos apresentados no GT nos últimos anos. Além deles, embora com menor incidência, as experiências empreendidas por mulheres, afrodescendentes e outros coletivos em ações de educação não-escolar também transitam pelo grupo. Do ponto de vista das temáticas abordadas, os trabalhos refletem a diversidade de ações coletivas presentes na sociedade brasileira. Vários trabalhos dizem respeito à educação do campo abordando experiências educativas empreendidas por movimentos sociais do campo (Escolas Famílias Agrícolas, escolas de assentamentos, experiências junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA), ações coletivas no campo (MST, Via Campesina, experiências de economia solidária no campo, classes multiseriadas) e demandas dos movimentos sociais em relação à educação escolar (educação infantil, educação especial) (ANPED, GT3, 2018).

As reuniões-eventos da ANDPED ocorrem em edições nacionais e regionais. Neste trabalho, considerando o território de atuação dos pesquisadores-autores, coloca-se em destaque o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, identificado pela sigla EPENN, que

²⁷ O GT 03 tem sua origem em 1981, com a criação do GT Educação para o meio rural. A partir de 1993, (...) inauguram-se discussões sobre as relações entre educação e movimentos sociais, os paradigmas na análise dos movimentos sociais, os novos movimentos sociais e os processos educativos formais e não formais. E o GT passa a se denominar Movimentos sociais e educação. Em outubro de 2010, o GT passou a se denominar Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, (...) levou-se em consideração uma ampliação do campo para novos temas e abordagens teóricas cuja ênfase em vários estudos têm priorizado a discussão sobre os sujeitos e os processos educativos presentes nas ações coletivas e movimentos sociais diversos (ANPED, GT3, 2018).

até o ano de 2014 congregava as regiões Norte e Nordeste em um único encontro regional da ANPED.

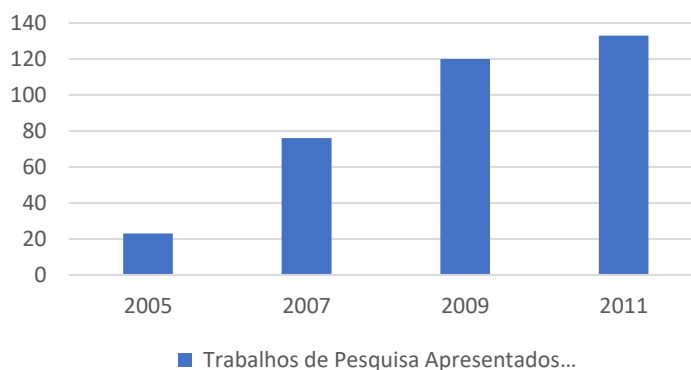
Tendo como objeto socializar a produção teórica e prática no campo educacional e fortalecer os programas de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste, o EPENN é considerado o encontro regional de pesquisa em educação mais antigo do Brasil, sendo realizado desde os anos de 1970, organizado bianualmente, capitaneado por programas de pós-graduação dos articulados via o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - FORPRED, seção Norte e Nordeste (CAVALCANTE; BATISTA, 2014).

O aparecimento da temática da Educação do Campo nos grupos de trabalho do EPENN ocorreu no encontro de 2005, em Belém do Pará; embora não tivesse essa denominação, surge expressiva com trabalhos distribuídos em diferentes GTs:

No GT 24 de Educação Rural e Educação Indígena com 14 trabalhos apresentados, nos GTs de Gênero e Sexualidade com 01, no GT 04 - Educação e Movimentos Sociais foram 04 trabalhos, no GT 08 Formação de Professores teve 01 trabalho, no GT 12 Currículo foram apresentados 02 trabalhos, perfazendo ao todo vinte e três (23) trabalhos neste evento (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 10).

No evento seguinte, o XVIII EPENN, ocorrido em 2007, em Maceió, Alagoas, o número de trabalhos de pesquisa relacionadas à temática em Educação do Campo praticamente triplicou. Tal crescimento significativo se manteve na edição seguinte, em 2009, no XIX EPENN, ocorrido em João Pessoa, na Paraíba, e no encontro em Manaus, Amazonas, o XX EPENN, em 2011 (CAVALCANTE; BATISTA, 2014).

Gráfico 7: Pesquisas na Temática em Educação do Campo Apresentados no EPENN [período 2005-2011]



Fonte: Dados organizados por Cavalcante & Batista (2018).

Durante o XIX EPENN, em 2009, destaca-se a criação de um espaço específico ao debate sobre Educação do Campo, o GT 25 Educação do Campo, que concentrou a apresentação de 54 trabalhos de pesquisa,

envolvendo uma rica diversidade de questões e temas, como por exemplo: a relação entre movimentos sociais e a Educação do Campo, os saberes e espaços educativos no campo, a resistência e luta pelo direito à educação em áreas rurais quilombolas, as condições de funcionamento de escolas do campo, ou escolas rurais, o contexto pedagógico das Escolas Famílias (EFAs), a Pedagogia da Alternância (PA), a gestão participativa nas EFAs, a formação de educadores do campo, os cursos do PRONERA, a proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável (PEADs), a experiência da pedagogia do MAB (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 13).

Em 2011, no XX EPENN em Manaus, como fruto de reorganização interna, os pesquisadores foram surpreendidos com a mudança de nome e de numeração, passando o GT 25 a sediar o tema da Educação Indígena e o GT 26 o tema “Educação e Ruralidades”, concentrando a inscrição de 43 trabalhos de pesquisa (CAVALCANTE; BATISTA, 2014). Em Recife, Pernambuco, no ano de 2013, no XXI EPENN, uma nova reorganização temática, resultaria na renomeação dos GTs, extinguindo GTs destinados à Educação Indígena especificamente, para o tema da Educação do Campo e até mesmo “ruralidades” (CAVALCANTE; BATISTA, 2014). Tal situação originou realização de um trabalho de mapeamento da produção científica acerca da Educação do Campo no espaço do EPENN, que resultou na sistematização do Estado da Arte sobre a temática apresentado no âmbito do GT 06 Educação Popular²⁸ durante o próprio evento de 2013. Esse foi um importante momento, pois ao contar

com a presença de vários participantes interessados na Educação do Campo proporcionou um debate sobre a produção acadêmica que versa sobre este tema evidenciando seu avanço em termos de políticas e de experiências que inspiram pesquisas e ressaltou a necessidade de reinserção de um GT como espaço próprio de socialização do conhecimento produzido sobre esta temática, o que acabou sendo aprovado na plenária final do evento (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 2).

O XXII EPENN, ocorrido no ano de 2014, em Natal, Rio Grande do Norte, recriou o espaço do evento destinado aos debates sobre a pesquisa em Educação do Campo, denominado GT26 Educação do Campo, em que foram apresentados sete pôsteres e 33 comunicações orais sobre a temática (EPENN, 2014). Nesta mesma edição foi aprovado o desmembramento do

²⁸ CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A produção e a socialização da pesquisa sobre a Educação do Campo a partir dos encontros de pesquisa e pós-graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 – 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Recife: Editora da UFPE, 2014.

evento, de modo que cada região (Norte e Nordeste), a partir de 2016, passou a realizar seus encontros individualmente²⁹. A região Nordeste manteve a denominação histórica já adotada, grafada com apenas um “N”, definindo-se desde então como Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPED (EPEN, 2018). O evento da região Norte passou a ser chamado de ANPEd Norte e extinguiu o GT Educação do Campo, criando o GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular (ANPED NORTE, 2018). O EPEN, evento do Nordeste, seguiu mantendo o GT26 Educação do Campo.

Ao realizar uma análise dos anais dos eventos realizados após esta divisão, contata-se que no XXIII EPEN, realizado em setembro de 2016, na cidade de Teresina, Piauí, ocorreu a apresentação de 12 trabalhos sobre temáticas relativas à Educação do Campo, sendo oito apresentados no próprio GT e outros quatro em diferentes grupos. Os trabalhos, no geral, abordaram a formação de professores, a Pedagogia da Alternância, currículo, fechamento de escolas rurais, a multissérie, a infância no campo e a inclusão digital de moradores em áreas rurais (CARVALHO; CARVALHÊDO, 2016). Enquanto que na 1ª ANPEd Norte, realizada em Belém, no Pará, foram apresentados 14 trabalhos relacionados à temática Educação do Campo, distribuídos por diversos GTs, abordando formação de professores; práxis docente em escolas rurais; a LEDoC; Pedagogia da Alternância; juventude no campo; letramento; educação infantil; gestão e avaliação em escolas rurais; a trajetória do Movimento de Educação do Campo na região Amazônica; e análises sobre Educação do Campo, a partir das Epistemologias do Sul (ANPED NORTE, 2016).

Estudos publicados em 2013 sobre as produções acadêmicas em Educação do Campo identificaram quatro “eixos de predominância temática” nos trabalhos de pesquisas, são eles:

- Análises de Caráter Emancipatório – Estudos da Educação do Campo enquanto história, lutas e organização social;
- Análises de Caráter Regulatório – Estudos da Educação do Campo enquanto política pública e legislação educacional;
- Análises de Caráter Pedagógico – Estudos da Educação do Campo enquanto propostas educacionais com nuances socioculturais e socioambientais voltadas para o eixo educativo/pedagógico e/ou de caráter científico e interdisciplinar;
- Análises de Caráter Analítico – Educação do Campo enquanto tema de estudo/pesquisa, contradições, proposições e interfaces temáticas e epistemológicas (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p. 14).

²⁹ A divisão se deu por ocasião da reformulação do estatuto da ANPEd e a primeira diretoria que instituiu a Vice-presidência Norte foi eleita e tomou posse em dezembro de 2013. Após análise sobre a reestruturação da ANPEd, a expansão dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil, em particular os da região Norte, e os desafios a serem enfrentados no contexto amazônico, resolveram, por meio de uma carta de intenção, iniciar o processo de criação do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte (FORPRED Norte), desmembrando do Nordeste (ANPED NORTE, 2018).

Isto é observável no conjunto dos trabalhos apresentados no XXIII EPEN e na 1ª ANPEd Norte, talvez por conta do campo temático do evento ser a Educação, mas vale ressaltar que dados do Banco de Teses da CAPES permitem anunciar uma diversificação temática se considerada a diversidade das pesquisas desenvolvidas segundo a origem em relação à grande área de conhecimento, extrapolando o campo da Educação e das Ciências Humanas, constituindo a Educação do Campo como uma nova e plural Área de Produção de Conhecimento (MOLINA; HAGE, 2016).

Toda essa construção tem o protagonismo de um sujeito coletivo, o Movimento Nacional de Educação do Campo, afirmado na contestação da função social da ciência e da escola, na promoção dos sujeitos do processo educativo como sujeitos de conhecimento e na mobilização de atividades de pesquisa e grupos de pesquisadores de áreas diversificadas, que tomam as iniciativas de sua rede político-pedagógica como objetos de estudo, buscando elaborar reflexões e propostas sobre outras práxis pedagógicas e científicas possíveis.

Assim, para além de um movimento de reivindicação de direitos, o Movimento Nacional de Educação do Campo, podemos dizer, tem se afirmado como um sujeito-espaco coletivo produtor de conhecimentos, como uma comunidade de conhecimento, que discute e elabora teorizações políticas e pedagógicas envolvendo a Educação do Campo e sobre a própria ciência e produção acadêmica como uma comunidade epistêmica em movimento.

E, considerando suas ações de difusão e promoção da circulação das ideias produzidas – publicações e organização de eventos e grupos de pesquisa –, também tem se afirmado como uma Rede Epistêmica Nacional de Educação do Campo, ainda que em processo de construção.

(...)

As iniciativas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento de Educação do Campo se tornaram verdadeiros laboratórios da prática de teorizações educacionais, de “testes de novas variantes conceituais”, que geraram inovações curriculares, metodológicas, agronômicas, etc., com impactos sobre a educação básica e o Ensino Superior. Ao longo das últimas duas décadas, em vários momentos, as organizações e instituições membros do Movimento Nacional de Educação do Campo se mobilizaram coletivamente por metas comuns a serem perseguidas nos processos de interlocução com o Estado. E a rede política-pedagógica de Educação do Campo, formada por profissionais, educadores e intelectuais de diversas áreas do conhecimento, colocou sua “reconhecida expertise e competência” a serviço da elaboração de propostas,

contribuindo com as “normatizações” à política pública de educação destinada ao atendimento do direito das populações do campo (SOARES; VITELLI, 2016).

A trajetória, o conjunto de ações desenvolvidas e as conquistas alcançadas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, em especial quando do protagonismo dos seus membros no debate e influência na formulação de medidas e programas governamentais e da constituição de diretrizes e referenciais legais para a implementação de política pública, como feitos voltados à garantia do direitos e do acesso dos povos do campo a uma educação diferenciada, permite afirmar que, ao longo das últimas duas décadas, a parceria entre movimentos e organizações sociais sindicais do campo e professores das universidades acabou por forjar uma potente comunidade de conhecimento. Neste caso, como um movimento feito de diversos movimentos, uma comunidade feita de várias comunidades de conhecimento, uma rede de conhecimento.

Las redes de conocimiento son nuevas configuraciones en las que participan científicos, académicos, quienes buscan soluciones a problemas específicos a través de la aplicación de conocimientos. Esto implica la participación de actores de diversas procedencias que ponen en juego sus capacidades buscando complementarlas con los otros miembros de la red. Estas redes se van extendiendo y van organizando la sociedad civil; conectan lo local con lo global, lo privado con lo público y proveen espacios para la creación, el intercambio y la diseminación del conocimiento (SCHULMAN, 2010 p.4).³⁰

Emergindo nacionalmente em meio a organização dos primeiros eventos em Educação do Campo, no final dos anos de 1990, esta rede foi continuamente se organizando, se ampliando, ganhando força política e assumindo na interlocução com o Estado importância similar às redes de especialistas ou comunidades epistêmicas que, desde meados do século XX, em diferentes países do mundo, têm sido constantemente convidadas por seus governos a contribuírem nas discussões, análises e proposições de soluções a problemas diversos que afligem a sociedade – ambientais, econômicos, de segurança, de saúde, etc.

Após Segunda Guerra Mundial até o final do século XIX, mundialmente se verifica um cenário internacional marcado por uma reestruturação do modelo administrativo do Estado em diversos países, com a multiplicação de ministérios e agências governamentais criadas para criar e desenvolver programas e políticas de gestão das demandas e questões que envolviam

³⁰ As redes de conhecimento são novas configurações das quais participam cientistas e acadêmicos, que buscam soluções para problemas específicos por meio da aplicação do conhecimento. Isso implica a participação de atores de origens diversas, que colocam em ação suas capacidades, buscando complementá-las com os demais integrantes da rede. Essas redes estão se espalhando e a sociedade civil está se organizando; conectam o local com o global, o privado com o público e oferecem espaços para a criação, troca e disseminação de conhecimento (HAAS, 1992, p. 9-10).

suas sociedades em diversas áreas, algumas delas marcas por graves desafios, como a questão ambiental e a pobreza de grande parte da população. Porém, não bastou criar e ampliar estruturas burocráticas de governança, diante de crescentes problemas de todas as ordens os governos mundialmente tiveram que encarar, também, as “crescentes incertezas associadas a muitas responsabilidades” que a solução de tais problemas exigia, o que levou “os formuladores de políticas a recorrerem a novos e diferentes canais de aconselhamento” (HAAS, 1992, p. 12), as redes de pesquisadores, grupos de intelectuais e coletivos de cientistas, as chamadas comunidades epistêmicas.

A esse respeito, Peter M. Haas, professor de Ciência Política na Universidade de Massachusetts Amherst, que, para muitos, seria o autor do conceito “comunidades epistêmicas” (HAAS, 1992), diz o seguinte,

With the proliferation of government ministries and agencies to coordinate and handle many new tasks, regulation has become an increasingly important bureaucratic function, and the expertise required has extended to a wider range of disciplines than ever before. (...) Around 1950, there were 70 independent countries with 850 ministries, or roughly 12 ministries per country. By 1975, there were 140 independent countries with 2,500 ministries, or nearly 18 ministries per country, indicating a strong shift toward more active social regulation. (...) Governments of industrialized countries also developed a greater interest in planning and began to establish futures-oriented research bodies (HAAS, 1992, p. 9-10)³¹.

Pressionados pela agitação da opinião pública diante das demandas e problemas da sociedade da época, muito além do que antes estavam acostumados a lidar, governantes buscaram na planificação das políticas de Estado e na colaboração de grupos de especialistas formas de entender e solucionar tais demandas e problemas, confrontando e superando as incertezas que envolvem a governança nesse contexto e antecipando tendências futuras (HAAS, 1992). Assim, por todo mundo, a busca de aconselhamento com especialistas se dá numa tentativa de superar tais incertezas por parte dos agentes dos próprios governos, geradas pela falta de domínio de informações adequadas sobre uma situação em questão ou visando acessar novas informações “em face da inadequação do conhecimento geral disponível, necessário para avaliar os

³¹ Com a proliferação de ministérios e agências governamentais para coordenar e lidar com muitas tarefas novas, a regulamentação se tornou uma função burocrática cada vez mais importante e a experiência necessária se estendeu a uma ampla gama de disciplinas mais do que nunca. (...) Por volta de 1950, havia 70 países independentes com 850 ministérios, ou aproximadamente 12 ministérios por país. Em 1975, havia 140 países independentes com 2.500 ministérios, ou quase 18 ministérios por país, indicando uma forte mudança em direção a uma regulamentação social mais ativa. (...) Os governos dos países industrializados também desenvolveram maior interesse no planejamento e começaram a estabelecer órgãos de pesquisa orientados para o futuro (HAAS, 1992, p. 9-10).

resultados esperados de diferentes cursos de ação” (GEORGE, ano apud HAAS, 1992, p. 12-13).

É neste contexto que ganha importância o papel desempenhado por redes de especialistas por áreas de conhecimentos no assessoramento e fundamentação das políticas de Estado frente a problemas complexos, ajudando governos a identificar interesses, dominar e gestar as questões colocadas ao debate coletivo, propor políticas específicas e reconhecer pontos importantes para negociação na relação com a sociedade que governam (HAAS, 1992).

Em algumas situações, as informações e propostas de soluções de problemas elaboradas por uma rede de especialistas, ao serem publicizados, “podem de fato causar um choque, como geralmente ocorre com avanços ou relatórios científicos que chegam aos noticiários” (HAAS, 1992, p. 14), mobilizando uma opinião pública desfavorável às políticas dos governantes e sobre eles criando uma pressão para redimensionar suas ações em uma direção nem sempre em consonância com seus planos originais. “Em alguns casos, os tomadores de decisão buscarão conselhos para obter informações que justifiquem ou legitimam uma política que desejam seguir para fins políticos” (HAAS, 1992, p. 15). Os próprios autores que trabalham academicamente com tal temática, em especial na área das Ciências Humanas, “presumem que os líderes só se submetem a conselhos técnicos que lhes permitam perseguir fins preexistentes e expandir coalizões políticas” (HAAS, 1992, p. 14).

A concessão de acesso ao sistema político e permeabilidade das políticas do Estado pelas ações de pesquisa e formulações protagonizadas por membros de uma rede de especialistas depende da competência, prestígio e reputação que estes carregam e da valorização da sociedade e da necessidade de assessoramento e aconselhamento que possuem os governantes em relação aos conhecimentos da área destes especialistas (HAAS, 1992).

Para o Estado, a importância da contribuição desses especialistas é reconhecida se a atuação coletiva e as informações por eles disponibilizadas ajudam a “elucidar as relações de causa e efeito e fornecer conselhos sobre os prováveis resultados de vários cursos de ação”, levada a cabo pelos órgãos de governança; se são capazes de “lançar luz sobre a natureza das complexas interligações entre questões e sobre a cadeia de eventos que podem advir da falta de ação ou da instituição de uma política específica”; se contribuem na definição dos interesses próprios do Estado ou órgãos de governança; e se servem a formulação de políticas públicas (HAAS, 1992, p. 15-16).

Estas redes de especialistas, então tomadas como objetos de análise no artigo intitulado “Introduction: epistemic communities and international policy coordination” são denominadas por Peter M. Haas como “comunidades epistêmicas” (HAAS, 1992). Segundo o autor,

An epistemic community is a network of professionals with recognized expertise and competence in a particular domain and an authoritative claim to policy-relevant knowledge within that domain or issue-area. Although an epistemic community may consist of professionals from a variety of disciplines and backgrounds, they have (1) a shared set of normative and principled beliefs, which provide a value-based rationale for the social action of community members; (2) shared causal beliefs, which are derived from their analysis of practices leading or contributing to a central set of problems in their domain and which then serve as the basis for elucidating the multiple linkages between possible policy actions and desired outcomes; (3) shared notions of validity-that is, intersubjective, internally defined criteria for weighing and validating knowledge in the domain of their expertise; and (4) a common policy enterprise-that is, a set of common practices associated with a set of problems to which their professional competence is directed, presumably out of the conviction that human welfare will be enhanced as a consequence (HAAS, 1992, p. 3)³².

Para Haas (1992), uma comunidade epistêmica pode ser constituída por cientistas de áreas diversas, assim como por indivíduos de qualquer profissão que tenham domínio suficientemente consistente sobre um conjunto de conhecimentos relacionados à temática tratada pelo grupo e que seja reconhecido em seu valor pela sociedade. No entanto, segundo o professor, é preciso diferenciar comunidades epistêmicas de comunidade científica mais ampla, de associações ou órgãos de classe profissional, pois comunidades epistêmicas compartilhem um conjunto de abordagens ou orientações causais e tenham uma base de conhecimento consensual que referencia as propostas e atuações coletiva, elas não possuem “compromissos normativos” a serem respeitados pelos seus membros (HAAS, 1992, p. 17).

Hass tenta esclarecer que

An epistemic community's ethical standards arise from its principled approach to the issue at hand, rather than from a professional code. (...) The point to be stressed here is that while economists as a whole constitute a profession, members of a particular subgroup of economists-for example, Keynesians or followers of one of the schools of development economics-may constitute an epistemic community of their own and

³² Uma comunidade epistêmica é uma rede de profissionais com reconhecida competência e competência em um domínio específico e uma reivindicação autorizada de conhecimento relevante para a política dentro desse domínio ou área de atuação. Embora uma comunidade epistêmica possa consistir de profissionais de várias disciplinas e origens, eles têm (1) um conjunto compartilhado de crenças normativas e de princípios, que fornecem uma lógica baseada em valor para a ação social dos membros da comunidade; (2) crenças causais compartilhadas, derivadas de suas análises de práticas que conduzem ou contribuem para um conjunto central de problemas em seu domínio e que servem como base para elucidar os múltiplos vínculos entre possíveis ações políticas e resultados desejados; (3) noções compartilhadas de validade - isto é, critérios intersubjetivos e definidos internamente para avaliar e validar o conhecimento no domínio de sua experiência; e (4) uma empresa de política comum - isto é, um conjunto de práticas comuns associadas a um conjunto de problemas aos quais sua competência profissional é direcionada, presumivelmente fora da convicção de que o bem-estar humano será aprimorado como consequência (HAAS, 1992, p. 3).

systematically contribute to a concrete set of projects informed by their preferred views, beliefs, and ideas (HAAS, 1992, p. 19)³³.

Comunidades epistêmicas podem ser nacionais, internacionais e transnacionais, quando alcançam esta última configuração sua relação se dá com um conjunto de governos por meio do assessoramento a agências de governança internacional, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Na interlocução com o Estado, a legitimidade de suas proposições tomadas como importantes para determinada política em construção – reivindicação autorizada de conhecimento –, sustenta-se no reconhecido conhecimento que os membros da comunidade epistêmica dominam sobre determinado assunto relativo a tal política, mas, vale ressaltar, que comunidades epistêmicas se diferenciam de grupos de especialistas que compõem o quadro de funcionários que frequentemente estão envolvidos na coordenação de políticas de governos (HAAS, 1992).

Como se constituem a partir de um entendimento consensual sobre um conjunto de conhecimentos e sobre sua aplicabilidade na solução de problemas determinados e cultivam autonomia científica, política e profissional em relação aos governos, membros de uma comunidade epistêmica, facilmente, se confrontados com desvios nos acordos de assessoramento aos governos que violem suas proposições e independência coletiva, se retiraram do debate sobre políticas de Estado, ao contrário dos grupos de interesses ou pesquisadores funcionários vinculados a gestão governamental (HAAS, 1992).

Para Haas, no final do século XX se evidenciou uma crescente dependência dos governos às comunidades epistêmicas, isto porque políticas fracassadas, crises e eventos imprevistos colocaram em causa o entendimento de diferentes áreas temáticas; impuseram não apenas a busca por novas informações, assim como a crescente complexidade e natureza técnica dos problemas (HAAS, 1992).

Ao estudar as comunidades epistêmicas e suas interlocuições com os Estados em diferentes países, Haas afirma que tinha como objetivo analisar processos relacionados a casos concretos e tentar entender até que ponto o conteúdo substantivo das políticas governamentais foi influenciado pelas visões e propostas das comunidades epistêmicas que assessoraram os

³³ Os padrões éticos de uma comunidade epistêmica surgem de sua abordagem baseada em princípios para a questão em questão, e não de um código profissional. (...) O ponto a ser enfatizado aqui é que, embora os economistas como um todo constituam uma profissão, membros de um subgrupo particular de economistas - por exemplo, keynesianos ou seguidores de uma das escolas de economia do desenvolvimento - podem constituir uma comunidade epistêmica própria e sistematicamente, contribuir para um conjunto concreto de projetos, informados por suas visões, crenças e ideias preferidas (HAAS, 1992, p. 19).

governantes e que outros atores e forças políticas desempenharam um papel similar na configuração das mesmas (HASS, 1992). Segundo ele, seus estudos demonstraram que as comunidades epistêmicas alcançaram grande possibilidades de insinuar seus pontos de vista e influenciar nas ações e políticas de governos nacionais e organizações internacionais, muitas ocupando nichos em órgãos consultivos e reguladores (HAAS, 1992).

E nesse aspecto, Haas sugere em suas análises que a aplicação dos conhecimentos produzidos pelas comunidades epistêmicas à formulação de políticas de Estado depende, também, em grande parte, da capacidade política dos grupos em obter e exercer poder burocrático no âmbito do próprio Estado (HAAS, 1992), logo, de estarem presentes e com direito ao protagonismo nos espaços, comitês, conselhos ou colegiados criados pelos governos para tratarem de temáticas objetos das análises da rede de especialistas.

As análises de Haas são extremamente importantes à retomada conceitual e ampliação do entendimento prático sobre o que seria uma comunidade epistêmica, conceito que já havia sido elaborado e disto por John Gerard Ruggie, professor de Direitos Humanos e Relações Internacionais da Universidade de Harvard, em seu artigo “International Responses to Technology: Concepts and Trends”³⁴, publicado em 1975 (RUGGIE, 1975). Neste artigo, onde Ruggie, inclusive, ressalta ter emprestado o termo ‘comunidade epistêmica’ de Michel Foucault³⁵, o autor argumenta que o surgimento das comunidades epistêmicas e a relação que o Estado começa a estabelecer com elas é um produto do próprio desenvolvimento das sociedades industriais, demandantes e ao mesmo tempo fomentadoras do desenvolvimento da ciência.

With the increased role and growing scope of the state in all of the advanced industrial societies, the market has ceased to be the arbiter of certain kinds of social choices, especially in areas affecting military capabilities, national economic performance, and social well-being. In the realm of science and technology this has led to an increasing concern, on the part of governments, with research and development, the assessment of technology and the regulation of externalities, and the deliberate programming of innovation and change. In other words, as "ends and means of life" are increasingly freed for choice they become subordinated to public (that is, societal) choice rather than remaining subject to private (that is, individual) choice. This is true domestically and, to some extent, internationally as well (RUGGIE, 1975, p. 560-561)³⁶.

³⁴ Respostas Internacionais à Tecnologia: conceitos e tendências (RUGGIE, 1975).

³⁵ O autor cita a obra “The Order of Things”, de Michel Foucault (New York: Vintage Books, Books, 1973), publicado no Brasil sob a seguinte referência: FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

³⁶ Com o aumento do papel e o alcance crescente do Estado em todas as sociedades industriais avançadas, o mercado deixou de ser o árbitro de certos tipos de escolhas sociais, especialmente em áreas que afetam as capacidades militares, o desempenho econômico nacional e o bem-estar social. No campo da ciência e da tecnologia, isso levou a uma preocupação crescente por parte dos governos com pesquisa e desenvolvimento, avaliação da tecnologia e regulação de externalidades e programação deliberada de inovação e mudança. Em outras palavras, à medida que "fins e meios de vida" são cada vez mais liberados para a escolha, eles se subordinam à

Ruggie desenvolve suas conceituações e críticas sobre a atuação de redes de pesquisadores e especialistas junto ao assessoramento ao Estado, também apontando para o fato de que os primeiros anos do pós-guerra, nas décadas de 1950 e 1960, foram marcados pela ocorrência da politização internacional de questões diversas, afirmadas como uma situação coletiva de interesse da governança de diferentes países e que estariam diretamente relacionadas às demandas pela produção de conhecimento e tecnologia, a exemplo da politização do clima global (RUGGIE, 1975). Segundo Ruggie, a politização internacional quando um tema ou questão que é apresentada como problemática comum a todos os países.

It is the first indication of the existence of a collective situation: It places an issue on the international agenda. Politicization results in the recognition that a collective situation exists. The intensity of politicization and the sense of importance and urgency an issue is accorded, and the manner in which that issue will be dealt with, will also depend on what sort of collective situation exists well (RUGGIE, 1975, p. 561)³⁷.

No entanto, em seus estudos, Ruggie aponta que as respostas à tecnologia – assim como a própria a politização de determinada questão – são mobilizadas por “padrões de intercâmbio e dominação internacionais” que envolvem acordos e relações firmadas entre governos de diferentes países, quase sempre caracterizadas por “interdependências políticas de diferentes tipos, que raramente são distribuídas simetricamente” (RUGGIE, 1975, p. 567). Segundo ele, como consequência da guerra, “a hegemonia tecnológica americana definiu uma ordem de relações dentro da qual outros tinham que encontrar seu lugar” (RUGGIE, 1975, p. 566). Os Estados Unidos no pós-guerra passaram a influenciar diretamente no lançamento e desenvolvimento de programas internacionais e na agenda dos debates envolvendo política e ciência, “a salvaguarda internacional, as comunicações por satélite e a observação climática global são apenas três exemplos desse fato mais geral” (RUGGIE, 1975, p. 566).

As ponderações de John Gerard Ruggie que chamam atenção em relação à força de influência de governos sobre a politização internacional de temas e sobre a configuração de agendas de compromissos e debates, e a implementação de programas e políticas em relação a uma pauta de interesse comum entre um conjunto de governos de diferentes países, deixam

escolha pública (ou seja, social), em vez de permanecerem sujeitos à escolha privada (ou seja, individual). Isso é verdade internamente e, até certo ponto, internacionalmente (RUGGIE, 1975, p. 560-561).

³⁷ É a primeira indicação da existência de uma situação coletiva: coloca uma questão na agenda internacional. A politização resulta no reconhecimento de que existe uma situação coletiva. A intensidade da politização e o senso de importância e urgência de uma questão são concedidos, e a maneira como essa questão será tratada também dependerá de que tipo de situação coletiva existe (RUGGIE, 1975, p. 561).

claro que aproximação e interlocução do Estado com comunidades epistêmicas, governos não buscam apenas a solução de problemas que afligem a sua sociedade, mas assegurar também a estabilidade da governança em curso, tanto em âmbito nacional como internacional. Isto permite destacar aqui como a ciência ganha importância nas lutas hegemônicas e dentro dos processos de busca do controle do Estado e da própria sociedade durante o século XX.

Por outro lado, em meio às suas reflexões sobre a politização internacional de questões colocadas como uma situação coletiva e sobre o potencial da contribuição de comunidades epistêmicas na interlocução com Estado frente ao novo modo de operar a elaboração de políticas públicas, Ruggie pondera que, se o objetivo é facilitar a criação de sistemas de cooperação e “responsabilidade mútua”, então “poderiam ser criados fóruns nos quais diferentes interesses funcionais específicos sejam forçados a se confrontar, a calcular coletivamente trocas e a fazer escolhas cruciais que afetem o bem-estar da comunidade em geral (RUGGIE, 1975, p. 582).

Mas o próprio autor parece reconhecer ser improvável que se inaugure desde o Estado tal espaço democrático, afirmando que “seria de esperar, se alguém seguir esse caminho, que a responsabilidade mútua, se é que existe, emergirá do meio social, e não do meio natural das políticas” (RUGGIE, 1975, p. 582). E, para o autor, isso só tende a acontecer se houver na sociedade uma grande mobilização política das pessoas, independentemente da ação do Estado e resguardando autonomia em relação a este, isto se dando a partir do reconhecimento de que a ação isolada de uma pessoa – ou segmento – “torna impossível a participação de outras pessoas nessa ação, enquanto a ação conjunta pode regular o comportamento nacional para benefícios mútuos” (RUGGIE, 1975, p. 582).

Pois bem, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e universidades fundadoras e membros da Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo parecem ter tido este mesmo entendimento na virada do século XX para o século XXI no Brasil, e o Movimento Nacional de Educação do Campo, que emerge deste processo, seguiu esse caminho e se construiu como uma espécie de rede epistêmica, que criou espaços de debates, formulações e experimentações que, para além de ações reivindicatórias e subvertendo o “ambiente natural das políticas” (de governo), contribuíram com o Estado na elaboração e implementação de uma política pública em Educação do Campo. E, neste sentido, ajudaram a criar um certo tipo de sistema de “responsabilização mútua”, como antevisto por Ruggie (1975), constituído pelo protagonismo da sociedade civil em interlocução crítica, colaborativa e reguladora das políticas de Estado.

Assim ocorreu com os processos mobilizados pelo Movimento Nacional de Educação do Campo que envolveram a criação do PRONERA e elaboração do manual que orienta a execução do programa; a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGED/SECADI/MEC) e do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo (GPT), posteriormente transformado em Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC); a construção da proposta de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do PRONACAMPO; e instituição da Política Nacional de Educação do Campo (Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010).

Essas são “políticas concretas” que “passaram pela prova dos interesses”, “pelos filtros da dinâmica da política doméstica” e “seleção política” dos decisores do Estado, “traduzem as ideias” elaboradas pelos membros do Movimento Nacional de Educação do Campo (SOARES; VITELLI, 2016), num exercício de produção de conhecimento que nos permite aqui afirmar a existência de uma “comunidade epistêmica” em Educação do Campo.

Desde seu surgimento, o Movimento Nacional de Educação do Campo se constituiu como uma “comunidade de prática”, envolvida com produção “saberes e fazeres orientados, em última instância, para a busca de transformações nas estruturas sociais” e já se apresentado como uma espécie de “protocomunidade epistêmica” (SOARES; VITELLI, 2016, p.1). E, se as comunidades epistêmicas, como afirma Haas (1992), podem ser formadas por indivíduos de qualquer profissão que tenham domínio suficientemente consistente sobre um conjunto de conhecimentos relacionados à temática tratada pelo grupo e que seja reconhecido em seu valor pela sociedade, ou “que detêm o poder político devido às suas afirmações de exercer conhecimento com autoridade” (HAAS, 1992 apud SCHULMAN, 2010, p.4), a subversão deste conceito é argumentável e nos permite considerar que o Movimento Nacional de Educação do Campo, já na primeira década de existência, alcançou tal condição plena de comunidade epistêmica.

O Movimento Nacional de Educação do Campo pode ser considerado uma comunidade epistêmica porque é constituído por uma rede político-pedagógica que reúne um conjunto de “autoridades intelectuais” de diversas universidades e dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, “atuando organicamente” e com “legitimidade social” e “desenvoltura” sobre o tema da Educação do Campo como política pública (SOARES; VITELLI, 2016), comprovadas na forte influência que exerceram sobre as ações de Estado voltadas a produzir soluções a problemas nessa área, que afligem parte da sociedade que habita o campo no Brasil.

O Movimento Nacional de Educação do Campo pode ser considerado uma comunidade epistêmica porque se observa que, a partir do seu protagonismo, ajudou a constituir um “novo sistema de autoridade” sobre políticas de Estado para atender ao direito dos povos do campo a educação, que resultou numa “nova ordem das relações” entre governos e sujeitos de direitos, relações marcadas principalmente pela “rejeição da estrutura do mercado como árbitro da escolha pública” (RUGGIE, 1975, p. 582), algo extremamente significativo, por se afirmar em contraposição às perspectivas neoliberais que tomaram as políticas governamentais no país desde a década de 1990, com graves consequências sobre a educação.

O Movimento Nacional de Educação do Campo pode ser considerado uma comunidade epistêmica porque as redes constituídas a partir se voltam à produção e promoção da circulação de conhecimentos, de ideias e de informação acerca de uma determinada matéria - a Educação do Campo - e podem conseguir influenciar a condução das políticas públicas em diferentes esferas de governo com proposições e conselhos sobre tal matéria (OLIVEIRA, 2018).

Além disso, as elaborações teóricas produzidas por seus membros e a crescente tomada de suas iniciativas político-pedagógicas como objetos de pesquisa de pesquisadores internos e externos ao Movimento Nacional de Educação do Campo, como desmonstrado anteriormente neste mesmo capítulo, foram também influenciando a pauta e organização de espaços e atividades de associações de pesquisadores em Educação, que se constituem como comunidades científicas.

Neste aspecto, a dimensão da internacionalização dos temas relacionados à Educação do Campo e o intercâmbio com pesquisadores de outros países – a difusão internacional é um dos elementos observados na constituição de redes epistêmicas – têm ocorrido ainda de forma tímida, mediante os eventos de pesquisa organizados pelo Movimento da Educação do Campo no Brasil, da participação de seus membros em eventos no exterior e de estágios internacionais, que permitem a articulação de pesquisas em colaboração com pesquisadores de outros países, acessados por meio dos programas de doutorado-sanduiche das Pós-Graduações em Educação.

A mobilização dessa comunidade epistêmica em Educação do Campo, composta por membros dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e das universidades, tem seu início com a organização do grupo de Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo; manifestou-se na proposição de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); afirmou-se na participação na Comissão Nacional do Pronera; ampliou-se com a adesão de novos membros que se aproximaram via a execução do programa;

e consolidou-se ao integrar o Grupo de Trabalho Permanente (GPT/SECAD/MEC) e a Comissão Nacional de Educação do Campo (CNEC/SECAD/MEC).

Atualmente, esta comunidade epistêmica se materializa no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), então como núcleo central, coordenador e mobilizador do que aqui é definida como Rede Epistêmica Nacional em Educação do Campo, composta por um conjunto de sujeitos organizados em fóruns, comitês e grupos de trabalho, que seguem organizando meios de fomento, produção, implementação, sistematização e divulgação de propostas educacionais em diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisas científicas e eventos acadêmicos e que atuam a fim de influenciar as políticas governamentais nos estados de diferentes regiões do país, manter contato permanente entre si, colaborando mutuamente, elaborando coletivamente reflexões sobre todo este processo em curso e formando uma rede de conhecimento nacional, uma comunidade epistêmica em rede nacional, em movimento.

CAPÍTULO 3: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SUDESTE DO PARÁ

Este trabalho de pesquisa tem como cenário principal o sudeste do Pará, localizado na Região Norte do Brasil, na área denominada de Amazônia Oriental. A formação social e criação dos municípios que constituem essa mesorregião ocorreu majoritariamente nos últimos 40 anos, com a composição de sua população originada a partir de intensos processos migratórios desencadeados por meio da política de ocupação do território amazônico do Governo da Ditadura Militar, no período de 1960 a 1980.

Atraídos e apoiados pela política dos militares, neste mesmo período se instalaram no sudeste paraense empreendimentos de fazendas agropecuárias que, muitas vezes, por meio de processos de grilagem de terras, vão operar a concentração de grandes áreas territoriais e acesso a subsídios governamentais, em contraposição a um enorme contingente de trabalhadores rurais migrantes que chegam à região sem terra, fazendo com que esta passasse a se caracterizar pela existência de latifúndios, intensa devastação ambiental e violentos conflitos agrários.

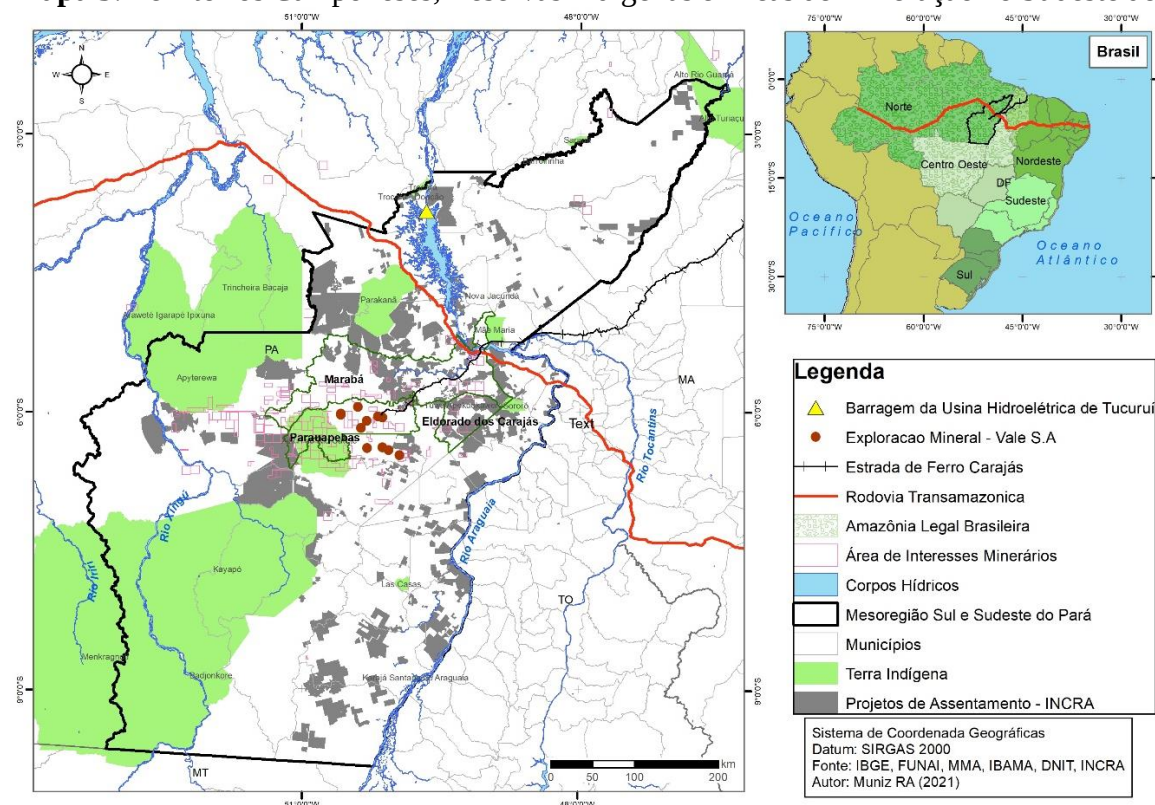
Na região foram instalados também empreendimentos de produção de energia hidroelétrica e mineração, este último, certamente, o principal objetivo da chamada política de integração da Amazonia ao desenvolvimento nacional defendida pelos militares. Esses empreendimentos são a Usina Hidrelétrica de Tucuruí – a segunda maior do país, instalada no rio Tocantins e construída entre 1976 e 1984 – e o parque industrial de exploração mineral da Companhia Vale do Rio Doce, hoje Mineradora Vale S/A, sendo Carajás, descoberta em 1967, a maior mina de minério de ferro a céu aberto do mundo.

Empreendimentos que impactaram drasticamente a vida da população local e a natureza e que, juntamente com a formação dos latifúndios da pecuária, intensificaram conflitos envolvendo empresas, fazendeiros, impactados pela barragem de Tucuruí, indígenas e camponeses e redesenharam o território da região sudeste do Pará. A resistência e luta de indígenas e camponeses resultou na criação de áreas de reservas indígenas e assentamentos rurais de reforma agrária para além do previsto originalmente pela política de colonização dos militares.

No mapa abaixo, elaborado para ilustrar o contexto atual de conflitos entre Territórios Camponeses e Indígenas e Áreas de Mineração no Sudeste do Pará, é possível perceber em certa medida tal realidade, com destaque para localização dos municípios de Marabá, Parauapebas e Eldorado dos Carajás. O primeiro, Marabá, por sua condição de centro comercial e político institucional da região – onde está a sede da UNIFESSPA, da Polícia Federal, cinco

quartéis do Exército Brasileiro³⁸, a Superintendência Regional do INCRA, etc. –; o segundo, Parauapebas, onde estão localizadas a Mina de Carajás e novas áreas de exploração mineral da mineradora Vale S.A; e o terceiro, Eldorado dos Carajás, palco do massacre de trabalhadores rurais sem-terra, em abril de 1996.

Mapa 3: Territórios Camponeses, Reservas Indígenas e Áreas de Mineração no Sudeste do Pará



Fonte: FECAMPO, 2021.

A área territorial dos municípios de Marabá, Parauapebas e Eldorado dos Carajás, concentra ainda reservas indígenas e o maior número de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária conquistados ao longo de décadas de luta dos camponeses pela terra na região. Mais que cenário da atuação do Movimento de Educação do Campo local, a este contexto e lutas se vincula sua história e sentidos de existência. Como militantes e pesquisadores que dele participam fazem questão de sempre repetir “a Educação do Campo tem sua origem e identidade ligada à luta pela terra!”. Por isso é preciso compreender minimamente tal realidade de conflitos no sudeste paraense para assim compreender o próprio Movimento de Educação do Campo regional.

³⁸ São eles o 52º Batalhão de Infantaria de Selva (52.º BIS); a 23ª Brigada de Infantaria de Selva; o 23º Batalhão Logístico de Selva; a 23ª Companhia de Comunicações de Selva e o 33º Pelotão de Polícia do Exército.

De modo geral, a luta pela terra no Brasil contemporâneo, em sentido amplo, tem sido percebida como fruto de uma mobilização dos camponeses “associada à luta por reconhecimento político em busca de uma cidadania historicamente negada ao campo, em suas múltiplas dimensões” (MICHELOTTI, 2008, p. 91), na qual se inclui a luta pelo direito à educação. E, neste caso, em que a luta não é apenas pela terra, também não é pelo acesso à educação, mas a uma educação protagonizada pelos sujeitos do campo e suas organizações sociais. Assim,

(...) foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

E “no campo das contradições de classe efetivamente sangrando”, as conquistas históricas dos movimentos sociais do campo no âmbito das políticas governamentais para reforma agrária, incluindo a Educação do Campo, têm relação direta com a luta pela terra que se desenrolou no Pará nas últimas décadas e, contraditoriamente, com a violência do episódio que ficou conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás, em que foram assassinados 19 trabalhadores rurais sem-terra, em 17 de abril de 1996, no sudeste do estado³⁹.

Massacres e violência contra a população camponesa compõem, historicamente, o cenário da questão agrária no Brasil, sendo que grande parte dos casos têm ocorrido no Pará. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que monitora os casos de massacre, mortes e violência no campo desde 1985, até o ano de 2017 foram registrados 1.438 casos de conflitos no campo com ocorrência de assassinatos, vitimando 1.904 pessoas. Ao longo desse período, 658 casos ocorreram na região Norte, com 970 vítimas, e o Pará acumulou a maioria das ocorrências, 466 casos e 702 vítimas (CPT, 2018). No ano de 2018, o estado

somou 177 conflitos por terra, água e trabalho, envolvendo 311.377 pessoas. Além das 16 mortes, ocorreram 10 tentativas de assassinatos, um caso com mortes em sequência, 50 ameaças de morte, 20 casos de tortura, uma prisão e 24 agressões. No Brasil aconteceram 1.489 conflitos, envolvendo 960.342 pessoas, 28 tentativas de assassinato, sete casos de pessoas mortas em sequência, 165 ameaças de morte, 27

³⁹ Sobre o Massacre de Eldorado dos Carajás cf. Isto É. Massacre de Eldorado do Carajás: laudo prova a farsa. Edição nº 1617, 27/09/2000; Caros Amigos. A hora da justiça. Massacre de Eldorado dos Carajás. No vídeo, uma nova prova: a descoberta de um corpo. Edição Especial, nº 12, abril de 2002; NEPOMUCENO, Eric. O Massacre: Eldorado do Carajás: uma história de impunidade. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2007; BRALAZ, Waldir Moura. Os sobreviventes do Massacre de Eldorado do Carajás: um caso de violação do princípio da dignidade da pessoa humana. Edição do autor, 2007; SILVA, Gonçalo Ferreira de. O Massacre de Eldorado do Carajás. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras de Cordel, 1996 (PEREIRA, 2013, p. 129).

torturas, 197 prisões e 181 agressões. (Dados do Relatório “Conflitos no Campo Brasil 2018”, da CPT. Fonte: OLiberal.com, 22/06/2019).

Os chamados conflitos agrários se intensificaram, principalmente, a partir da implementação da política de ocupação da Amazônia para exploração intensiva dos seus recursos naturais, iniciada pelos governos da Ditadura Militar no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, e que segue como ação importante da política federal para o desenvolvimento do país até os dias de hoje, vide nos anos 2000 a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, a ampliação das concessões para exploração mineral, a instalação de campos de soja, a implementação de projetos de hidrovia, etc.

Desde o governo de Getúlio Vargas, nos anos de 1930, a Amazônia passou a ser mencionada em discursos oficiais como região de grande potencial em recursos naturais que deveria ser integrada plenamente ao território e desenvolvimento nacional. De fato, esta proposta política passou a ser executada após golpe de Estado de 1964, em que militares no poder propagandearam a região como uma “terra sem homens para homens sem-terra” e colocaram em curso a política de ocupação e implantação de medidas para a exploração de seus recursos naturais.

A Amazônia, em especial a região do sul e sudeste do Pará, com a descoberta da maior reserva de minério de alto teor de ferro do mundo na Serra dos Carajás, em julho de 1967, - que depois se revelou também rica em ouro, níquel, manganês, cassiterita, cobre e bauxita (CONGILIO, 2019) -, foi fortemente alardeada pelos militares como a última fronteira a ser integrada ao desenvolvimento nacional, sob o lema “integrar para não entregar”, que fazia alusão ao cenário político internacional da Guerra Fria e a preocupação com a “ameaça comunista”, que se fortaleceu com os conflitos que ocorrera na região durante o episódio da Guerrilha do Araguaia (1967-1974). Fato este que também levou ao deslocamento de tropas e forte militarização da região, com a instalação de diversas quartéis de companhias e batalhões do Exército Brasileiro, e que impactaria na vida de camponeses e indígenas da região, que foram presos e torturados acusados de cumplicidade com os guerrilheiros. Muitos camponeses perderam suas terras, expropriadas pelos militares por conta de tal acusação que lhes foi atribuída.

Entre os anos de 1970 e 1990 foram instalados no sul e sudeste do Pará grandes empreendimentos relacionados à mineração, comércio madeireiro, pecuária extensiva e a construção de usinas hidrelétricas. Neste período ocorre um ciclo de atração intensa de migrantes para a região, movidos por iniciativas e propagandas governamentais preocupadas

em mobilizar força de trabalho que atendesse às demandas dos empreendimentos e ocupassem o que consideravam o “vazio demográfico”, numa total desconsideração as populações que ali habitavam.

A ocupação do sul e sudeste do Pará foi marcada por distribuição de terras para grandes empresas e bancos que visavam atividades pecuaristas; derrubada de imensas áreas de floresta e construção da rodovia Transamazônica; instalação de núcleos de colonização para assentar trabalhadores rurais; instalação da infraestrutura da Companhia Vale do Rio Doce para exploração da mineração e da Estrada de Ferro Carajás para escoar minérios; e a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Empreendimentos que também resultaram na violação territorial e expropriação das terras dos povos indígenas e ribeirinhos que ali viviam.

Também se deslocaram para a região grandes levas de trabalhadores rurais migrantes, em que a maioria acabou se somando a um conjunto de agricultores locais expropriados da terra em que viviam por não comprovarem a propriedade legal da área, formando, assim, uma frente camponesa, os posseiros, que, em meio a 1970, passou a realizar o movimento de disputa “com fazendeiros, empresários ou comerciantes pela apropriação da terra de áreas devolutas e mesmo de imóveis com títulos definitivos ou de aforamentos” (PEREIRA, 2013, p. 13).

Entre estes últimos, muitos conseguiram suas terras por meio de incorporação de áreas públicas às suas áreas particulares e outros por meio da falsificação de documentos de titularidade de propriedade usados para contestar a posse da terra por agricultores pobres, a chamada grilagem. Diante disto, a omissão do Estado, ou até mesmo o apoio por meio de forças policiais para desocupar áreas e retirar posseiros, legitimou a expropriação e expulsão de agricultores de suas das terras e privilegiou a formação de uma classe de latifundiários na região.

Ao compartilhar a memória do que viveram naquela época, os relatos do sindicalista Almir Ferreira Barros e do senhor Pedro Avelino, personagens do documentário “Ubá, um massacre anunciado” (UBA, 2006), ilustram bem esse momento histórico.

Naquele tempo houve uma propaganda muito grande que era pra fazer a colonização oficial e depois fazer a reforma agrária, mas isso ficou só na propaganda. Mas a aglomeração do povo pressionava, não tinha saída, não tinha um outro meio de vida, aí o pessoal passou a ocupar aquelas terras que estavam ociosas, eram pretendidas, mas não eram legalizadas, terras devolutas, que eram do Estado e da União e que estavam nas mãos de grileiros, que não tinham documentos nenhum, mas diziam “é meu”, especialmente o chamado polígono das castanhas, que era na região de Marabá e tinha um milhão de hectares de castanhais, sendo naquele tempo explorado pela oligarquia dos Mutran, Almeida, Moraes... (Almir Ferreira Barros, ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São João do Araguaia, fundado em 1974).

Olha, a riqueza naquele tempo, minha senhora, era quem mandava em Marabá. Era dono de castanhal, era fazendeiro, era só a riqueza rica, era esse bichão assim... Isso aí morreu muita gente, minha senhora, naquela época Marabá fazia dó. Então o quê que um pobre ia fazer, querer questionar uns homens desse? Nada! Era mesmo que tá caçando uma bala pra cabeça (Pedro Avelino, camponês, sobrevivente do Massacre da Fazenda Ubá).

Esta conjugação de fatores ajudou a compor uma realidade agrária marcada por conflitos e altos índices de violência, resultante de inúmeros massacres de posseiros envolvidos na luta pela terra e assassinatos de lideranças camponesas, religiosos e advogados que atuavam na defesa dos camponeses.

Uma violência que atingia não apenas os trabalhadores de forma direta (os assassinatos, as tentativas de assassinatos, as ameaças de morte, as agressões, prisões e torturas), mas também as suas unidades de produção e de moradia (expulsões, destruição de casas, de depósitos de cereais e de plantações), desestruturando grupos, relações de parentesco e vizinhanças. Uma violência, em diversas situações, também seletiva, recaindo, não por acaso, com maior intensidade sobre as lideranças mais expressivas com o intuito não só de tirar-lhes a vida, mas desarticular a organização política do conjunto dos trabalhadores. (...) Quer dizer, a violência dilacera não só o corpo, mas a participação social daqueles que são atingidos. Instaura-se como uma prática disciplinar, indo da prescrição de estigmas à exclusão, efetiva ou simbólica. Uma prática que procura explicitar o poder sobre os corpos das vítimas (PEREIRA, 2013, p. 15).

Neste contexto, o Massacre de Eldorado de Carajás, como um crime cometido por agentes do Estado, explicitamente em atendimento à defesa dos interesses de grupos de latifundiários, pode ser tomado como representação maior da tragédia socioambiental trazida pela ocupação predatória da Amazônia a partir de empreendimentos do capital.

Mas não podemos ver os trabalhadores rurais como passivos e vítimas de todos os processos. A prática da violência dos proprietários e empresários rurais, em vários casos com aquiescência e participação direta do Estado, produziu diversas iniciativas de resistências. Múltiplas foram as estratégias e as táticas de enfrentamentos, de negociações e combates diretos. Os trabalhadores identificaram parceiros solidários às suas lutas e estabeleceram alianças com eles, enfrentaram os proprietários e suas milícias (muitas vezes armados) nas áreas litigiosas e pressionaram e negociaram com os aparelhos de Estado as suas reivindicações (PEREIRA, 2013, p. 16).

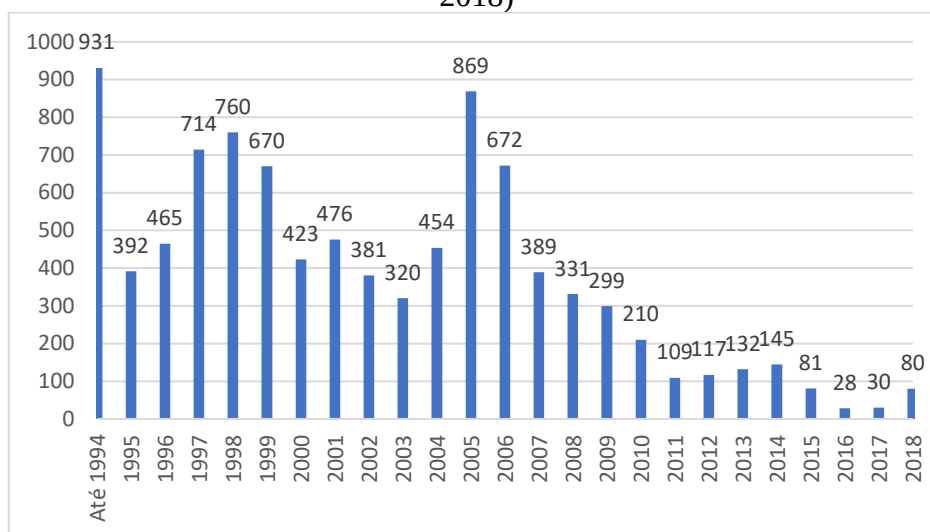
Os anos de 1970 e 1980 seriam marcados também pela organização dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) na região, com auxílio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). A partir de 1990, com a vinculação dos STRs, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Pará (FETAGRI) e a criação de um coletivo de militantes do MST na região, “houve um deslocamento: a luta dos trabalhadores rurais deixou de ser unicamente na área litigiosa, no enfrentamento direto aos proprietários de terra e seus pistoleiros, para se tornar, sobretudo, uma luta de confrontos diretos com o Estado” (PEREIRA, 2013, p. 28).

Neste processo da ocupação de terra, fechamento de estradas e acampamento em prédios de órgãos de governo ao estabelecimento de parcerias com pastorais da Igreja Católica, ONGs e universidades, observa-se que os camponeses foram, historicamente, aprendendo a desenvolver estratégias políticas e formas de lutas que criaram contínua pressão sobre o Estado, forçando-o a ceder diante das pautas de reivindicação camponesa e obrigando-o, em diversos momentos, a negociar com eles as suas demandas e as propostas de ação voltadas ao atendimento destas (PEREIRA, 2013, p. 16).

É inegável que, ao longo das últimas quatro décadas, a realidade regional, o campo do sudeste paraense foi significativamente transformado por medidas de reforma agrária e implementação de serviços públicos que os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, “efetivamente sangrando”, conquistaram no embate e interlocução com o Estado (FERNANDES, 2008). Estas conquistas foram fundamentais para o fortalecimento da resistência na terra e para a territorialização do campesinato na região, num movimento contrário à concentração de terras por latifundiários e o esvaziamento populacional do campo, como vinha acontecendo até então em todo país e de forma mais grave na região.

Segundo os dados do INCRA (2018), o Brasil tem 9.478 projetos de assentamentos e 89.502.605 hectares de terras conquistadas pelas comunidades camponesas que se tornaram beneficiárias da reforma agrária, onde foram assentadas 1.349.689 famílias. O Pará concentra 22,8% desse total, com 308.173 famílias assentadas, distribuídas em 1.150 projetos de assentamentos, que ocupam 23.424.330 hectares de terras e estão sob gerência de três superintendências regionais - a SR-30 que abrange o oeste do estado, a SR-27 que atende à região sul e sudeste do estado e a SR-01, no nordeste paraense - e uma unidade regional, situada no município de Altamira (BRASIL, INCRA, 2018).

Gráfico 8: Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária - Nacional (período de 1994 a 2018)

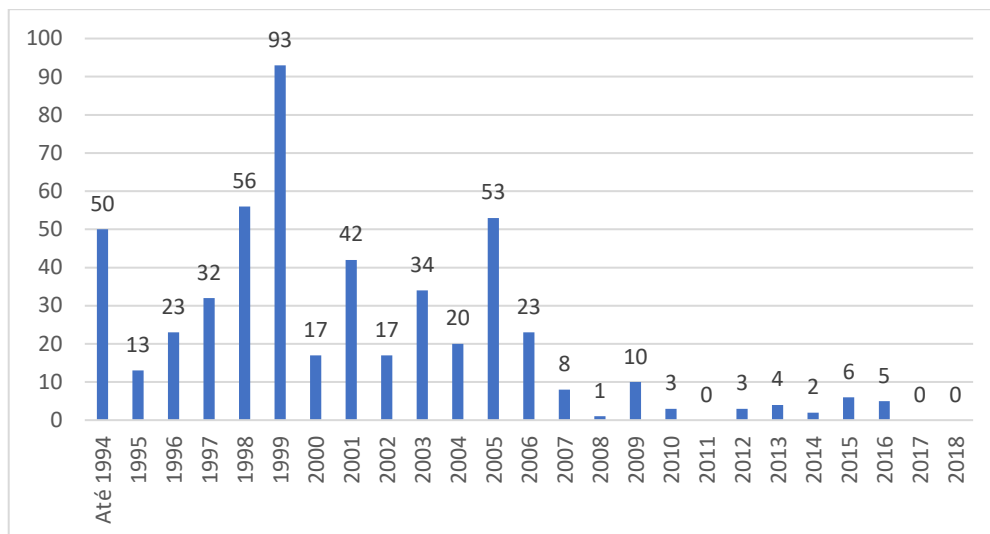


Fonte: INCRA (BRASIL, 2018).

Na região sul e sudeste do Pará, até 1995 existiam apenas 63 assentamentos de reforma agrária; entre 1996 e 2001 foram criados mais 263, chegando a 326. No período de 2002 a 2018 outros 189 novos foram criados, chegando a um total de 515 projetos de assentamentos de reforma agrária instalados no sul e sudeste do Pará, onde vive uma população composta por 99.256 famílias beneficiárias da política de reforma agrária (BRASIL, INCRA, 2018).

Os dados do INCRA demonstram como ocorreu um alto índice de criação de novos assentamentos de reforma agrária entre os anos de 1996 e 1999, fato que expressa claramente os efeitos da visibilidade e repercussão nacional e internacional dada ao Massacre de Eldorado dos Carajás, gerando pressão da opinião pública e fortalecendo as reivindicações dos movimentos sociais do campo sobre o Estado - e sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso, que ocupava a presidência na época - para que fosse realizada de imediato a implementação de medidas que efetivassem a política de reforma agrária no país, entre elas a desapropriação de áreas para assentamento de milhares de famílias camponesas espalhadas em acampamentos por todo o país e a criação de programas que garantissem a estas famílias acesso à educação, saúde, créditos agrícolas, assistência técnica, etc.

Gráfico 9: Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária Sul e Sudeste do Pará (período de 1994 a 2018)

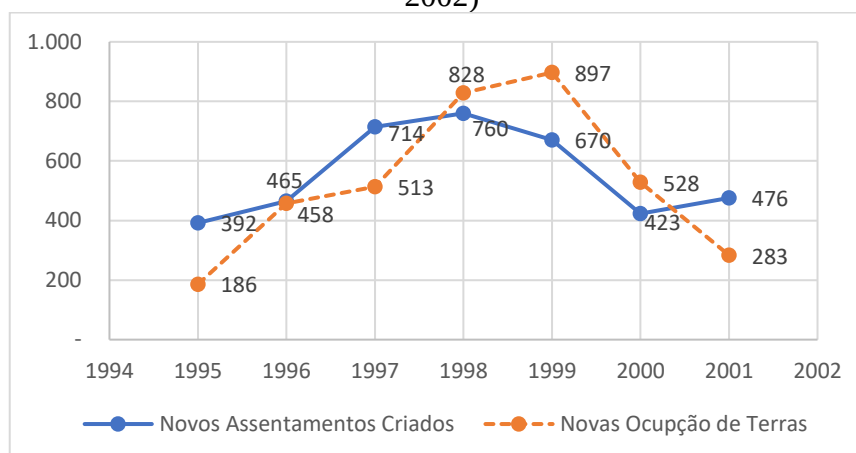


Fonte: INCRA (BRASIL, 2018).

Além dos novos assentamentos criados, imediatamente após o Massacre de Eldorado dos Carajás, o governo iniciou a implementação de dois novos e importantes programas vinculados à política nacional de reforma agrária: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado pelo Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado pela Portaria Nº. 10/98, de 16 de abril de 1998, vinculados ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

A criação dos novos assentamentos do PRONAF e do PRONERA, quando associados ao aumento do número de novas ocupações de terra que ocorreram por todo o país no mesmo período, permitem perceber como, contraditoriamente, o Massacre de Eldorado dos Carajás, em vez de criar um refluxo na luta pela terra, acabou por dar visibilidade à questão agrária no país e ajudou a fortalecer a atuação dos movimentos sociais do campo em seus embates para assegurar às populações camponesas o direito à terra e outros direitos sociais, como a educação.

Gráfico 10: Ocupações de Terra e de Novos Assentamentos – Nacional (período de 1994 a 2002)



Fonte: DataLuta 2006 & INCRA, 2018.

É no bojo deste contexto de luto e lutas que se iniciam, também no Pará, as ações do PRONERA, ajudando a promover a territorialização da Educação do Campo no estado. Em âmbito nacional, entre as instituições de Ensino Superior com maior número de cursos realizados via PRONERA, no período 1998-2011, a Universidade Federal do Pará (UFPA) aparece como a universidade com maior número de projetos realizados, totalizando 31 projetos. Em seguida, estão o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) do Rio Grande do Sul, com 18 cursos; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 14 cursos; e, com 10 cursos cada uma, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) (BRASIL, II PNERA, 2015b, p. 46).

Em relação aos cursos do PRONERA realizados no Pará pela UFPA, o maior percentual se concentra na execução de cursos voltados à formação de professores (32%), sendo 16% em nível superior e 16% em nível médio (técnico em magistério). Em segundo lugar se destacam os cursos profissionalizantes cursos profissionalizantes técnico em agropecuária integrados ao Ensino Médio, que totalizam, que totalizam 20% do total dos cursos ofertados pelo Programa no estado (BRASIL, II PNERA, 2015b).

Grande parte desses projetos foi realizada nas regiões sul e sudeste do estado, onde se concentram a maior parte da população assentada pela reforma agrária do norte do país. Sendo executados na microrregião do município de Marabá e municípios em seu entorno, os projetos PRONERA destinavam-se ao atendimento desta população beneficiária da política de reforma agrária, tendo inicialmente como proponente, de 1999 a 2011, o Campus Universitário da UFPA em Marabá, transformado em 2013 na sede da Universidade Federal do Sul e sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Os projetos executados via PRONERA pelo Campus Universitário de Marabá – UFPA, no período de 1999 a 2011, voltaram-se a ações de alfabetização e escolarização no âmbito da educação básica e Ensino Superior, realizados, inicialmente, por meio da parceria entre a universidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), posteriormente envolvendo a Escola Família Agrícola de Marabá (EFA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), Núcleo de Estudos Integrados Sobre Agricultura Familiar (NEAF/UFPA), Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT) e a Cooperativa de Prestação de Serviços (COPSERVIÇOS).

A história do Movimento de Educação do Campo e da implementação das ações do PRONERA no sudeste do Pará está também diretamente ligada à história do Campus Universitário de Marabá (UFPA), em sua origem criado a partir do programa de interiorização da universidade, que visava expandir a oferta de cursos de licenciatura em diferentes áreas e, prioritariamente, graduação em Pedagogia, de modo a colaborar com a formação de professores e ampliação da oferta em educação básica nos municípios do interior do estado. A UFPA, até 1984, só tinha campus e cursos em Belém, capital do estado.

O objetivo era melhorar a formação dos professores e do ensino das redes públicas no Pará. A UFPA só tinha cursos na capital e não oferecia vagas suficientes para formar um grande número de professores. Por essas razões, e ainda considerada a situação educacional calamitosa encontrada em muitos municípios, houve uma preferência pela criação das licenciaturas no interior do Estado (...) (FONTES, 2012, p. 99).

O processo de criação de novos campi em outros municípios se dá a partir da criação do Programa de Interiorização da Universidade (Resolução UFPA nº 1.355 de em 1986). A partir da avaliação da localização estratégica em que deveriam ser instalados os campi, considerando melhor ponto médio para atendimento do público de diferentes municípios próximos, além da importância político-econômica para o desenvolvimento, foram escolhidos como sede dos oito campi criados os municípios de Castanhal, Bragança, Soure, Abaetetuba, Cametá, Marabá, Altamira e Santarém. “A participação das prefeituras, desde o início, foi um fator fundamental para a instauração dos cursos nos campi. É claro que não podemos idealizar o apoio das prefeituras e do Estado, existiram também falhas e uma série de deficiências neste apoio” (FONTES, 2012, p. 99).

Inicialmente, a oferta de cursos nestes campi era feita em caráter intervalar, em etapas realizadas durante os meses de janeiro, fevereiro e julho. Em Marabá, os primeiros cursos foram ofertados em 1987, sendo eles a Licenciatura Plena em Pedagogia, Geografia, Letras,

História e Matemática. No ano de 1992, a universidade consolida seu Programa de Interiorização, implantando as primeiras turmas de cursos permanentes e promovendo a composição de quadro professores próprios nos campi dos municípios do interior do Pará, constituição de quadro docente efetivo. No Campus Universitário de Marabá foram criados nessa época os cursos de Letras e Matemática, em 1992, e os cursos de Pedagogia e Direito, em 1994. No ano de 1995, o campus já contava com 16 professores no seu quadro próprio de docentes.

Em Marabá, desde a constituição do campus a partir do programa de interiorização da UFPA, “havia um interesse por parte dos que atuavam na instituição em contribuir na alfabetização dos agricultores nas áreas de assentamentos consideradas de reforma agrária” (ANJOS, 2009, p. 33). Em 1997, paralelo aos debates nacionais que levaram à criação do PRONERA, localmente, constituiu-se o Grupo de Trabalho em Alfabetização de Adultos (GRUTA), formado a partir da parceria dos professores universitários do Campus de Marabá com integrantes dos movimentos e organizações sociais do município, em especial o MST e a FETAGRI. Considerando demandas levantadas pelo MST e FETAGRI, o GRUTA foi responsável pela elaboração de um projeto de educação rural regional, visando desenvolver atividades de alfabetização nas áreas de assentamento da região sudeste do Pará (ANJOS, 2009). A parceria que deu origem ao GRUTA foi responsável pela elaboração do primeiro projeto submetido ao PRONERA na região sudeste do Pará, em 1999.

(...) O PRONERA, instalou-se oficialmente no Sudeste do Pará a partir do Seminário de Abertura, realizado no auditório da UFPA/Marabá, em 6 de dezembro de 1999, com a participação do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará, FADESP, INCRA, Assessoria Nacional do PRONERA, MST, FETAGRI e as Secretarias de Educação de Parauapebas, São Domingos do Araguaia, Marabá e São Geraldo do Araguaia. As demais secretarias ainda que convidadas, não compareceram (ANJOS, 2001 apud ANJOS, 2009, p. 36).

O projeto elaborado a partir da iniciativa do GRUTA, desmembrava-se em dois projetos articulados, o Projeto de Alfabetização de Agricultores – EJA e o Projeto de Escolarização de Monitores: o primeiro, voltado à alfabetização de 1200 agricultores nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária; o segundo, voltado à formação dos educadores alfabetizadores, selecionados entre os moradores dos próprios assentamentos e acampamentos.

Considerando a baixa escolaridade da população do campo regional, o Projeto de Escolarização de Monitores admitia o ingresso de com “no mínimo quarta série do Ensino Fundamental concluída ou curso equivalente” (ANJOS, 2009, p. 39), pois esse era o perfil de muitos professores – leigos – na região, que atuavam nas escolas rurais montadas pelas próprias

comunidades na luta para escolarizar suas crianças e jovens. Assim, efetivamente, o projeto realizado no período de 1999 a 2001 teve como desafio realizar a capacitação de monitores alfabetizadores, articulada como curso de elevação de escolaridade de 5ª a 8ª séries (ANJOS, 2009), atualmente correspondente à conclusão do Ensino Fundamental.

A escolarização dos educadores alfabetizadores foi realizada por etapas intercaladas em alternância com as atividades de alfabetização por eles protagonizadas nas comunidades. Em um período se deslocavam para Marabá, onde participavam de seminários e oficinas de alfabetização, que serviam à capacitação para sua atuação como docentes. Noutro período atuavam como educadores, desenvolvendo as atividades do Projeto de Alfabetização nos assentamentos e acampamentos. Em seguida, voltavam novamente à Marabá para nova etapas de formação docente (ANJOS, 2009).

No que tange ao conteúdo e a estratégias formativas, merecem destaques duas ocorrências no desenvolvimento deste primeiro projeto PRONERA, por ilustrar a busca da reinvenção curricular numa perspectiva que considera os sujeitos, seus saberes, experiências e potencialidades como referências ao direcionamento do processo formativo, são elas: i) além de buscar “possibilitar a certificação de quinta a oitava”, ainda que fossem pessoas com pouca escolaridade, o projeto foi estruturados para realizar “uma formação pedagógica, a partir de disciplinas específicas do curso normal (antigo magistério)”, visando melhor subsidiar a atuação dos educadores alfabetizadores junto aos “sujeitos atendidos pelo projeto na EJA”, integrando a formação disciplinas como “Metodologia de Pesquisa, Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, Interdisciplinaridade, entre outras”; e ii) a elaboração de um trabalho de conclusão de curso no formato de “um memorial, no qual os estudantes fizeram uma relação, a partir da sua experiência de vida, entre a experiência anterior de formação e a vivência no PRONERA do sudeste do Pará” (ANJOS, 2009, p. 42 e 48).

Além da relação direta com os objetivos que levaram à instalação da universidade e dos cursos de licenciatura em Marabá, o processo de constituição e execução deste primeiro projeto vinculado ao PRONERA, na região sudeste do Pará, foi marcante para o perfil identitário dos outros projetos de Educação do Campo desenvolvidos na sequência, com destaque para os seguintes aspectos: a discussão e formulação do projeto por meio de um espaço-sujeito coletivo, reunindo a universidade e movimentos e organizações sociais e sindicais do campo; a formação de professores do campo articulada à elevação de escolaridade contínua; a tomada da história de vida dos sujeitos em formação e da luta pela terra das comunidades camponesas como elemento curriculares em associação aos conteúdo acadêmicos dos cursos; a busca pelo

aprimoramento teórico-metodológico ou aprofundamento acadêmico e pedagógico na construção de novas propostas de cursos de Educação do Campo; a realização de eventos político-pedagógicos, integrando as atividades dos cursos e buscando a participação e aproximação de outros movimentos e organizações sociais, entidades científicas e instituições governamentais; e a explícita realização dos projetos de cursos como instrumentos de uma estratégia em que a política pública em educação – formação de professores, universalização da educação básica e acesso ao Ensino Superior – é tomada como elemento fundamental do desenvolvimento social e econômico das comunidades camponesas e da região.

Esses elementos identitários estão presentes na afirmação de compromisso do primeiro projeto PRONERA do sudeste do Pará: “esperamos contribuir tanto para a implementação de políticas de educação destinadas ao meio rural, incluindo aí a formação e capacitação de professores, quanto para o desenvolvimento sustentável do projeto de reforma agrária na região sudeste do Pará” (UFPA, 1998 apud ANJOS, 2009, p. 38).

Assim teve início no sudeste do Pará a parceria de mais de duas décadas, envolvendo os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo (MST, FETAGRI, FETRAF, CPT, MAB, EFA de Marabá e COPSERVIÇOS) e as instituições federais de ensino atuantes na região (UFPA, UNIFESSPA e IFPA).

O PRONERA foi fundamental para emergência da Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará. A mobilização realizada para a elaboração e execução dos primeiros projetos, em 1998, protagonizada pelo GRUTA, seria repetida na gestão político-pedagógica das duas versões do Projeto de formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia (2003-2007 e 2005-2009) e na articulação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), que se constituiu a partir de 2004 como o sujeito-espaco coletivo responsável pelo debate e proposição de diversas ações formativas em Educação do Campo, entre elas a criação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, elaborado como a síntese das iniciativas pedagógicas realizadas por meio do PRONERA na região.

Quadro 10: Cursos Correlatos a Educação do Campo ofertados no Sudeste do Pará - Período 1999 a 2009

Curso	Nível / Modalidade	Ano	Alunos Matriculados
Alfabetização	Alfabetização - EJA	1999	UFPA – Campus de Marabá
Elevação de Escolaridade 5ª a 8ª séries	Ens. Fundamental II EJA	1999	UFPA – Campus de Marabá
Magistério	Ensino Médio	2001	UFPA – Campus de Marabá
Elevação de Escolaridade Anos Iniciais	Ens. Fundamental I EJA	2004	UFPA – Campus de Marabá
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2003	UFPA – Campus de Marabá
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2005	UFPA – Campus de Marabá
Agronomia	Graduação	2003	UFPA – Campus de Marabá
Letras da Terra	Graduação	2005	UFPA – Campus de Marabá
Pedagogia do Campo	Graduação	2005	UFPA – Campus de Marabá
Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo	Especialização	2005	UFPA – Campus de Marabá
Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo	Especialização	2009	UFPA – Campus de Marabá
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2009	UFPA – Campus de Marabá
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2009	IFPA – Campus Rural de Marabá
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2009	IFPA – Campus Rural de Marabá

Fonte: Secretaria do CRMB-IFPA (2020) e Dissertação de Maura Pereira dos Anjos (ANJOS, 2009).

Se, por um lado, a região sudeste do Pará, ao longo dos últimos 40 anos, foi transformada por um intenso processo de ocupação territorial, marcado por uma história de destruição, morte e violação de direitos de populações pobres, camponesas, ribeirinhos e indígenas, por outro também se evidenciaram na região histórias de resistência, de revolta, de protesto e de sonhos, em especial, protagonizadas por essa mesma população pobre, camponesa, ribeirinha e indígena, sujeitos da luta pela terra (MARTINS, 1996).

Histórias de resistência, lutas e sonhos, como do sindicalista José Dutra da Costa, o Dezinho, que dizia aos camponeses,

se a gente começar a sonhar juntos, com certeza a gente vai realizar o sonho das crianças, o grande sonho delas, que é entrar numa sala de aula e vê uma carteira bonita, onde a professora está dando tu dando tudo dela pra vê as crianças bem estudada, bem formada. O sonho dos trabalhadores é vê sua filha sendo uma professora no dia de amanhã, é vê seu filho ser um técnico agrícola no dia de amanhã, é vê os filhos sendo advogados, o grande sonho dos trabalhadores. E eu só posso realizar esse grande sonho que eu tenho desde criança, se nós companheiros começar a sonhar juntos, aí num vai ser um só um sonho, vai ser uma realidade (sic) (DEZINHO, 2006).

Dezinho, presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Rondon do Pará, por conta da luta pela terra e defesa dos direitos dos camponeses em seu município, após sofrer inúmeras ameaças de morte e atentados, foi assassinado em 21 de novembro de 2000. Infelizmente não viu seu sonho concretizado, mas ele se realizou, inclusive com seu filho ingressando no curso de graduação em Pedagogia, na UFPA (Campus de Marabá) e uma de

suas filhas se formando como técnica em Agropecuária pela EFA de Marabá e, posteriormente, em Direito, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), via cursos vinculados ao PRONERA.

Neste estudo busca-se dar visibilidade a uma parte dessa história de lutas, sonhos e conquistas protagonizadas por camponeses frente às experiências forjadas pela Rede Político-Pedagógica e Epistêmica em Educação do Campo no sudeste do Pará.

Resumidamente, o nascimento, estruturação e consolidação desta Rede se evidencia, especialmente, por meio de três grandes conjuntos de iniciativas que se materializam:

- nas articulações políticas iniciadas pelo GRUTA e consolidadas no FREC, um coletivo formado por outros coletivos, com a capacidade de organizar eventos, mobilizar parcerias e grupos de trabalho, fomentar a produção de pesquisas e a construção coletiva de propostas pedagógicas que permitiram dinamizar e fortalecer a luta pelo direito dos povos do campo à educação;
- na tomada do PRONERA como um laboratório de práxis pedagógicas, ou seja, de formulações, execuções e reelaborações de propostas de cursos em diferentes níveis e modalidades educacionais, que tiveram nos projetos realizados em parceria com a EFA de Marabá seu momento privilegiado de experimentação curricular na educação básica e na Licenciatura Plena em Educação do Campo o momento de síntese destas experiências, um curso projetado para promover a formação inicial de professores a partir de tudo que se aprendeu com as iniciativas pedagógicas anteriores, ou seja, o ápice teórico-metodológico da Educação do Campo na região;
- e na fomentação de reflexões no campo da Pedagogia, Letras, Agronomia, Direito e outras áreas, sobre o papel da universidade, a função social da escola e importância da produção do conhecimento científico em relação dialética com os saberes e práticas culturais dos camponeses, considerando as questões agrárias, econômicas e ecológicas que marcam a região, gerando a elaboração de trabalhos e pesquisas científicas diversas, que, como em todo país, afirmam, a construção do Movimento de Educação do Campo como movimento epistêmico.

Na sequência deste capítulo busca-se contextualizar esta construção histórica a partir da abordagem sobre as ações desenvolvidas no âmbito da EFA de Marabá, do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) e do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, que, a priori, são tomadas como iniciativas que fomentaram ou expressam de forma mais significativa a ampla mobilização, articulação e participação dos sujeitos; a

diversificação temática e complexificação do debate, com maior verticalização das discussões e proposições; e a inovação e produção de sínteses que consagram a materialização do Movimento de Educação do Campo como uma rede político-pedagógica epistêmica no sudeste do Pará.

3.1 O Projeto de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia⁴⁰

A luta pela educação escolar, mais que a seguridade de um direito, tem sido, historicamente, uma estratégia dos movimentos camponeses e organizações sociais na busca pela ampliação e garantia da execução da política de reforma agrária na região, com incremento do desenvolvimento produtivo e econômico da agricultura familiar e fortalecimento da organização política das comunidades camponesas, num contexto de prevalência do latifúndio e da violência no campo.

Em seu conjunto, no sudeste do Pará, as experiências em Educação do Campo realizadas via PRONERA são herdeiras diretas das iniciativas em Educação Popular realizadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pela juventude do Movimento de Educação de Base (MEB), desde meados dos anos de 1970, com ações de alfabetização de adultos e cursos de formação política, visando contribuir na organização social e produtiva, na defesa dos direitos humanos e no empoderamento cultural e político dos camponeses frente à realidade de conflitos agrários existentes na região.

A Igreja Católica, a partir da corrente da Teologia da Libertação, vai estender sua atuação à do Movimento de Educação de Base (MEB) na década de 1970, e grande parte dos padres que vieram atuar no sudeste do Pará, por influência de Dom Pedro Casaldáliga, trazem esses ideais de justiça social, contrária aos ideais da ditadura militar, que influenciaram na organização dos agricultores na luta pelo acesso e condições de permanência na terra (ANJOS, 2009, p. 33).

As ações de Educação Popular desenvolvidas pelo MEB, que, por vezes encontrou o apoio de algumas prefeituras da região, eram realizadas tendo como público comunidades camponesas em situação de risco frente aos conflitos com fazendeiros pela posse da terra e visavam “aumentar os níveis de escolarização” e “possibilitar aos agricultores melhor compreensão dos seus direitos” (ANJOS, 2009, p. 33).

⁴⁰ Elaborado durante o desenvolvimento da pesquisa, parte do conteúdo deste texto foi publicado na íntegra em: MEDEIROS, Evandro Costa de. Pronera, Educação do Campo e a Formação Técnico-Profissional de Jovens Trabalhadores Rurais no Sudeste do Pará. Marechal Cândido Rondon: Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Revista Tempos Históricos, v. 23, n. 1, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/trama/Downloads/DialnetPRONERAEducacaoDoCampoEAFormacaoTecnicoProfissional-7293685%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/trama/Downloads/DialnetPRONERAEducacaoDoCampoEAFormacaoTecnicoProfissional-7293685%20(4).pdf). Acessado em 31/12/2020.

As iniciativas do MEB, ligadas às “experiências realizadas em projetos de educação não-formal patrocinados pela Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs)”, demarcam a década de 1970 como período em que se inicia na região o desenvolvimento de “várias tentativas de se construir uma educação vinculada com a especificidade do campo” (ANJOS, 2009, p. 33). Estas iniciativas contribuíram fortemente para emergência e organização dos sindicatos de trabalhadores rurais na região sul e sudeste do Pará, entre os anos de 1970-1980. E “foi por via do sindicalismo que as lideranças iniciaram sua luta por maior autonomia e começaram a elaborar um projeto coletivo em nível regional de organização da representação política” (ALMEIDA, 2014, p. 84).

As ações desenvolvidas via PRONERA são herdeiras diretas destas experiências históricas em Educação Popular no campo realizadas na região. Porém, entre os cursos ofertados pelo PRONERA na microrregião de Marabá, nenhum tem sua raiz profunda mais marcada por esta herança que o curso de formação profissionalizante denominado “Projeto de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia”, em especial as duas primeiras turmas deste curso, que derivaram diretamente de experiências históricas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a universidade, em meados dos anos de 1980.

As duas primeiras edições do curso foram realizadas no âmbito da Escola Família Agrícola de Marabá (EFA), sendo o projeto coordenado pelos colegiados dos cursos de Pedagogia e Agronomia do Campus de Marabá-UFPA, juntamente com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e a Superintendência Regional do INCRA – SR-27. A EFA Marabá foi criada em 1994, integrada ao Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), este foi fundado em 1988, um programa de extensão rural fruto de uma parceria entre professores pesquisadores da UFPA - sob coordenação do professor e pesquisador Jean Hébert -, pesquisadores franceses do Groupe de Recherche et d’Échanges Technologiques (GRET), e lideranças sindicais de Sindicatos de Trabalhadores Rurais na região sudeste do Pará (ALMEIDA, 2014).

Neste momento, organizou-se, pela primeira vez na região, uma rede de parcerias institucionais comprometida com a realização de pesquisas, formação e qualificação técnico-profissional vinculadas à luta pela terra e “voltadas para construção sistematizada de conhecimentos entre agricultores” (ALMEIDA, 2014, p. 80). A criação desse programa de extensão marcou, em particular, o nascimento da parceria entre universidade e movimentos

social e sindical camponês, visando à realização de iniciativas pedagógicas de formação técnica e política na região.

A criação do programa CAT se deu num cenário histórico em que ainda se viviam os resquícios de duas décadas de Ditadura Militar e numa região tomada à integração do desenvolvimento nacional por meio de uma política de ocupação e colonização controversa, sob o discurso governamental da “terra sem homens para homens sem terra”, mas pautada por privilégios a fazendeiros e empresas no acesso a grandes áreas de terras, tendo, como consequência, a constituição de latifúndios, a acelerada e gigantesca devastação das florestas nativas, o ressurgimento do trabalho escravo e um crescente número de conflitos agrários, com vários casos de massacres e assassinatos de camponeses e defensores de direitos humanos. Neste contexto, com a criação e atuação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) fortalecendo os agricultores familiares como categoria e a legitimidade de seu direito sobre a posse da terra como fonte de trabalho e renda, cresce a preocupação com implementação de ações que atendessem às “necessidades básicas da categoria socioeconômica, como a implementação e a viabilidade da pequena produção, comercialização e emprego de novas tecnologias” (ALMEIDA, 2014, p. 85).

A execução do programa CAT foi proposta como uma estratégia comprometida com estabilização da agricultura familiar e consolidação de “um novo campesinato na fronteira amazônica, buscando também contribuir na discussão da conservação ambiental e uso racional dos recursos naturais” (ALMEIDA, 2014, p. 80). Além da formação e da pesquisa, essa estratégia pressupunha o debate e interação com as políticas públicas e com o Estado sobre o processo de colonização e fomento à agricultura familiar na região, em especial sobre as atividades do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ao desenvolvimento do programa, “prefiguravam ações institucionalizadas de mediação entre agricultores organizados por representação política delegada e intercâmbio com porta-vozes de outras instituições, no caso e principalmente, órgãos estatais” (ALMEIDA, 2014, p. 80). Desta forma, o CAT constitui-se também como a primeira iniciativa institucional voltada à criação de espaços de promoção do protagonismo camponês, ao debate e interação propositiva com as políticas públicas e com o Estado na região.

Tendo sua base constituída por duas entidades fundamentais, uma camponesa – a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA) – e outra da qual participavam os pesquisadores e professores das universidades – o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), as ações do programa ajudaram a criar novas entidades camponesas, como a

Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins (COCAT), relacionada às questões de comercialização da produção agrícola, e, já citada anteriormente, a EFA, de Marabá, com atuação na formação e escolarização de sindicalistas e jovens agricultores (ALMEIDA, 2014). O programa CAT possibilitou ainda a construção de um centro destinado a encontros, reuniões e cursos de qualificação técnica para agricultores – o Centro de Convivência da FATA, o CECON, ou simplesmente CAT, como ficou popularmente conhecido, localizado no município de Marabá, no km 9 da rodovia Transamazônica, com um conjunto predial instalado numa colina, às margens do rio Itacaiúnas, numa área de 86 hectares, coberta por uma formação florestal parcialmente preservada. Este Centro de Convivência tinha três salas de aula, um auditório, oito dormitórios, refeitório, cozinha, biblioteca, prédio administrativo, espaço de recreação com campo de futebol e quadra de areia (ALMEIDA, 2014). Ali passou a funcionar a EFA de Marabá.

As ações do programa CAT já tinham em si a essência da Educação Popular e, a partir de 1994, como fruto da reivindicação e mobilização de jovens agricultores do movimento sindical, a criação da EFA Marabá, possibilitada pelas ações do programa, inaugurou a oferta da educação escolar com uma matriz curricular referendada na Pedagogia da Alternância, que pode ser considerada a primeira iniciativa pedagógica realmente efetiva, e institucionalizada, de Educação do Campo na região. As parcerias que materializaram esta iniciativa e a existência do programa CAT foram constituídas por uma rede que envolvia professores da universidade e pesquisadores vinculados ao Laboratório Agroambiental do Tocantins (LASAT), situado em Marabá; o Laboratório Agroextrativista da Transamazônica (LAET) de Altamira; e do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF), de Belém. Essa rede também teve papel fundamental na criação dos primeiros cursos de Ensino Superior, desenvolvidos numa perspectiva similar ao idealizado atualmente pelo Movimento Nacional em Educação do Campo e ofertados pelo Centro Agropecuário da UFPA, nos anos de 1990.

Observa-se que a estratégia da rede teve como foco o debate sobre a necessidade da formação dos filhos de agricultores, que fez emergir a criação da licenciatura plena em Ciências Agrárias em Altamira (1997) e em Marabá (1999), com o objetivo de formar profissionais das ciências agrônômicas para atuarem nas Casas Familiares Rurais do estado do Pará; e também do curso de graduação de Agronomia nos dois campi, em 2001, ambos desenvolvidos em parceria com os movimentos sociais do campo (SCALABRIN; ARAGÃO, 2014, p. 19).

A criação do Programa CAT inaugurou um sólido diálogo da academia com a sociedade organizada na região, que se ampliou e intensificou posteriormente a constituição dos projetos do PRONERA (SCALABRIN; ARAGÃO, 2014). As ações de Educação Popular e do

Programa CAT, historicamente, serviram para a mobilização do movimento sindical camponês e ao fortalecimento da luta pela terra na região sudeste do Pará. Nesse mesmo contexto, em outro tempo histórico, as ações de Educação do Campo iniciadas pelo PRONERA seguiram o mesmo rumo.

A realização das duas primeiras turmas do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária do PRONERA nos anos 2000, abrigadas no espaço do CECON e desenvolvidas como turmas da EFA, foi influenciada diretamente pelas experiências históricas do CAT. Muitas das entidades que participaram destas também compunham a rede de parceiros constituída para participar da gestão e executar o projeto atual. Além da UFPA, FETAGRI e do INCRA-SR-27, a rede envolveu, ainda, a própria EFA de Marabá – escola executora do projeto – e o Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF/UFPA), a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), a Cooperativa de Prestação de Serviços de ATES (COPSERVIÇOS), a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), esta última a principal mobilizadora das ações de Educação Popular e de apoio aos camponeses nos anos de 1970-1980 na região.

Assim, o curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária do PRONERA, ou simplesmente, como o denominavam educadores e educandos, os Projetos EMEPs, foram desenvolvidos por meio de uma rede de gestão partilhada entre organizações camponesas, organizações não-governamentais e instituições vinculadas ao Governo Federal. Essa gestão partilhada se deu por meio da organização de um comitê gestor que possibilitou dinamizar a formação proposta pelo curso e, também, a ampliação dos debates sobre Educação do Campo na região. O conjunto das entidades parceiras,

por meio de um comitê de gestão se envolveu também execução da proposta pedagógica articulando a formação profissional às discussões e ações desenvolvidas na região visando o desenvolvimento e sustentabilidade dos assentamentos. A rede de parceiros permitiu articular a atuação de diversos profissionais na formação realizada através dos Projetos EMEPs, enriquecendo o processo de escolarização e propiciando aos educandos uma percepção mais abrangente e integrada das questões agrárias que terão enfrentar como profissionais. Por outro lado, a educação básica com formação profissional pautada pelos princípios da educação do campo passou a ser compreendida como elemento imprescindível na articulação e fortalecimento das lutas camponesas pela melhoria das condições de vida, trabalho e produção nos assentamentos da região (MEDEIROS, 2009, p. 22) (sic).

Os cursos do EMEP tiveram como principal objetivo formar profissionalmente jovens agricultores familiares para atuação como agentes de desenvolvimento social e econômico de

comunidades rurais em perspectiva sustentável. Assim, os cursos foram realizados, buscando a promoção de uma educação integral, por meio da implementação de uma metodologia de estudo-trabalho que fomentasse a participação ativa dos educandos no processo pedagógico e que, pela relação prática-teoria-prática, ajudasse a proporcionar uma aprendizagem escolar que integrasse o saber camponês com o saber científico, com uma pedagogia que trabalhasse a integração escola, educadores, jovens, famílias e comunidades rurais (MEDEIROS, 2009).

Assumindo os princípios da Pedagogia da Alternância como referência teórico-metodológica da proposta curricular, as atividades do EMEP se organizam a partir da alternância entre sessões de Tempo Escola e Tempo Comunidade, visando estabelecer uma relação dialógica entre escola e comunidade, articulando a formação escolar com as vivências sociais dos educandos e buscando dinâmicas organizativas das atividades escolares em que os educandos não percam seus vínculos familiares e que o tempo da escola não comprometa o trabalho e renda familiar dos educandos (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006).

O curso se materializou ao unificar o Ensino Médio e o Ensino Técnico-Profissional, numa oferta de formação interdisciplinar, assegurado a partir do planejamento integrado, envolvendo professores de diferentes áreas de conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Ciências Agrárias – em que o ensino, estudo e aprendizagem dos conteúdos, conceitos e técnicas científicas foram propostos tomando a realidade dos educandos como objeto de pesquisa. Os conteúdos das áreas de conhecimento serviram como instrumentos para problematizar a realidade em que os educandos vivem e de construção de conhecimento para superá-la (MEDEIROS, 2009, p. 6). O currículo do curso foi elaborado visando fomentar e aprofundar, de modo sistemático, debates, reflexões e conhecimentos sobre três grandes questões:

(i) a disputa entre os dois modelos de desenvolvimentos para região, o modelo baseado nos grandes projetos de mineração, hidroelétricas e o agronegócio (pecuária extensiva, eucalipto, soja) e o modelo que busca alternativas para a melhoria de vida dos Agricultores Familiares, Camponeses, Ribeirinhos, Indígenas, Quilombolas. Esse modelo de desenvolvimento também se preocupa com o manejo dos recursos naturais ecologicamente equilibrados; (ii) a degradação dos recursos naturais, principalmente solo e água, devido ao uso inadequado do meio ambiente e o estudo de técnicas alternativas, que levem em consideração os ecossistemas naturais na criação de técnicas de manejo, com isto parte do princípio que o manejo dos recursos naturais deve respeitar os ciclos da natureza e potencializá-los - não se quer controlar a natureza, mas aprender a conviver com ela e manejar seus elementos sem artificializá-los -; e (iii) a discussão da Assistência Técnica Social e Ambiental [ATES] como sendo um processo essencialmente educativo, o técnico como educador e o diálogo como uma ferramenta metodológica (MEDEIROS, 2009, p. 6).

Pautado pela pesquisa e o trabalho como princípios educativos, visando estimular o protagonismo dos educandos à produção do conhecimento, o percurso formativo do curso foi organizado em três ciclos temáticos: o primeiro, com duração de um ano, o ciclo do Diagnóstico Sócio-Ambiental; o segundo, com duração de um ano e seis meses, o ciclo do Projeto de Intervenção Técnica no lote; e o terceiro, com seis meses de duração, o ciclo sobre a função mediadora da Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006).

Objetivando o estudo da propriedade das famílias dos educandos, no primeiro ciclo foi proposto um conjunto de atividades voltadas ao debate sobre a realidade regional – a história de sua ocupação recente e a questão agrária – e atividades de ensino-aprendizagem de conhecimentos, técnicas e ferramentas científicas voltadas à produção de diagnósticos de realidades rurais. Estas atividades subsidiaram a contextualização e elaboração do “Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho”, por meio do qual cada educando realizou a pesquisa sobre a historicidade e caracterização de sua comunidade, assentamento e do lote de terra de sua família.

Neste ciclo, buscaram-se desenvolver um conjunto de atividades que, partindo da pesquisa sobre a sua própria família, permitam aos educandos compreender a história das famílias de agricultores existentes na região, suas origens e trajetórias relacionadas ao processo de migração e ocupação da região; conhecer a história da ocupação e utilização da terra na região; conhecer a trajetória de uso da terra no lote; refletir sobre as relações sociais vivenciadas pelas famílias e as suas estratégias de produção e reprodução da vida material no lote; compreender como se desenvolvem e como interagem as atividades produtivas desempenhadas pela família no lote; identificar os principais problemas e situações limites vivenciadas pela produção na agricultura camponesa; conhecer os elementos componentes e condicionantes dos sistemas de produção - clima, solo, relevo, vegetação, fauna, etc. (sic) (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006, p. 7).

A cada etapa do ciclo, os conteúdos das áreas de conhecimento no Tempo Escola eram trabalhados numa relação com o exercício prático da pesquisa e da produção, tabulação e organização dos dados, análise sobre as informações levantadas, além das aulas teóricas, oficinas, sessões de vídeos e debate, etc. No segundo ciclo foram realizadas atividades de aprofundamento das análises dos dados produzidos no diagnóstico socioambiental, focando a reflexão sobre as contradições e limites da agricultura camponesa; as políticas públicas de fomento da agricultura; os princípios da agricultura numa perspectiva agroecológica; e a gestão e desenvolvimento dos sistemas de produção sustentáveis, integrados e equilibrados ecologicamente (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006).

A formação neste ciclo busca ainda possibilitar aos educandos desenvolver a capacidade de construir planos de manejo específico e apropriado a cada sistema de produção e de organizar e acompanhar atividades de intervenção técnica nos lotes que tenham como

perspectiva contribuir para o desenvolvimento da agricultura camponesa em uma perspectiva agroecológica (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006, p.7).

Nesta etapa se intensificou a participação dos educandos em atividades de práticas agrícolas, tanto com experimentos agrícolas, realizados nas propriedades de suas famílias como no espaço de produção agroecológico mantido pela EFA de Marabá. Denominado Projeto de Produção Agroecológica (PPA), este espaço era constituído de instalações destinadas à criação de pequenos animais – ovelhas, cabras, porcos, galinhas e patos –, área de pastagem, curral, viveiro para produção de mudas de espécies arbóreas, estufas para produção de hortaliças e experimentos de Sistemas Agrofloretais (MEDEIROS, 2009, p. 7). Utilizado pelo curso como campo experimental agrícola nos momentos de Tempo Escola, o PPA se tornou espaço privilegiado do exercício teórico-prático, voltado ao desenvolvimento de propostas de manejos na agricultura e pecuária pelos educandos, visando gerar conhecimentos que ajudassem a melhoria da produção agrícola nos assentamentos da região. Isto se evidenciou nos resultados dos experimentos tanto na EFA quanto nos lotes dos educandos, que:

(i) propiciaram aprendizados técnicos sobre os efeitos da adubação verde na estrutura, fertilidade e recuperação dos solos; (ii) promoveram resignificação sobre o feijão guandu que antes era conhecido apenas como produto para alimentação humana, e os educandos e seus familiares puderam comprovar suas qualidades como planta adubadora e como forrageira, servindo para alimentação das criações; (iii) propiciaram a discussão sobre formas alternativas de manejo dos recursos naturais e possibilidades reais de atividades que ao mesmo tempo que produzem alimentos são menos impactantes para o meio ambiente; e (iv) possibilitaram a multiplicação de experiências com técnicas alternativas de manejo agropecuário (MEDEIROS, 2009, p. 8-9) (sic).

O terceiro ciclo foi proposto como o momento da reflexão sobre os assentamentos de reforma agrária – como comunidades produtivas – e o serviço de ATE – como agente de fomento ao desenvolvimento agrícola e social dessas comunidades. Neste ciclo foi realizado o estágio profissional dos educandos: a “vivência profissional no desenvolvimento das atividades de ATES, marcada pela elaboração de planos de gestão e manejo de sistemas de produção direcionados à agricultura camponesa” (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006, p. 8), no âmbito das instituições parceiras, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará (EMATER), a Cooperativa de Prestação de Serviços em ATES (COOPSERVIÇOS), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Laboratório Socio Agrônômico do Tocantins (LASAT) e a Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar do Sul e Sudeste do Pará (FECAT).

Como critério à conclusão do estágio profissional, além do relatório de estágio, requisitou-se dos educandos a elaboração de planos de intervenção de ATES nos

assentamentos, o Projeto de Melhoria do Lote, estimulando a produção da síntese dos aprendizados técnicos, profissionais e políticos construídos ao longo dos ciclos de curso. Tais planos, juntamente com os relatórios do diagnóstico socioambiental das comunidades produzidos nos ciclos anteriores, compunham parte dos documentos que foram apresentados pelos educandos como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Cada turma, inicialmente, contou com a matrícula de 80 educandos, atendendo a 60 assentamentos de reforma agrária cada uma. A primeira turma registrou a matrícula de 64 homens e 16 mulheres, numa abrangência de 14 municípios do sul e sudeste do Pará (MEDEIROS; MICHELOTTI, 2006). A segunda turma abrangeu o atendimento a 17 municípios, 64 assentamentos e 84 educandos matriculados, sendo 58 homens e 26 mulheres (MEDEIROS, 2009). Ao término do curso, registrou-se a evasão de 10% na primeira turma e 30% na segunda turma; em ambas as situações, a origem da evasão tem em comum “as dificuldades financeiras das famílias para manter as viagens mensais dos filhos até a escola”. Por sua vez, o atraso no repasse dos recursos pelo Governo Federal, em meio à realização do curso em sua segunda edição, levou a sua paralisação por três meses, e isso foi determinante para os altos índices de evasão nessa turma (MEDEIROS, 2009, p. 12).

Com a realização do projeto em duas edições, no período de 2003 a 2009, o curso EMEP, financiado pelo PRONERA, formou 128 técnicos-agropecuários, sendo 72 educandos na primeira turma, concluída em novembro de 2006, e 56 educandos na segunda turma, concluída em julho de 2009. A certificação das duas turmas do curso foi realizada pela Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

Para além da formação e experiências no campo da produção agrícola numa perspectiva agroecológica, os cursos desenvolvidos na EFA de Marabá via PRONERA trouxeram outra importante contribuição para o impulsionamento e consolidação do Movimento da Educação do Campo no sudeste do Pará. O comitê de gestão formado para partilhar e realizar a coordenação político-pedagógica dos Projetos EMEPs, envolvendo FETAGRI, FATA, EFA, CPT, LASAT, INCRA, UFPA, EAFC, COPSERVIÇOS, etc., além de ajudar a dinamizar e enriquecer a formação técnica e política proposta pelos cursos, também foi determinante na mobilização de entidades e instituições que passaram a participar dos debates mais amplos sobre Educação do Campo na região. Esta rede político-pedagógica envolvida na gestão do projeto PRONERA iniciado na EFA de Marabá, em 2003, mobilizou, juntamente com o MST, a realização da II Conferência Regional de Educação do Campo, em 2005, e no processo de construção deste evento, a mesma rede constituiu o coletivo político do Fórum Regional de

Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC). O fórum, numa perspectiva inaugurada pelo GRUTA, a partir de então se constituiu no sujeito-espaço coletivo de debate e elaboração de propostas que permitiram a construção de novos projetos em Educação do Campo e a projeção e fortalecimento do Movimento de Educação do Campo regional.

3.2 O Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC)

Em meio às experiências dos projetos vinculados ao PRONERA, da tradição das conjugações das lutas sociais para ampliar o acesso a direitos e da busca pela constituição de redes de parceiros que fortalecessem tais lutas, nasceu o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC). O FREC foi criado durante a mobilização para realização da II Conferência Regional de Educação do Campo, em 2005.

Anterior a este momento, em 2001, foi realizada no espaço da Escola Família Agrícola de Marabá a I Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, no período de 20 a 21 de abril daquele ano, organizada pela FATA, FETAGRI Regional Sudestes e a própria EFA, FETAGRI, contando com a participação de professores da UFPA e representantes de diversas instituições e organizações sociais. O evento objetivou promover o debate sobre Educação Rural, visando identificar problemas, discutir experiências e construir diretrizes para a atuação do movimento sindical e para as políticas públicas em educação que atendessem a população camponesa na região.

No ano de 2004 aconteceria um novo evento, organizado pelo Núcleo de Educação Rural do Campus Universitário de Marabá (UFPA), o I Circuito de Educação do Campo. Em ambos os eventos, os debates e reflexões apontavam na direção de que “o desafio posto à implementação de uma política de educação do campo” na região passava pelo desenvolvimento de ações em torno de três grandes questões:

- i) afirmação de uma compreensão crítica sobre o campo e de sua inclusão em um projeto de desenvolvimento regional e nacional; ii) a definição e consolidação de uma política educacional do campo (...) a partir de três pontos: (1) Financiamento; (2) Estrutura; e (3) Formação de Educadores; iii) (Re)organização dos processos pedagógicos e da escola na perspectiva de uma educação do campo (FREC, 2005).

Em âmbito nacional, também em 2004, havia ocorrido em Brasília a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CONEC), em que participaram professores das universidades, asseguradores do PRONERA no INCRA e membros do MST e FETAGRI do sudeste do Pará. Na sequência do evento nacional, ainda em 2004, aconteceram os Seminários

Estaduais de Educação do Campo, mobilizados pela SECAD (MEC) e pelo grupo da Articulação Nacional da Educação do Campo, para fomentar o debate e divulgação das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, que foram aprovadas e instituídas por meio da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002.

Este mesmo seminário aconteceria no Pará em junho de 2005, porém, considerando o estado em suas dimensões continentais e complexidade e diversidade sociocultural, o seminário foi antecedido pela realização dos Seminários Meso-Regionais de Educação do Campo, organizados a partir de dezembro de 2004 (FREC, 2005). Nos primeiros meses do ano seguinte, no sudeste paraense é criado o FREC em meio a reuniões mobilizadas para organização da II Conferência Regional de Educação do Campo, evento realizado em maio de 2005, como preparação dos delegados da região para participação no Seminário Estadual de Educação do Campo (FREC, 2005).

O evento contaria com a presença do professor e pesquisador Jean Hébette, personagem importante no processo que inaugura a parceria histórica entre universidade e movimentos sociais na região, a partir da criação do CAT. Assim, o FREC, já em seu nascimento, demarcou o reconhecimento das raízes históricas da Educação do Campo regional e prestou homenagem a Jean Hébette por suas iniciativas no passado⁴¹. O professor realizaria a conferência sobre o tema “Desenvolvimento Regional, Agricultura Familiar e Educação do Campo” (FREC, 2005), numa mesa que contaria ainda com a participação de representantes do MST e FETAGRI e do professor Maurílio Monteiro, que se tornou posteriormente reitor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Sendo realizada nos auditórios da Secretaria Municipal de Saúde de Marabá e do Campus Universitário da UFPA, a conferência contou com a participação de aproximadamente 400 pessoas, de diversos municípios do sul e sudeste do Pará. Entre as atividades do evento, foram apresentados dados sobre a assistência técnica e a educação nos assentamentos da região, organizados por um grupo de pesquisa denominado Equipe de Articulação, cujos trabalhos eram financiados pela Superintendência Regional do INCRA (SR 27) e tinha como objetivo

⁴¹ Historiador, teólogo, missionário, economista e sociólogo de origem belga, chegou ao Brasil em 1967 e ingressou como professor e pesquisador da UFPA em 1974. Em parceria com Emmanuel Wanberg, colaborou com a organização da Comissão Pastoral da Terra Regional (CPT) e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais na região. No final dos anos de 1980, foi o idealizador do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), que gerou a criação da Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA) e da Escola da Família Agrícola de Marabá (EFA). Após 40 anos dedicados ao trabalho de pesquisa e extensão, que aproximou universidade e movimento camponês e ajudou a transformar a luta pela terra e por direitos sociais no Pará, em 2015, com 90 anos, retornou a Bélgica, onde faleceu no ano seguinte. Por conta de seus trabalhos de pesquisa sobre migração, questão agrária e a história de formação recente e ocupação da região sul e sudeste do Pará, tornou-se um dos maiores e mais respeitados estudiosos sobre o campesinato no Brasil.

produzir e sistematizar dados que permitissem a compreensão da territorialização camponesa e da reforma agrária e subsidiassem ações no campo da educação e assistência técnica à produção agrícola nos assentamentos da região.

Organizou-se ainda um momento de socialização das experiências de Educação do Campo, em que foram apresentadas as experiências dos diferentes projetos PRONERA desenvolvidos até então na região, as iniciativas pedagógicas do MST e FETAGRI e os cursos de capacitação técnica na área da produção agrícola, realizados pela COPSERVIÇOS e LASAT. Foram organizados também momentos de trabalho em grupos, denominados como Círculos de Diálogo (FREC, 2005), que visaram realizar o

debate-reflexão sobre a realidade do Sul e Sudeste do Pará; as experiências de educação do campo; as diretrizes (Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo) e propostas governamentais para educação do campo; levantamento de proposições para instituição e consolidação da política de educação do campo na região (sic) (FREC, 2005, p. 3).

As reflexões elaboradas nos Círculos de Diálogo subsidiaram o levantamento de questões que balizaram o debate durante a mesa intitulada “As ações governamentais e a Educação Básica do Campo no Sul e Sudeste do Pará”, que tinha como convidados representantes da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), Associação dos Municípios do Araguaia e Tocantins (AMAT), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Ministério da Educação (MEC) (FREC, 2005).

A síntese das reflexões e propostas levantadas pelos participantes do evento foi apresentada na “Carta de Marabá: Manifesto por uma Educação do Campo”. Além da declaração alinhamento a “compreensão e compromisso construídos até o presente momento pelo movimento nacional de defesa de uma educação ‘do’ campo” (sic) (FREC, 2005b, p. 1), a Carta de Marabá trazia em seu texto o reconhecimento das experiências históricas de Educação Popular e Educação do Campo desenvolvidas na região; críticas a realidade de precariedade estrutural e desvalorização dos profissionais da educação nas escolas rurais do sul e sudeste do Pará; e o chamado às secretarias municipais de educação para estabelecimento de parcerias que permitissem transformar tal realidade e implementar uma política pública em educação do campo.

Na busca por ampliar a luta por direito à educação numa perspectiva crítica que esteja além da garantia de acesso à escola, na Carta de Marabá chamou atenção para o fato de que a

(...) implementação de uma política de educação do campo exige a consciência sobre os projetos econômicos a que está submetido o desenvolvimento da região e a luta para que o mesmo se faça com justiça social e primando pela conservação ambiental,

gerando e distribuindo riquezas de forma igualitária, sem atentar contra a vida e direitos humanos e sem degradar a natureza, como historicamente tem ocorrido nesta região (FREC, 2005b, p. 2).

Neste aspecto, muito mais que apelo a consciência da sociedade sobre tal questão, a Carta de Marabá mirava sua crítica nas atividades de mineração da Companhia Vale do Rio Doce e de outras empresas cujas atividades impactavam as comunidades camponesas e o meio ambiente, sem que ao menos fossem garantidas ações de compensação e acesso a serviços que melhorassem a qualidade de vida da população local. Por isso, o documento também reivindicava a participação dos diversos órgãos federais – especificamente o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e Ministério Público Federal (MPF) – e estaduais a participarem das discussões sobre educação do campo e desenvolvimento regional que vinham sendo promovidas pela universidade e movimentos sociais por meio do fórum (FREC, 2005b).

O documento produzido em Marabá foi levado pelos delegados do sul e sudeste do Pará ao Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em junho daquele mesmo ano, em Belém. Assinaram a carta e passaram a compor como membros o FREC a partir daquele momento, as seguintes entidades e instituições: MST, FETAGRI, EFA/FATA, CPT, Equipe de Articulação/LASAT, INCRA, Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Estado do Pará de Tucumã (SINTEPP), Secretarias Municipais de Educação de Nova Ipixuna, Xinguara, Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Tucumã, Redenção, Parauapebas, Eldorado, Curionópolis, São Geraldo, São Domingos, São João, Piçarra, Brejo Grande do Araguaia, Rondon do Pará e Bom Jesus, Colegiado de Pedagogia e Colegiado de Ciências Agrárias do Campus Universitário de Marabá (UFPA) (FREC, 2005b).

O FREC se apresentou, assim, como uma entidade coletiva mobilizadora de uma rede política composta pelos movimentos sociais, ONGs, universidades, secretarias municipais de educação e organismos governamentais ligados às questões ambientais e agronômicas, comprometidas com o debate e construção de propostas para implementação de uma política pública em Educação do Campo na região e no estado. Neste sentido, ficaram definidos como principais objetivos das ações do fórum:

Promover o debate e articular ações interinstitucionais e em parceria com movimentos sociais voltadas a construção e afirmação de uma política pública para educação do campo na região.

Desenvolver programa de formação continuada para educadores do campo da região. Realizar eventos voltados ao debate e reflexão sobre questões agrárias e educação do campo e assessorar os municípios em seus eventos.

Assessorar na construção e desenvolvimento de propostas pedagógicas das escolas do campo da região (FREC, 2008, p. 1).

O número de entidades e instituições participantes nas atividades do fórum aumentaria significativamente dois anos depois, em maio de 2007, durante a III Conferência Regional de Educação do Campo, realizada para debater o tema “Currículo, Políticas Públicas e Educação do Campo”. Na ocasião participaram do evento e assinaram sua carta de compromissos: MST; FETAGRI; CPT; COOPSERVIÇOS; FATA; EFA de Marabá; LASAT; INCRA SR27; UFPA Campus de Marabá (Colegiados de Pedagogia, Letras, Ciências Sociais e Ciências Agrárias); Núcleo de Estudos Ambientais (NEAM-UFPA); Núcleo de Estudos e Extensão em Educação do Campo (NECAMPO); Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF); Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) da Região; Casa Familiar Rural de Tucuruí, Santa Maria das Barreiras, Tucumã e Conceição do Araguaia (CFRs); Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu (ADAFAX); 4ª Unidade Regional da Secretaria de Estado de Educação do Pará (URE-SEDUC); Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER); Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá (SEAGRI); Secretaria de Agricultura do Estado do Pará (SAGRI); e Secretarias Municipais de Educação de Marabá, Itupiranga, Nova Ipixuna, Xinguara, Tucumã, Parauapebas, Curionópolis, São Domingos do Araguaia, São João do Araguaia, São Félix do Xingu, Pau D’Arco, Novo Repartimento, Canaã dos Carajás, Rondon do Pará e Bom Jesus do Tocantins (FREC, 2007).

As proposições aprovadas durante a III Conferência Regional de Educação do Campo seriam determinantes para a reorganização e atuação política decisiva do FREC na região. Entre as principais propostas de ações do fórum para o período seguinte à conferência destacavam-se aquelas que apontavam para:

- o embate com a empresa de mineração CVDR, por conta da implantação de área de monoculturas de espécies exóticas, como o eucalipto, para produção de celulose na região⁴²;

⁴² i) debater sobre o projeto de desenvolvimento regional, com destaque imediato para a discussão sobre o Distrito Florestal de Carajás (...); ii) exigir que a CVDR e demais empresas situadas na região cumpram com suas responsabilidades sócio-ambientais e que os projetos por elas desenvolvidos sejam discutidos com a comunidade (...) (sic) (FREC, 2007, p. 1).

- o debate e busca pelo reconhecimento, articulação e integração das atividades de assessoria técnica, social e ambiental (ATES) e extensão agrícola como ações de Educação do Campo;
- a aproximação, debate e interlocução com gestores municipais de educação e do Governo Estadual sobre os programas e as políticas públicas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional nas escolas do campo;
- e a participação nos debates e luta contra o trabalho escravo no campo (FREC, 2007).

A preocupação com as ações da empresa de mineração CVDR – que neste mesmo ano de 2007 mudou de nome para Vale S.A. – já havia sido assinalada na conferência de 2005, tanto por conta dos impactos socioambientais causados por suas atividades como pelo acordo firmado pela UFPA que colocava o Campus Universitário de Marabá como espaço de oferta de cursos de graduação e especialização que atendiam aos interesses da empresa e sua demanda de profissionais. Isso levou os membros do FREC a defenderem nas duas conferências a necessidade de “fortalecer a luta em defesa e estruturação da Universidade Pública na região e a orientação de suas atividades para projetos que contribuam com a melhoria da qualidade de vida dos setores populares” (FREC, 2005, p. 2; FREC, 2007, p. 2).

No período entre as duas conferências, em 2006, foram iniciados no Campus Universitário de Marabá (UFPA) os projetos PRONERA Pedagogia do Campo e Letras da Terra, numa parceria da universidade, respectivamente, com a FETAGRI e o MST. E a contribuição do FREC para a “estruturação da Universidade Pública na região” se materializaria entre 2009 e 2012, participando dos processos que levaram a criação do o Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (CRMB – IFPA); a criação do curso de Especialização em Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo, na Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Marabá (UFPA); e a criação do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, que permitiria, posteriormente, a criação da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA).

No segundo semestre de 2007, alinhados aos encaminhamentos da III Conferência Regional, as discussões nas plenárias do FREC seriam tomadas pelos debates sobre o processo de construção do Plano Estadual de Educação, colocado em curso pela SEDUC⁴³. A plenária realizada em agosto colocou em debate os procedimentos tomados pela Secretaria de Educação na realização dos eventos que serviriam à elaboração do Plano Estadual de Educação e uma

⁴³“(xi) participar das plenárias organizadas pela SEDUC e contribuir na construção do plano Estadual de Educação, assegurando as demandas próprias da educação do campo” (FREC, 2007a, p. 2).

carta foi elaborada e enviada a SEDUC com propostas sobre este processo. Os membros do fórum defendiam a posição de que a construção do plano não podia ser percebida apenas como a “elaboração de um documento, mas de uma oportunidade de garantir a construção democrática de diretrizes para educação no estado”, em que era preciso organizar plenárias municipais, nos bairros e escolas na cidade e no campo para que se pudesse ouvir e debater as proposições de todos os que trabalham, estudam e se beneficiam da escola pública, de modo que se chegasse a formulação de um plano fosse balizador de “processos de escolarização comprometidos com as reais demandas da população do estado em cada localidade e com a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária” (FREC, 2007b, p. 1).

Sem respostas, os membros do FREC participaram da a Plenária Municipal do Plano Estadual de Educação, realizada pela SEDUC em Marabá. Após o evento, os membros do fórum voltaram a se reunir para discutir sobre o assunto em outubro, quando foi feita a ponderação de que a SEDUC, durante seus eventos para discutir o Plano Estadual de Educação, havia feito a opção por estratégias que restringiam a participação popular, supervalorizando falas burocráticas feitas numa apresentação de autoridades governamentais na abertura do evento e parecendo não querer ouvir ou dialogar sobre o plano, apenas “fazer defesa de propostas prontas” (FREC, 2007c).

Em dezembro de 2007 é anunciado o cancelamento da Conferência Estadual do Plano de Educação e a realização de um seminário que objetivava discutir a reestruturação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), denominado no interior do estado como Grupo de Especial de Ensino Modular (GEEM), que era responsável pela oferta do Ensino Médio em caráter modular – por etapas e concentradas – nas comunidades rurais onde não existiam a oferta regular. Este programa vinha sendo objeto de discussões no âmbito do FREC, por ser considerado uma ação do Governo do Estado que poderia ser pautada pelos princípios da Educação do Campo, evitando a reprodução da escolarização de Ensino Médio urbano nas comunidades rurais.

Assim, tratando desta situação, numa nova plenária do fórum foi aprovada a terceira carta a SEDUC; nela, os membros do FREC afirmavam que o cancelamento da conferência confirmavam as preocupações publicadas nas cartas anteriores, denunciando que a SEDUC desrespeitava “o debate realizado nas plenárias e propostas apresentadas pelos delegados que delas participaram, principalmente em relação a educação do campo”, pois não consideraram as reflexões e proposições “que apontaram no sentido da reestruturação do GEEM ser assumida pela coordenação de educação do campo da secretaria e pautada pelos princípios que emanam

das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos projetos de educação do campo” (FREC, 2007d).

No dia 15 de janeiro de 2008, a coordenação colegiada do FREC se reuniu para avaliar a participação de representantes do fórum na I Conferência Estadual de Educação, promovida pela SEDUC, para aprovação do Plano Estadual de Educação, que ocorreria em Belém, no período de 20 a 22 daquele mesmo mês. Após avaliação do processo que envolveu a realização das plenárias municipais e o adiamento da conferência no ano anterior, dada a falta de resposta da SEDUC ao posicionamento e críticas levantadas pelo fórum, deliberou-se pela não participação na Conferência Estadual de Educação. Nesta mesma reunião se formou a comissão que seria responsável pela formulação de minuta do Projeto Político Pedagógico da Escola Agrícola Federal de Marabá, em fase implantação (FREC, 2008a).

Pautas como o Plano Estadual de Educação e a demanda pelo acesso ao Ensino Médio e Profissional nas comunidades rurais ampliavam o conjunto das questões tratadas pelo FREC e exigiram cada vez mais uma maior e melhor estruturação do fórum e da divisão de trabalho entre seus membros. Entre os anos de 2005 e 2007, a existência cotidiana do fórum foi se materializando por meio de uma estrutura organizacional que era composta de Coordenação Colegiada –, composta por representante do MST, FETAGRI, UFPA, COOPSERVIÇOS, CPT, LASAT, FATA/EFA, INCRA, Secretaria Municipal de Educação de Marabá; de uma Coordenação Executiva, composta por um professor da universidade e um membro dos movimentos sociais; das reuniões ordinárias em plenária geral com participação do máximo de entidades e instituições membros do fórum, para debater e aprovar encaminhamentos sobre pautas definidas na Conferência e questões emergentes e da organização de uma secretaria sediada na Faculdade de Educação do Campus de Marabá (UFPA).

Ainda no evento de 2005, a Conferência Regional de Educação do Campo, com realização bianual, tinha sido definida como instância superior dos debates, levantamento de propostas e apontamento dos encaminhamentos de ações que deveriam ser efetivadas pelo FREC a cada período (FREC, 2008b). As conferências objetivavam debater e formular proposições que deveriam orientar a interlocução do fórum com o Estado. Por meio da estrutura organizativa proposta, o FREC buscou consolidar sua instituição formal, visando afirmar-se

enquanto canal de interlocução e reivindicação frente ao Estado e como espaço de reflexão sistemática, publicização e encaminhamentos voltados à constituição de políticas públicas, em especial para educação do campo. (...) O Fórum Regional objetiva ainda motivar e assessorar os diversos sujeitos do campo e gestores municipais para a realização de eventos locais da educação do campo, que ajudem na constituição de espaços de articulação e debate nos municípios sobre estratégias para

A partir da conferência de 2007, foram constituídos no âmbito do fórum Grupos de Trabalho Temáticos, que se ocupavam de estudos e produção de reflexões sobre educação do campo e sua relação com questões agrárias e ambientais e, principalmente, efetivavam a descentralização do debate e tratamento de situações e ações em que o FREC se colocava como representação política dos conjunto de movimentos sociais, instituições e entidades na interlocução com Estado, visando influenciar na agenda e medidas voltadas a construção de uma política pública em educação do campo na região.

Deste modo, conforme quadro apresentado em documentos do fórum (FREC, 2008c), foram organizados três Grupos de Trabalho do FREC: o grupo de trabalho sobre a criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB); o grupo de trabalho para discutir e levantar proposições em relação à formação continuada de professores do campo; e o grupo de trabalho que passou a analisar a proposta do programa de Ensino Médio Modular da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), que atendia a população rural do interior do estado.

Quadro 11: Ações e Grupo de Trabalho do FREC em 2008

Grupo de Trabalhados	Ações	Membros Participantes
GT EAF de Marabá	Participação na discussão sobre instalação da EAF de Marabá. Elaboração do Projeto Político Pedagógico da EAF de Marabá.	COOPSERVIÇOS, MST, FETAGRI, FATA/EFA, UFPA, LASAT, EMATER
GT de Formação Continuada	Organização e desenvolvimento de programa de formação continuada para educadores do campo de municípios da região.	FETAGRI, FATA/EFA, UFPA, LASAT
GT de Discussão sobre Ensino Médio Modular	Diagnóstico da situação do sistema de Ensino Médio Modular da SEDUC na região. Discussão sobre do sistema de Ensino Médio Modular da SEDUC na região	MST, FETAGRI, FATA/EFA, UFPA

Fonte: FREC, 2008c.

O grupo de trabalho organizado para discutir e levantar proposições em relação à formação continuada de professores do campo na região, no início do ano de 2008, apresentou em plenária geral do fórum a proposta do “Programa de Formação Continuada: Currículo, Letramento Cultura e Educação do Campo”, que tinha como meta “assegurar formação continuada a 60 educadores de escolas rurais dos municípios de Itupiranga, Marabá, Xinguara e Parauapebas” (FREC, 2008c). Projetado para “realizar 280 horas de formação continuada gratuita, a partir da parceria entre Fórum de Educação do Campo, UFPA e Prefeituras e sem ônus para as instituições envolvidas” (FREC, 2008c, p. 1), com destaque para a busca em

fomentar pesquisa e diagnósticos sobre a realidade educacional nos assentamentos e comunidades rurais da região, o programa elencou como seus objetivos:

Contribuir na formação continuada de educadores de escolas rurais dos municípios membros do Fórum.
Debater sobre as questões agrárias e sócio-ambientais considerando a realidade dos assentamentos da região.
Realizar diagnósticos das escolas rurais e das atividades e práticas educativas existentes nas comunidades camponesas em que estão inseridos os educadores participantes do programa.
Refletir sobre as propostas curriculares e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais da região.
Realizar levantamento e caracterização de processos e práticas de letramento nas escolas e comunidades do campo.
Estimular processos de reorientação curricular nas escolas rurais, tendo em vista os princípios de educação do campo (sic) (FREC, 2008c, p. 1).

O programa foi realizado como uma atividade de extensão do Campus Universitário de Marabá, sendo a formação desenvolvida em cinco etapas intervalares, com metodologia baseada nos pressupostos da alternância pedagógica, alternando formação presencial (Tempo Escola) e estudo dirigido e realização de pesquisa (Tempo Comunidade). As atividades de formação aconteceram no período de abril a dezembro de 2008.

Em junho do mesmo ano aconteceu a plenária geral do FREC, que realizou a socialização e debate do projeto político-pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB), elaborado pelo grupo de trabalho responsável por discutir a questão. A criação da escola era uma reivindicação antiga dos movimentos e organizações sociais e sindicais do sudeste do Pará, mobilizada junto aos parlamentares paraenses no Congresso Nacional e junto do governo federal. A criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá se deu por meio do Projeto de Lei 7268/06, do Poder Executivo, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados em maio de 2007, estando incluída no “plano de expansão das escolas técnicas federais”, que “reconheceu que a implantação da EAFMB deveria contar com as parcerias e acúmulos das experiências exitosas realizadas na região” (FREC, 2008d).

Assim, legitimado pelo texto do plano do governo federal para expansão das escolas técnicas federais, o GT EAF de Marabá do FREC colocou ao debate em plenária o projeto político-pedagógico que havia sido elaborado tendo como inspiração as propostas e experiências pedagógicas do EMEP na EFA de Marabá e as iniciativas pedagógicas desenvolvidas por MST e FETAGRI nos assentamentos do sudeste paraense.

Contando com a participação do diretor pro-tempore e da equipe administrativa designada pelo MEC para efetivar a instalação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB), tal plenária do FREC se constituiria num momento histórico da construção

democrática de propostas que materializaram ações importantes da política pública em educação do campo na região. Momento registrado no primeiro Boletim da Educação do Campo no Sul e Sudeste do Pará (Boletim Educampo) (FREC, 2008d), publicado em dezembro de 2008, material impresso produzido com apoio da direção pro-tempore da EAFMB e que trazia a síntese do projeto político-pedagógico e discussões realizadas na plenária.

Mas antes mesmo de começar a funcionar plenamente, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB), juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (E AFC), foi incorporada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), criado por ordem da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Assim, ainda em seu nascimento, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB) foi transformada no Campus Rural do IFPA em Marabá (CRMB-IFPA).

Inicialmente entendeu-se que tal processo ampliava a conquista resultante da reivindicação histórica pela criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB), pois os Institutos Federais foram criados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008a). Isto abriu um leque de possibilidades para realização de cursos pautados pelos princípios da Educação do Campo, para além dos cursos de Ensino Médio e técnico profissionalizante, vislumbrados com a criação da já antiga EAFMB.

Neste processo, outra conquista, ainda não assinalada aqui foi a instalação do Campus Rural do IFPA na área do Assentamento 26 de Março, assentamento de reforma agrária vinculado ao MST, situado próximo à área urbana do município de Marabá⁴⁴. Os camponeses assentados doaram a área para instalação do instituto como contrapartida de seu compromisso com a Educação do Campo e para demarcar sua construção na região como uma conquista da luta pela terra.

No ano seguinte, em maio de 2009, quando foi comemorado 10 anos das ações em Educação do Campo no sudeste do Pará, foi realizada a IV Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, que discutiu o tema “Educação do Campo: Juventude,

⁴⁴ A criação do Assentamento 26 de Março foi fundamentada na Emenda Constitucional (PEC) 438/2001, que prevê o confisco de terras de escravagistas. A área onde foi criado o assentamento anteriormente era ocupada pela fazenda Cabaceira, constituída por terras de um antigo polígono de castanheiras, griladas e desmatada pela família Mutran para implementação de pastagem e atividades de criação de gado. Além de crime ambiental, descobriu-se que a fazenda tinha sido local de trabalho. O nome do assentamento faz referência ao dia 26 de março de 1998, quando Oralício Araújo Barros, o Fusquinha, e Valentim Serra, o Doutor, dirigentes do MST foram assassinados por fazendeiros no despejo ilegal da fazenda Goiás II, no município de Parauapebas (MST, 2014).

Profissionalização e Projetos de Vida”. Acontecendo pela primeira vez fora da cidade de Marabá, a Conferência foi realizada no Salão Paroquial da Igreja Matriz do Xinguara, município fortemente influenciado politicamente por fazendeiros pecuaristas. Por este motivo, avaliando o clima de tensão instalado localmente por conta do evento, a comissão organizadora, juntamente com a coordenação executiva do FREC, decidiu cancelar a marcha que os participantes fariam pelas ruas da cidade, mas manteve o show musical e as atividades culturais que aconteceriam à noite após abertura do evento, em praça pública, demarcando a presença política do Movimento de Educação do Campo em Xinguara.

A temática da IV Conferência Regional de Educação do Campo foi fortemente influenciada pela recente criação da terceira turma do curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária do PRONERA, ofertada pelo CRMB (IFPA). Assim, as discussões e compromissos firmados no evento visaram “estimular o protagonismo juvenil na luta pelos direitos de cidadania e nos espaços coletivos da educação do campo” (FREC, 2009b, p. 2). E a programação – tradicionalmente com palestras, debates e socialização de experiências - foi orientada por eixos direcionados a esta perspectiva:

Eixo 1 Territorialização Camponesa, Cultura e Juventude do Campo: Os desafios da territorialização camponesa e as experiências e demandas das novas gerações nas relações e dimensões da vida familiar, econômica e sociocultural. A reforma agrária e as políticas públicas para a juventude camponesa. A realidade e as demandas da juventude indígena.

EIXO 2 Profissionalização e Juventude do Campo: Experiências de educação do campo profissionalizante. Políticas públicas de educação e profissionalização da juventude do campo. Trabalho no campo e desenvolvimento sustentável.

EIXO 3 Juventude, Currículo e Ensino Médio do Campo: A juventude como sujeito/centralidade do currículo das escolas do campo. As políticas de Ensino Médio 'no' campo da região: contradições, impasses e perspectivas (sic) (FREC, 2009).

No documento final da Conferência – a Carta de Xinguara –, reafirmou-se o apoio “as lutas por políticas públicas das juventudes do campo nas suas várias demandas”, chamando atenção para necessidade de consideração das “multiterritorialidade dos projetos de vida, as várias dimensões e necessidades de escolarização e profissionalização, bem como as diferenças e desigualdades” que caracterizam tais jovens (FREC, 2009). Neste mesmo documento seriam declarados a defesa e o apoio ao movimento iniciado pelos professores universitários e que ganhou apoio da sociedade regional pela criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), oficialmente criada em 5 de junho de 2013.

Na Carta de Xinguara, os membros do FREC voltariam a “denunciar a estrutura de funcionamento e o modelo curricular do Sistema Modular de Ensino (SOME) implementado pela SEDUC” como meio de oferta do Ensino Médio no campo no estado do Pará: baixa

qualidade e descontextualização do ensino; rotatividade e externalidade da equipe de professores; problemas de gestão do programa; professores que não se predispõem a conhecer a realidade e nem adotar a pesquisa como prática educativa, dentre tantos outros problemas (FREC, 2009).

Anterior à Conferência, no início de 2009, a proposta do programa de formação continuada do FREC foi reelaborada e submetida a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA para criação do Curso e Pós-Graduação Lato Sensu Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo. O curso teve um ano de duração, realizado de setembro de 2009 a setembro de 2010, com oito módulos e carga horária maior que curso de extensão (320 horas), ampliando os estudos sobre questões agrárias, formação do campesinato na Amazônia e a história da educação do campo. A estruturação dos momentos de formação também foi pautada pelos fundamentos da alternância pedagógica. O curso teve como público 40 profissionais, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e que atuavam junto às comunidades e escolas rurais, na condição de professores e membros do serviço de assistência técnica, social e ambiental (ATES) (UFPA, 2009).

Em 2010, diante de inúmeras questões conjunturais que ampliavam drasticamente a pauta de debates e frentes de atuação do FREC – ampliação das atividades de mineração na região e dos empreendimentos do agronegócio na região, com tendência ao agravamento dos conflitos agrários⁴⁵ –, os membros do fórum resolveram realizar em 22 de abril uma plenária para fazer um balanço da Educação do Campo na região e definir sua agenda de ações para o ano de 2010-2011 (FREC, 2010a).

Retomando dados da trajetória política, iniciativas pedagógicas desenvolvidas e conquistas efetivadas pelo Movimento de Educação do Campo regional, a partir da sistematização apresentada pela coordenação executiva do FREC, foi (re)afirmada a compreensão de que

a Educação do Campo não se restringe a um movimento de inovação dos métodos pedagógicos, nem possui a inocência de conceber os sujeitos desvinculados de suas

⁴⁵ Neste mesmo período ampliaram-se em escala muito maior as atividades produtivas e de exploração dos recursos naturais pelos setores do capital na região: as madeiras, após o esgotamento das florestas ao longo da PA 150, migraram e intensificaram sua ação na chamada região da Terra do Meio [São Félix do Xingu, Pacajá, Anapu, etc]; com florestas transformadas em pastos consolidaram-se latifúndios como empresas pecuaristas [vide o Grupo Santa Barbara, ligado ao banqueiro Daniel Dantas]; multiplicaram-se o número de mineradoras estrangeiras atuando na região, as áreas de exploração mineral e os tipos de minério explorados [ferro, níquel, cobre, ouro, bauxita, etc]; duplicou-se o número de siderúrgicas instaladas para produção de ferro gusa e em consequência disto surgiram empreendimentos do agronegócio no ramo do cultivo de matéria prima para produção de carvão, ocupando-se extensas áreas de terra com o monocultivo de eucalipto. Atualmente a empresa mineradora Vale, com apoio do governo do estado, iniciou um processo de instalação de um empreendimento para verticalização do beneficiamento de ferro orçado em 20 bilhões de reais (sic) (Evandro Medeiros - FREC, 2010a, p. 2).

realidades histórico-sociais ou simplesmente como objeto de políticas públicas, bem como, não se restringe a um movimento educacional stricto sensu. Não é simplesmente reivindicação de escolarização! (FREC, 2010a, p. 4-5).

Afirmando também a herança das experiências em Educação Popular, realizadas na região desde a década de 1970 e avaliando os feitos do Movimento de Educação do Campo no sul e sudeste do Pará, para além da constatação das conquistas alcançadas, revelou que quase em nada havia avançado na região a construção de políticas de educação básica do campo por meio dos sistemas de ensino público mantidos pelo Estado e municípios, prevalecendo ainda naquela época a “formação escolar ofertada através de currículos descontextualizados e desenvolvida em condições precárias, sem recursos materiais suficientes e com profissionais pouco valorizados profissionalmente e sem formação adequada” (FREC, 2010a, p. 5).

Apesar de algumas secretarias municipais de educação terem criado em seu organograma e estrutura interna núcleos, coordenações ou setores específicos para cuidar da educação do campo e também realizarem conferências municipais e momentos de formação continuada de professores, contando com a colaboração dos membros do FREC, as conquistas da Educação do Campo até então estavam muito no âmbito da relação com a universidade, materializadas nos cursos de Ensino Superior criados e nos projetos desenvolvidos, e na instalação do Campus Rural do IFPA em Marabá.

Diante dos elementos levantados na avaliação, foi definido como encaminhamento realizar um convite público aos gestores municipais da região para participarem do FREC, visando a “elaboração de uma agenda de compromissos e ações” voltadas à busca de estratégias para a transformar as escolas rurais “no sentido do que está previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002)” (FREC, 2010a). Como encaminhamento, para dar conhecimento à sociedade sobre tal avaliação e convite, um texto do FREC foi publicado em jornal de ampla circulação regional.

O fórum também publicaria o mesmo texto no segundo número do Boletim Educampo, lançado no começo de maio de 2010. O boletim traria ainda informações sobre os novos grupos de trabalho que passaram a compor a estrutura do FREC: o GT de Agroecologia, o GT de Educação Escolar Indígena (EEI) e o GT de Formação de Professores e Educação Básica. Sobre este último, constituído a partir da reformulação do antigo GT de Formação Continuada, entre suas atividades, merece destaque a busca em fomentar e divulgar a produção científica sobre educação do campo na região, articulada a organização do Observatório Regional de Educação Básica do Campo, este vinculado ao Programa Observatório da Educação (INEP/CAPES) (FREC, 2010a).

Em junho de 2010, a partir da organização realizada pelo GT de Agroecologia, aconteceu o primeiro evento de Educação do Campo e Agroecologia promovido pelo FREC, a I Oficina de Experiências Regionais em Educação do Campo com ênfase Agroecológica, uma parceria com Associação Brasileira de Agroecologia (ABA - Região Norte) e o Campus Rural de Marabá (IFPA). O evento teve como objetivo principal socializar as experiências regionais em educação do campo que envolviam a experiência da Agroecologia. O público foi composto de professores, estudantes, agricultores e membros das prestadoras de serviços de ATES, governamentais e empresas privadas. A oficina objetivou ainda ajudar no processo na mobilização e fomentação do debate temático, visando à realização, em 2011, da V Conferência Regional de Educação do Campo, cujo tema foi “Educação do Campo, ATER e Agroecologia” (FREC, 2010a). Um terceiro número do Boletim Educampo foi publicado entre julho e agosto de 2010, trazendo a sistematização das principais questões debatidas durante a oficina.

Antes da Conferência, por conta da avaliação sobre a conjuntura política regional, os membros do GT de Agroecologia, em acordo com a Associação Brasileira de Agroecologia, representada por sua vice-presidência da Região Norte, decidiram por realizar, ainda em dezembro de 2010, o I Seminário Regional de Agroecologia do Sul e Sudeste do Pará. Segundo a análise dos membros do FREC, as regiões sul e sudeste do Pará estavam sofrendo naquele período

(...) uma ofensiva de expansão de Grandes Projetos minerários, siderúrgicos, hidroelétricos e de uma agricultura industrial de base exportadora. Esses projetos vêm causando impactos diretos que tem levado a expulsão de inúmeras comunidades e famílias camponesas e indígenas. Mesmo quando não há sua expulsão imediata, esses projetos reforçam uma perspectiva de subordinação de suas lógicas de vida e de produção aos interesses e tecnologias do capital (sic) (FREC, 2010c, p. 1).

Por este motivo, entendiam que era fundamental fomentar um “debate em dimensões local e territorial”, articulado a ações que ajudassem “ampliar e valorizar as diversas expressões de lógicas familiares camponesas de sócio-produção” existentes localmente, interconectando-as com outras existentes na Amazônia e também em âmbito nacional, visando à construção de “estratégias capazes de reverter a dinâmica de especialização dos sistemas de produção camponeses”, desenvolvendo e fortalecendo “os processos de capacitação e formação regional” e “socializando experiências de extensão e orientações técnicas” pautadas por princípios agroecológicos (FREC, 2010c, p. 2). Esperava-se, deste modo, colaborar na criação e consolidação de “uma rede de inovações tecnológicas da agricultura familiar camponesa no sul

e sudeste do Pará” e, assim, ressignificar os próprios “princípios da transição agroecológica para a Amazônia” (FREC, 2010c, p. 2).

Sendo realizado no auditório da Secretaria Municipal de Saúde de Marabá, o evento seguiu a dinâmica dos demais eventos da Educação do Campo na região, com debates, socialização de experiências, círculos de diálogos, etc. Participaram do seminário 288 pessoas, entre elas os representantes da Coordenação Executiva do FREC; GT Agroecologia do FREC; Associação Brasileira de Agroecologia (ABA); UFPA; CRMB (IFPA); Pará (EMATER); CPT; ADAFAX; Coletivo Debate & Ação; MST; FETAGRI; VIA CAMPESINA; COOPSERVIÇOS; CFR de Santa Maria das Barreiras; CFR de Tucumã; CFR de Conceição do Araguaia; Prefeitura Municipal de Xinguara e Prefeitura Municipal de Parauapebas.

Como planejada, a temática da agroecologia pautou a realização da V Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, sob o título “Agroecologia, Educação do Campo e ATES”, realizada em Parauapebas, no período de 19 a 22 de outubro de 2011. O evento aconteceu cinco meses após o assassinato do casal Maria do Espírito Santo e José Claudio, camponeses extrativistas e militantes ambientalistas. Em maio de 2011, os dois foram assassinados por pistoleiros, a mando de fazendeiros que praticavam derrubada de árvores e retirada ilegal de madeira em áreas de assentamentos de reforma agrária, no município de Nova Ipixuna.

Maria e Zé Claudio, como eram conhecidos, participavam ativamente das atividades realizadas pelos movimentos sociais na região; ele colaborava com pesquisas realizadas pelo LASAT e colegiado de Agronomia (UFPA). Maria participava dos projetos PRONERA desde o final dos anos de 1990, atuou como professora alfabetizadora (1999-2001 e 2004-2005) e teve uma longa trajetória de formação como educadora do campo; foi estudante no Projeto de Escolarização de Monitores 5ª a 8ª Série (1999-2001), concluiu a educação básica por meio do Projeto de Formação de professores com curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004) e, em 2011, tinha acabado de defender seu Trabalho de Conclusão de Curso e aguardava a cerimônia de colação de grau e sua diplomação como Pedagoga, fruto da graduação feita pelo Projeto Curso Pedagogia do Campo (2005-2010). Em 2010, Maria havia, inclusive, participado das oficinas realizadas pelo GT de Agroecologia do FREC.

Maria e Zé Claudio foram assassinados por conta do ativismo político que realizavam como camponeses, extrativistas, militantes sociais, educadores populares e ambientalistas. Eles foram covardemente assassinados por defenderem as conquistas dos movimentos sociais do campo em luta pela terra e por denunciarem os crimes cometidos por fazendeiros e madeireiros

no assentamento em que viviam. Por isso, em 2011, o principal evento do FREC homenageou a memória e a luta de Maria e Zé Claudio, aprovando uma moção de apoio e solidariedade aos familiares de casal (FREC 2011a), estampando sua imagem nos materiais gráficos do evento e colocando em debate as questões que faziam parte de suas lutas, relacionadas à produção da agricultura familiar-camponesa, associada à preservação ecológica e o embate com empreendimentos capitalistas que degradam e destoam a vida na Amazônia.

Nessa perspectiva, o evento foi marcado por fortes denúncias em relação

(...) a inexistência de uma política de Reforma Agrária no país, trazendo como consequências a não criação de novos assentamentos, a reconcentração da terra nos assentamentos existentes e a intensificação da violência no campo;
(...) as ações dos madeireiros nos Assentamentos de Reforma Agrária;
(...) o processo de expansão da mineração e, por consequência, a desterritorialização camponesa. (FREC, 2011c, p. 1).

No âmbito das políticas públicas de educação dos municípios foram feitas denúncias sobre o fechamento de escolas no campo em função da polarização; a precariedade de infraestrutura e condições pedagógicas comprometedoras do funcionamento das escolas rurais em todos os níveis de ensino; e inadequação do transporte escolar intracampo, todas situações infringindo os postulados das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (FREC, 2011c).

No embate com a SEDUC, os debates na Conferência apontaram para o processo em curso de desestruturação político-pedagógica do Ensino Médio Modular e a inviabilidade desta modalidade de ensino no campo, consequente em certa medida da indisposição da secretaria de Estado em discutir e ouvir propostas no período da construção do Plano Estadual de Educação, instituído em 2008. Apesar disto, na Conferência novamente foi proposta a solicitação de abertura de canal de diálogo com a SEDUC, visando discutir a oferta e implantação de cursos de Ensino Médio integrado com ênfase em Agroecologia e outras áreas de necessidades e interesses dos povos do campo, numa perspectiva da superação do modelo curricular do Sistema Modular de Ensino Médio (FREC, 2011c).

Durante a conferência também foram realizados debates problematizando o serviço de assistência técnica, social e ambiental (ATES) e a política de Assistência Técnica Rural (ATER) na relação com a Educação do Campo e no fomento e desenvolvimento de processos produtivos pautados pela Agroecologia na região. Além de mesas com conferencistas e debates, foram realizados momentos de apresentação e trocas de experiências, tendo como foco os processos de formação, de assessoria técnica e práticas produtivas

Com enfoques e princípios agroecológicos, visando refletir criticamente as suas contradições, impasses e desafios, mas também revigorar o debate a partir da história das lutas, experiências e princípios das práticas locais e do diálogo com experiências de outros sujeitos-espacos amazônicos (FREC, 2011a, p. 6).

No âmbito desta temática também houve denúncias dos participantes do evento sobre o fato de que atividade de ATES, como em alguns casos na região, “alinhada a um modelo de produção hegemônico, favorece a lógica de financiamentos dos bancos, contribuindo para desvirtuar a proposta produtiva do agricultor e induzindo-o a entrar na lógica das linhas de produção oferecidas pelos próprios Bancos” (FREC, 2011c, p. 3), sempre direcionadas à atividade pecuarista, com compra de bois para composição rebanhos. Neste aspecto, foi também proposto ao INCRA, com representantes presentes na conferência, que fosse instituído um “espaço de diálogo com os movimentos sociais e prestadoras de ATES, para a construção participativa e coletiva das políticas públicas de ATES, visando ao atendimento das especificidades e diversidades dos sujeitos do campo” (FREC, 2011c, p. 3).

As Conferências Regionais de Educação do Campo destacaram-se no sul e sudeste paraense como eventos realizados com a participação massiva de representantes de movimentos sociais, redes municipais de educação, universidades e entidades parceiras do FREC, contando com uma média de 300 delegados. A V Conferência Regional contou com a participação de 380 participantes e foi a conferência com maior número de participação instituições governamentais, organizações não-governamentais, universidades e movimentos e organizações sociais e sindicais do campo⁴⁶.

Em 2013, as articulações entre movimentos sociais e universidade via FREC resultariam na realização de novos cursos de especialização, mas, desta vez, mediante o programa

⁴⁶ Associação Brasileira de Agroecologia [ABA/Norte]; Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal [ABEEF]; Casas Familiares Rurais [CFRs] de Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras e Tucumã, Centro de Educação Ambiental de Parauapebas [CEAP]; Comissão Fé e Cidadania de Eldorado do Carajás; Comissão Pastoral da Terra [CPT] de Marabá e Xinguara; Conselho Nacional dos Seringueiros [CNS]; Cooperativa de Prestação de Serviços de ATES [COPSERVIÇOS]; Coordenação do Pró-Campo/UFPA/ Baixo-Tocantins-Abaetetuba; Coordenação Estadual do PROCAMPO – IFPA; Coordenadoria Municipal da Juventude de Parauapebas; Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará [EMATER/Sudeste Pará]; Federação dos Estudantes de Agronomia no Brasil [FEAB]; Federação dos Trabalhadores da Agricultura [FETAGRI/Sudeste Pará]; Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar [FETRAF/Pará]; Fórum Paraense de Educação do Campo [FPEC]; Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins [FORECAT]; Instituto Federal do Pará [IFPA/Campus Rural de Marabá]; Movimento dos Atingidos por Barragens [MAB]; Movimentos dos Sem Terra [MST]; Observatório da Educação Superior do Campo; Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária [PRONERA/INCRA 27]; Secretarias Municipais de Educação [SEMEDs] de Eldorado do Carajás, Parauapebas e São Geraldo do Araguaia; Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Pará [SINTEPP] Regional e Sub-Sedes de Parauapebas e São Domingos do Araguaia; Universidade Federal do Pará [UFPA/Campus de Marabá]; Universidade Federal Rural da Amazônia [UFRA/Parauapebas]; Via Campesina; 16ª Unidade Regional de Ensino [16ª URE /SEDUC] (sic) (FREC, 2011c, p. 4)

Residência Agrária, vinculado ao PRONERA⁴⁷, integrando o projeto denominado “Agroecologia, Escola e Organização Coletiva: formação de profissionais para atuação em assentamentos da Amazônia”, que previa a realização de formação continuada *lato sensu* em duas linhas temáticas: “Agroecologia e sustentabilidade na produção agrícola, pecuária, atividades pluriativas e manejo de recursos naturais nos assentamentos rurais” e “Formação de educadores e novas metodologias para a Educação do Campo” (FECAMPO, 2016)⁴⁸.

Por meio deste projeto foram realizados dois cursos de Especialização, o de “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia” e o de “Currículo e Educação do Campo”, sendo o primeiro ofertado como segunda turma da parceria da universidade com o IALA Amazônico – Instituto de Agroecologia da América Latina na Amazônia, ligado à Via Campesina. E, por sua vez, a oferta do segundo marcava a continuidade da proposta iniciada pelo grupo de trabalho em formação continuada do FREC (FECAMPO, 2016). Os cursos, ao longo do período de sua realização, desenvolviam atividades em comum, como seminários temáticos sobre questões agrárias, Agroecologia e Educação do Campo e viagens de campo e pesquisa, visitando áreas impactadas pela mineração e agronegócio e comunidades rurais na região sudeste do Pará.

Por conta do financiamento do INCRA, diferente dos cursos ofertados em 2008 e 2009, a turma do curso de especialização em “Currículo e Educação do Campo” foi composta apenas por professores, sendo exigido como critério na seleção a comprovação de atuação em escolas de assentamentos da reforma agrária. Foram aprovados para participar do curso 25 profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Como nas experiências anteriores, o curso também foi realizado em etapas entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, porém, organizado em 12 módulos, com carga horária total de 720h e a formação no curso orientada por linhas de pesquisa-ação: (i) Escola, Trabalho e Campesinato; (ii) Escola e Produção Cultural; (iii) Escola

⁴⁷ Chamada CNPq/MDA-INCRA N ° 26/2012, cujo objetivo era apoiar “projetos de ensino, pesquisa e extensão rural com foco em inovação tecnológica que desenvolvam ações de experimentação, validação e disponibilização participativa de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento dos assentamentos do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, objetivando qualificar a formação de professores, alunos e técnicos extensionistas, a geração de conhecimentos, capacitação técnico-profissional e os serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural junto aos assentados, considerando os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação do Campo e do PRONERA (Decreto nº 7.352/2010), do Programa Fomento à Agroindustrialização e à Comercialização - TERRASOL, e a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010)”.

⁴⁸ O projeto tinha como objetivo geral “realizar a formação continuada *lato sensu*, na modalidade Residência Agrária, de profissionais que atuam no campo na área da educação, da assistência técnica e da organização socioproductiva de assentamentos da reforma agrária, privilegiando processos de pesquisa-ação referenciados nos desafios da realidade dos movimentos de re-existência campesina nos seus territórios, fortalecendo esses sujeitos nas suas lutas e experiências através da matriz produtiva, da escola e da organização coletiva” (FECAMPO, 2016, p. 01).

e Políticas Educacionais. O curso aconteceu no período de setembro de 2013 a julho de 2015 (FECAMPO, 2016).

Ainda em 2012, o FREC realizaria plenárias para avaliação de conjuntura que envolvia a nova gestão do governo federal, a partir de análises construídas no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Na mesma plenária seriam socializadas as iniciativas pedagógicas desenvolvidas na região pela Escola Nacional de Formação Política da CONTAG (ENFOC/FETAGRI) e pelo Instituto de Agroecologia Latino-Americano (IALA/MST), experiências que se articulavam à construção histórica do Movimento de Educação do Campo em âmbito local e nacional. Ainda neste momento, os participantes do fórum discutiram encaminhamentos para participação no I Seminário Interestadual das Licenciaturas em Educação do Campo do Pará e Amapá e do III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Pará, que ocorreram no mesmo ano, entre os dias 29 e 31 de agosto, na UFPA, em Belém. No mesmo ano, poucas plenárias aconteceram, em pauta apenas questões conjunturais, como a discussão sobre regimento interno do CRMB (IFPA) e escolha de representantes do FREC para participarem do Conselho Gestor campus.

A realização dos cursos de especialização, desde 2009, e a instalação do Campus Rural de Marabá (CRMB-IFPA) coincidiram com a criação e oferta das primeiras turmas do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, no campus universitário de Marabá, UFPA, e com a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA). E este cenário totalmente novo, de avanço no processo de institucionalização da Educação do Campo, coincidiu com um processo de desmobilização quase que por completo das atividades do Fórum Regional de Educação do Campo.

3.3 A Licenciatura Plena em Educação do Campo⁴⁹

Em 2008, por conta das atividades com projetos de Educação do Campo do Campus Universitário de Marabá, a UFPA foi incluída no convite feito pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para participar do primeiro edital para realização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, convite feito a um conjunto de universidades federais, com reconhecida

⁴⁹ Parte do conteúdo deste texto compôs artigo elaborado durante a fase de finalização da pesquisa e publicado na íntegra em: MEDEIROS, Evandro C.; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, no prelo, 2020.

experiência no desenvolvimento de iniciativas pedagógicas voltadas à formação de educadores do campo.

No bojo das experiências engendradas via PRONERA, duas ocorrências foram fundamentais para a constituição e amadurecimento da proposta de curso, apresentada originalmente como Licenciatura Plena em Educação do Campo pelos atores do sudeste do Pará. A primeira foi a experiência em educação básica e com a Pedagogia da Alternância, vivenciada por meio das duas primeiras turmas do projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, desenvolvidas junto à Escola Família Agrícola de Marabá (EFA) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pará (FETAGRI), coordenados por professores dos colegiados de Curso da Pedagogia e Agronomia, do Campus Universitário de Marabá (UFPA).

Desta experiência foram importantes para a configuração da Licenciatura Plena em Educação do Campo não só os aprendizados advindos da práxis pedagógico-curricular com Ensinos Fundamental e Médio desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância, mas, principalmente, a sua realização gestada por meio de uma rede político-pedagógica envolvendo movimentos sociais, universidade, ONGs e organismos e secretarias governamentais. Esta mesma rede, em perspectiva ampliada, materializou na região a criação e funcionamento do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) e este se constituiu a segunda ocorrência determinante da elaboração da proposta, criação do curso e composição do quadro docente da Licenciatura Plena em Educação do Campo e do que veio a ser a Faculdade de Educação do Campo, posteriormente.

Entretanto, inicialmente em debate realizado no âmbito do FREC, tanto os representantes dos movimentos sociais como da universidade decidiram por declinar o convite e assumir como meta a elaboração de uma proposta de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, não como parte de um programa temporário, mas como curso regular do quadro de oferta permanente do Campus Universitário de Marabá – UFPA, elaborado a partir da análise das experiências com o PRONERA na região, garantindo o acesso por meio de processo seletivo especial, atendendo exclusivamente à população camponesa, mas não unicamente beneficiários da reforma agrária.

A proposta de curso foi elaborada por uma equipe interdisciplinar, incluindo membros do fórum e professores da universidade, em especial aqueles que haviam atuado como formadores e coordenadores dos projetos executados via PRONERA. Em seguida, a proposta de curso foi apresentada ao FREC e, no ano de 2008, submetida às instâncias superiores da

UFPA, sendo aprovada. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Marabá começou a ser implementado no ano de 2009, inicialmente contando com um quadro de professores colaboradores, das Faculdades de Agronomia, Pedagogia e Letras, faculdades envolvidas no desenvolvimento dos projetos vinculados ao PRONERA.

Neste mesmo ano, novamente por articulação e interlocução do FREC, reivindicando junto a administração da universidade vagas de docentes para o curso, a reitoria da UFPA incluiu o curso LEDoC no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Ministério da Educação (MEC), mediante o Decreto nº 6.096/2007. O REUNI visava promover a expansão do Ensino Superior, ampliando o número de vagas para estudantes e promovendo concurso para professores. Os professores da universidade envolvidos com o novo curso se assumiram publicamente como críticos ao REUNI, alegando que o programa propunha a ampliação do acesso sem garantir o aumento dos recursos que assegurassem a manutenção adequada do custo aluno-ano e a ampliação da infraestrutura das universidades de modo condizente às suas necessidades. Entretanto, em debate no fórum, os membros de movimentos sociais defenderam que existiam elementos da realidade que apontavam para necessidade urgente em assegurar a formação de professores de Educação Básica para atender a demandas das escolas das comunidades rurais da região.

Do ponto de vista de nossa realidade regional, ao olharmos para a situação da educação do Campo, as assimetrias se intensificam, pois nas escolas do campo registradas no último censo do INEP em 2009, apenas 3% das escolas de 1ª a 5ª série contavam com professores com formação em nível superior e/ou licenciatura, com relação ao ensino médio 45% das escolas contam com professores habilitados em nível superior e/ou com licenciatura, reforçando a imensa demanda pela formação de educadores do campo. (...) formando professores-educadores aptos para atuarem nessas escolas, haja vista a ausência de profissionais minimamente formados (UNIFESSPA, 2014, p. 5).

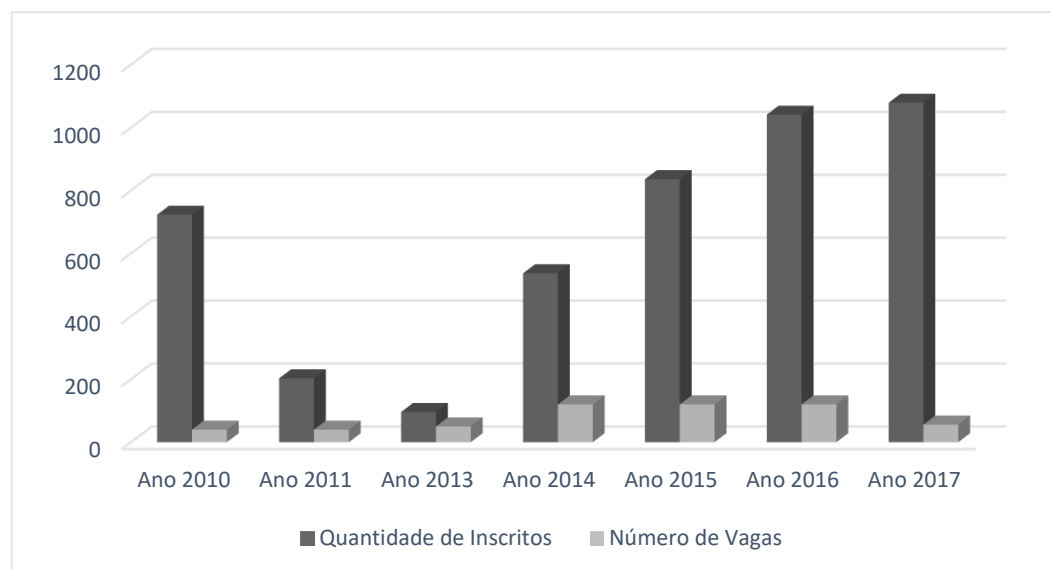
Pesou ainda na decisão em integrar o REUNI a ponderação dos membros do fórum em buscar alternativas para dar continuidade ao processo histórico de desenvolvimento da Educação do Campo na região. Por meio do REUNI foram garantidas as primeiras vagas de concurso público para formação do quadro de professores efetivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Marabá, que passou a integrar a Faculdade de Educação, juntamente com o Curso de Pedagogia.

Em 2013, em meio à política federal de expansão do Ensino Superior, foi criada a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da Lei nº12.824/2013. Em meio a este processo, em decorrência de uma avaliação e decisão estratégica tomada pelos professores do

Curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi criada a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). Além da licenciatura, a faculdade passou a abrigar duas turmas dos cursos de especialização em “Currículo e Educação do Campo” e “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia”, vinculadas ao Programa Residência Agrária (PRONERA/INCRA/MDA). Neste mesmo ano, a UNIFESSPA adere ao edital do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FECAMPO passou a realizar processo seletivo de turmas com 120 discentes por três anos seguidos (2014, 2015 e 2016). Os recursos provenientes do programa ajudaram a garantir alojamento, material didático e alimentação aos alunos dessas turmas até janeiro e fevereiro de 2017.

A forma de ingresso dos educandos ao curso de LEDoC da UNIFESSPA vem sendo realizada desde o ano de 2009 via Processo Seletivo Especial (PSE), que acontece em duas etapas, sendo a primeira uma prova com quarenta questões de múltipla escolha sobre conhecimentos gerais referente aos conteúdos programáticos do Ensino Médio e mais uma redação; já segunda etapa é qualitativa e conta realização de entrevistas presenciais, em que é verificada a sua relação com o curso. Entre 2009 e 2015, o PSE da LEDOC UNIFESSPA foi coordenado pelo Centro de Processos Seletivos (CEPS), órgão pertencente à Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir de 2016, o processo seletivo passou a ser coordenado pelos próprios docentes do curso, com o processo planejado e executado sob a responsabilidade de uma comissão interdisciplinar. No gráfico abaixo é possível observar a demanda de inscritos no PSE LEDOC no período de 2010 a 2017.

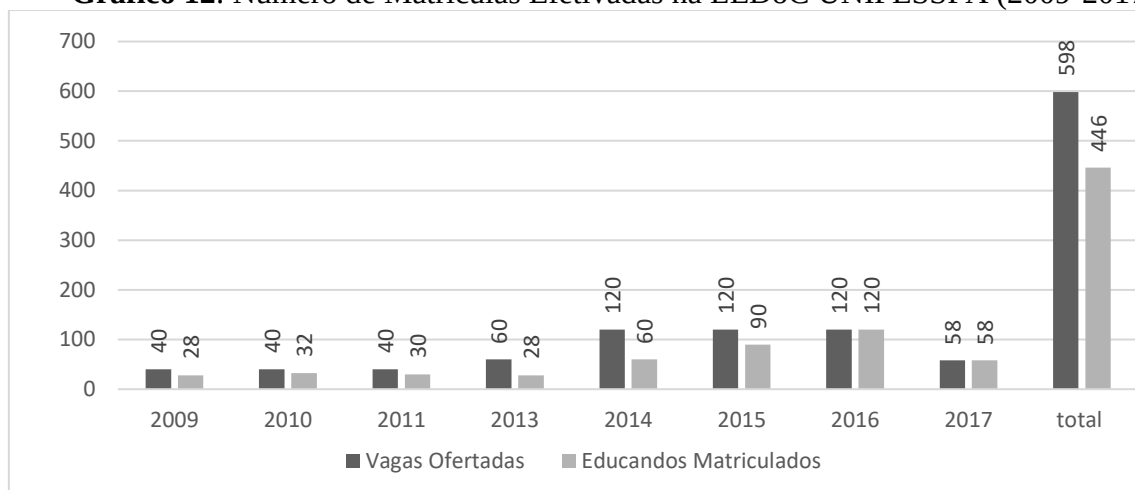
Gráfico 11: Quantitativo de inscritos nos PSE LEDOC UNIFESSPA (2010-2017)



Fonte: FECAMPO, 2017.

O curso tem a possibilidade de ofertar até 60 vagas anualmente, respeitando o regulamento de graduação da instituição, porém, em caráter excepcional, entre os anos de 2014 a 2016 foram ofertadas 120 vagas para atender ao edital do PROCAMPO (Edital nº 02/2012), que previa o ingresso de 120 alunos/ano ao longo de três anos (ver Gráfico 12). Como o curso já estava institucionalizado desde o ano de 2009, em 2017 a UNIFESSPA voltou a realizar o processo seletivo para ingresso de discentes com oferta de 60 vagas anualmente.

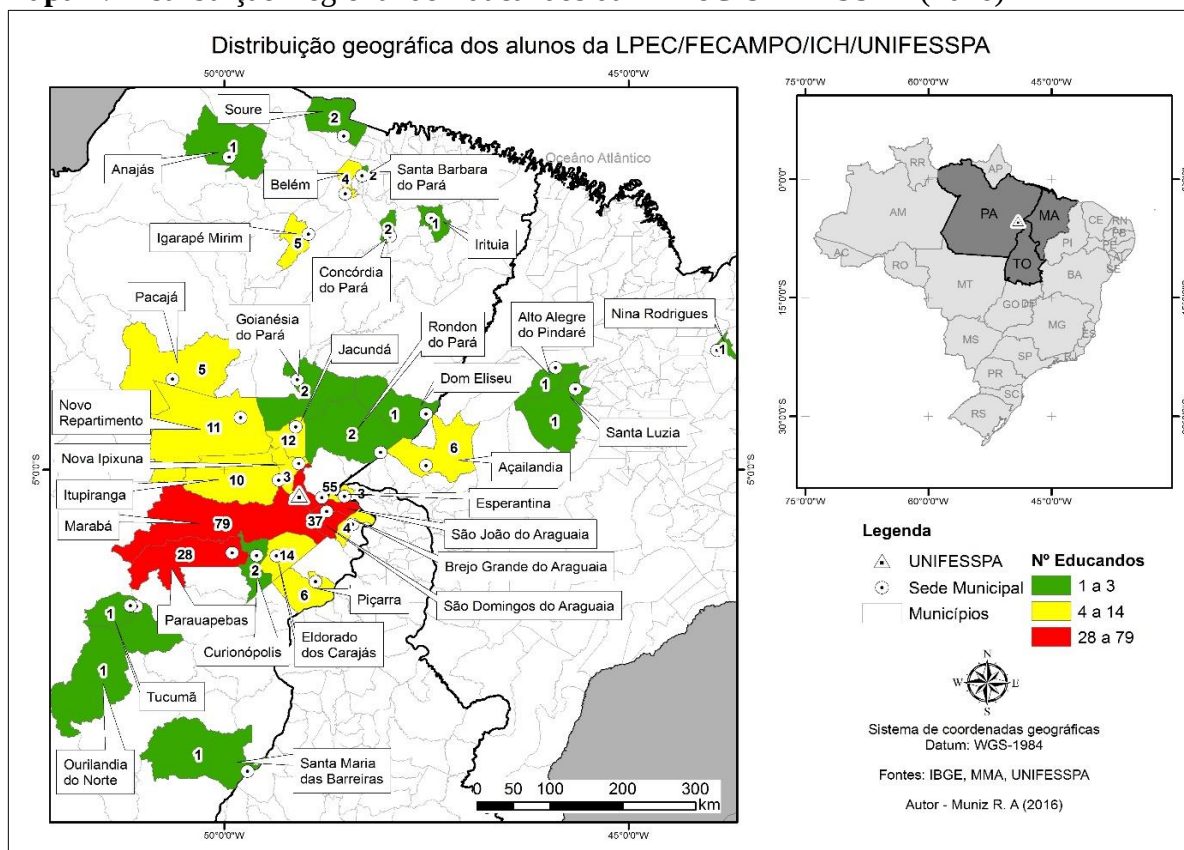
Gráfico 12: Número de Matrículas Efetivadas na LEDoC UNIFESSPA (2009-2017)



Fonte: FECAMPO, 2017

O curso realizado no sudeste do Pará atende a educandos oriundos de comunidades rurais de diferentes municípios paraenses e do estado do Maranhão. Entre eles estão os municípios localizados bem distantes da sede do curso, como Belém, Irituia, Santa Barbara do Pará, Concórdia do Pará e Igarapé Mirim, no nordeste do estado, e Soure e Anajás, da Mesorregião do Marajó, estes dois últimos localizados a mais de 500km de distância de Marabá.

Mapa 4: Distribuição Regional de Educandos da LEDoC UNIFESSPA (2016)



Fonte: FECAMPO, 2017.

Assumindo a interdisciplinaridade como fundamento de sua proposta curricular, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FECAMPO/UNIFESSPA está estruturado em quatro áreas de conhecimento, tendo o exercício e a busca da interdisciplinaridade como princípios pautados para a formação dos educandos. As quatro áreas específicas são as de Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN); Letras e Linguagens (LL) e Matemática (MAT), tendo como disciplinas de referência a Geografia, História e Sociologia, no caso da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais; Física, Química e Biologia, para as Ciências Agrárias e da Natureza; Português, Literatura e Redação, para as Letras e Linguagens e Matemática para área de Matemática, almejando-se, assim, que os educandos estejam habilitados a trabalhar os conteúdos e construir currículos que deem conta dos 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (UNIFESSPA, 2014, p. 5).

Desta forma, a organização curricular do curso busca dar conta de “contemplar todas as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, garantindo estudos básicos para o conjunto dos estudantes em cada uma delas”, em acordo com as exigências dos editais da SECADI/MEC (UNIFESSPA, 2014, p. 21). Do mesmo modo, a formação “se faz através de

núcleos de estudo que tentam contemplam e articular estes eixos de formação, (...) de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados” (UNIFESSPA, 2014, p. 20).

Assim, inspirada nas experiências realizadas via PRONERA na região e tendo como referência a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Marabá (EFA), o curso desenvolve sua formação de professores tendo a pesquisa e o trabalho coletivo como princípios educativos. Deste modo, a formação é articulada entre atividades presenciais (Tempo Escola) e atividades orientadas não-presenciais (Tempo Comunidade), o primeiro, caracterizado como momento de estudos teóricos e debates, o segundo, marcado por pesquisas de campo, estudos independentes e práticas pedagógicas planejadas coletivamente e realizadas pelos educandos quando retornam às suas comunidades. Além de assegurar o campo de estágios curriculares que incluam experiências de exercício profissional, a organização do processo pedagógico alternado entre tempos-espacos escola e comunidade visa garantir a formação docente com “ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública” (UNIFESSPA, 2014, p. 20).

Em meio à alternância pedagógica entre tempos-espacos escola e comunidade, desenvolve-se a realização de pesquisas, análises teóricas e debates sobre a história de luta pela terra, a realidade educacional, os modos de produção, a relação com a natureza e os saberes e práticas culturais das comunidades. A formação acadêmica desencadeada por este processo tenta fomentar um aprendizado teórico-metodológico e uma postura docente pautada pela “necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educadores (camponeses) em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais (sic)” (UNIFESSPA, 2014, p. 20).

O histórico das iniciativas em Educação do Campo no sudeste do Pará deixa claro como o desenvolvimento dos projetos PRONERA e da LEDoC, para além da busca em assegurar o direito de acesso ao Ensino Superior aos povos do campo, foi também um processo transformador para própria universidade, com a criação de novos cursos e novas estruturas institucionais, no caso da UNIFESSPA, a criação da Faculdade de Educação do Campo. Transformações que refletem, em certa medida, a importância do reconhecimento institucional das experiências construídas na parceria com os movimentos sociais e da contribuição destes para implementação de mudanças sobre a educação escolar, em perspectiva ampla, desde a formação dos professores até os processos de escolarização em educação básica.

Outras turmas da LEDoC também seriam criadas em campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) em diferentes municípios, inspiradas no projeto pedagógico curricular e na experiência do curso realizado pela Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA) em Marabá. Mais que isso, estas turmas passaram a integrar o quadro de cursos da universidade de modo permanente e foram a base da criação de novas Faculdades de Educação do Campo na UFPA: a Faculdade de Educação do Campo do Campus Cametá (2013) e Faculdade de Educação do Campo de Campus Abaetetuba (2017).

(...)

Articuladas a partir da luta pela terra, protagonizada pelos movimentos sociais camponeses no sudeste do Pará, as iniciativas pedagógicas em Educação do Campo foram inauguradas ainda sob a dor e tristeza provocadas pelo Massacre de Eldorado dos Carajás, em abril de 1996. Neste contexto, do PRONERA a LEDoC, o desenvolvimento dos cursos em Educação do Campo materializa uma luta pela educação escolar para além da busca pela seguridade de um direito social. Estes cursos se colocam, historicamente, articulados a uma estratégia dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo pela ampliação e garantia da execução da política de reforma agrária na região, buscando na formação escolar, profissional e acadêmica qualificação dos sujeitos para atuarem no fortalecimento do desenvolvimento produtivo e econômico da agricultura familiar e fortalecimento da organização política das comunidades camponesas.

A trajetória histórica desta luta na região deixa claro como os movimentos camponeses encontraram formas, espaços e instrumentos de organização coletiva e de mobilização de uma rede de articulação política e interinstitucional, integrando por movimentos sociais do campo, organizações sociais e instituições públicas, que permitiram a implementação e consolidação de políticas para de Educação do Campo no sudeste do Pará, em especial no Ensino Superior. São resultados deste processo a organização e conquistas do Fórum de Regional de Educação do Campo (FREC), a criação do Campus Rural de Marabá do IFPA (CRMB), a elaboração da proposta de curso da LEDoC e a criação da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA (FECAMPO).

A criação, territorialização e consolidação dos cursos do LEDoC no Brasil e no Pará, ilustram como, mais que debater o conceito e buscar assegurar o direito à educação, as ações desencadeadas a partir da rede político-pedagógica constituída pelo Movimento de Educação do Campo possibilitaram a ampliação e ressignificação das políticas públicas e programas de

governo para formação de professores, segundo a perspectiva e demandas das populações do campo. Assim como realizado nacionalmente, o protagonismo e influência na criação do curso e, conseqüentemente, a sua institucionalização, que deu origem a criação da FECAMPO (UNIFESSPA), assim como no caso da criação do CRMB (IFPA), são expressões também da atuação do FREC, em especial a partir das atividades de GTs, como uma comunidade epistêmica local, que, como membro do Fórum Nacional de Educação do Campo, mantém-se em conexão direta com a Rede Epistêmica Nacional de Educação do Campo em construção.

No entanto, este movimento ainda não está consolidado, assim como não estão consolidadas as próprias conquistas em Educação do Campo na região. Como a maioria dos projetos em Educação do Campo são cursos de Ensino Superior, as ações e mobilizações política envolvendo os membros do FREC acabaram por se limitar ao âmbito da universidade e instituto federal, em decorrência da necessidade em assegurar a institucionalização e qualidade na gestão dos novos cursos criados sem perder a identidade da Educação do Campo. A partir de 2012, com a implementação do PRONACAMPO, nota-se que estas mesmas conquistas frutos de grandes mobilizações, lutas e construções coletivas acabaram contribuindo para um processo de refluxo do Movimento Regional de Educação do Campo e dispersão e quase total paralisação das atividades do fórum.

Esta situação foi constatada pelos próprios membros do FREC e problematizada numa convocatória de plenária geral do fórum, enviada aos membros do fórum pela coordenação executiva da época, em setembro de 2013:

Após V Conferência Regional realizada em Parauapebas no ano de 2011 tivemos poucos encontros, reuniões, plenárias e debates coletivos sobre a Educação do Campo e os processos de luta que envolvem o campo e os sujeitos do campo em sua plenitude. Isso não significa que ações, projetos e estratégias institucionais e não institucionais dos diversos parceiros não estejam em movimento, avançando e buscando o enfrentamento à hegemonia espoliativa em curso no agrário do Sul e Sudeste Paraense. No ano de 2012 por alguns momentos buscamos enfrentar coletivamente o debate da institucionalidade e os desafios da Educação do Campo diante desse contexto, tema da VI Conferência Regional da Educação do Campo do Sul e Sudeste Paraense, mas não tivemos fôlego em dar continuidade. Nesse sentido, através da presente convocatória, propomos uma reunião do FREC Sul e Sudeste do Pará no dia 06/09/2013 às 9h na sala 18 do Campus I da UFPA, buscando retomar nossas articulações coletivas na luta pelo fortalecimento e avanço da Educação do Campo em nossa região (sic) (Coordenação Executiva do FREC, circular de convocatória via e-mail, de 30/08/2013).

Na pauta da convocatória estaria o convite para o Seminário de Abertura dos cursos de Especialização em "Currículo e Educação do Campo" e "Agroecologia, Educação do Campo e Questão Agrária na Amazônia", do Residência Agrária (PRONERA). Durante a plenária seria

discutida ainda a retomada das atividades do GT de Agroecologia e do GT Formação de Professores e Educação Básica, este último responsável pela organização do Observatório da Educação do Campo na região. A plenária aprovou a realização da VI Conferência Regional de Educação do Campo em 2014. A construção de estratégias para realização do evento voltaria a ser ponto de pauta único na plenária do fórum, em novembro de 2013, mas a Conferência, infelizmente, nunca aconteceria.

Compreender esta realidade e produzir dados, análises e reflexões que ajudem superá-la também são alguns dos desafios deste estudo e que será trabalhado na próxima seção desta tese.

E N C A R T E

Memórias do Movimento de Educação do Campo do Sudeste do Pará



Projeto de Formação de Professores em Curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004).
Foto: Maura dos Anjos, 2002.



Projeto de Formação de Professores em Curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004).

Estudantes Membros do MST.

Foto: Maura dos Anjos, 2002.



Projeto de Formação de Professores em Curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004).

Estudantes Membros da FETAGRI.

Foto: Maura dos Anjos, 2002.



Projeto de Formação de Professores em Curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004)

Foto: Maura dos Anjos, 2002.



Projeto de Formação de Professores em Curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004)

Foto: Maura dos Anjos, 2002.



Estudantes Bolsistas dos primeiros Projetos PRONERA [1988] e membros do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire [Campus de Marabá - UFPA].

Foto: Maura dos Anjos, 2002.



Auditórios da EFA de Marabá,
com participação FETAGRI,
MST, LASAT, UFPA e
EMATER.

Foto: Evandro Medeiros
Arquivos EFA de Marabá, 2004



Seminário de Manejo Florestal
da EFA de Marabá, com
participação FETAGRI, MST,
LASAT, UFPA e EMATER.

Foto: Evandro Medeiros
Arquivos EFA de Marabá, 2004



Reunião do Comitê Gestor do
Projeto EMEP na EFA de
Marabá.

Foto: Evandro Medeiros
Arquivos EFA de Marabá, 2004



Primeira Turma do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária – PRONERA (EMEP 1)

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2004.



Seminários Temáticos

Primeira Turma do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária – PRONERA (EMEP 1)

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2004.



Área do Projeto de Produção Agroecológica

Educandos do Ensino Fundamental da EFA de Marabá

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2004



Primeira Turma do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária – PRONERA (EMEP 1)

Partilha de Saberes no Tempo Comunidade

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2007.



Mística realizada pelos Educandos do EMEP 1 em evento em Defesa da Reforma Agrária e Contra Violência no Campo em Rondon do Pará

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2006



Certificação da Primeira Turma do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária – PRONERA (EMEP 1)

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2007.



Turma de Pedagogia do Campo – PRONERA [2006-2010]

Campus Universitário de Marabá - UFPA.

Foto: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2009.



Turma do Curso de Pedagogia do Campo – UFPA Marabá, Tempo Escola.

Fotos: Dan Baron, 2010



Turma do Curso de Pedagogia do Campo – UFPA Marabá, Tempo Escola.

Fotos: Dan Baron, 2010



Tempo Comunidade do
Curso de Pedagogia do
Campo - UFPA Marabá

Prática Pedagógica no
Ensino Fundamental | Aula
sobre Impactos Ambientais
das Carvoarias.

Foto: Maria Nilza, 2009



Tempo Comunidade do
Curso de Pedagogia do
Campo - UFPA Marabá

Prática Pedagógica no
Ensino Fundamental, Aula
sobre Impactos Ambientais
das Carvoarias.

Foto: Ediléia Souza, 2009



Tempo Comunidade do
Curso de Pedagogia do
Campo - UFPA Marabá

Prática Pedagógica no
Ensino Fundamental, Aula
Matemática das Sementes.

Foto: André Luiz, 2009



Turma de EMEP 3
[PRONERA].

Campus Rural de Marabá –
CRMB/IFPA.

Foto: Emersom Mendes,
Arquivo GT de Agroecologia
do FREC, 2010.



Turma de EMEP 3
[PRONERA].

Campus Rural de Marabá –
CRMB/IFPA.

Foto: Emersom Mendes,
Arquivo GT de Agroecologia
do FREC, 2010.



Campus Rural
de Marabá –
CRMB/IFPA.

Projeto de
Assentamento
26 de Março,
Marabá.

Fonte: CRMB,
2018



I Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Marabá 20 a 21 de abril de 2001.

Foto: Arquivos EFA de Marabá, 2001



Emanuel Wamberg

III Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Marabá, maio de 2007.

Foto: Evandro Medeiros, Arquivos FREC, 2007



III Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Marabá, maio de 2007.

Foto: Evandro Medeiros, Arquivos FREC, 2007



V Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Parauapebas, outubro de 2011.

Mística de Abertura da Plenária.

Foto: Nelson Jean, Arquivos FREC, 2011



V Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Parauapebas, outubro de 2011.

Foto: Nelson Jean, Arquivos FREC, 2011



V Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Parauapebas, outubro de 2011.

Foto: Nelson Jean, Arquivos FREC, 2011



Plenária Geral do FREC
Socialização e debate do
projeto político-pedagógico
da Escola Agrotécnica
Federal de Marabá
(EAFMB), julho de 2008.

Foto: Evandro Medeiros,
2008.



Plenária Geral do FREC
Socialização e debate do
projeto político-pedagógico
da Escola Agrotécnica
Federal de Marabá
(EAFMB), julho de 2008.

Foto: Evandro Medeiros,
2008.



Plenária Geral do FREC
Socialização e debate do
projeto político-pedagógico
da Escola Agrotécnica
Federal de Marabá
(EAFMB), julho de 2008.

Foto: Evandro Medeiros,
2008.



I Oficina de Experiências Regionais em Educação do Campo com ênfase Agroecológica, Xinguara, em junho de 2010.

Foto: Emersom Mendes, Arquivo GT de Agroecologia do FREC, 2010.



I Oficina de Experiências Regionais em Educação do Campo com ênfase Agroecológica, Xinguara, em junho de 2010.

Foto: Emersom Mendes, Arquivo GT de Agroecologia do FREC, 2010.



Café da Manhã e Mística na abertura do evento de acolhida da nova turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA), 2016.

Foto: Evandro Medeiros, Arquivo FECAMPO-UNIFESSPA, 2016.



Café da Manhã e Mística na abertura do evento de acolhida da nova turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA), 2016.

Foto: Evandro Medeiros, Arquivo FECAMPO-UNIFESSPA, 2016



Visita de Estudo em
Acampamento Joao
Canuto, as margens do
lago da UH de Tucuruí
LEDoC – UNIFESSPA.

Foto: Arquivo
FECAMPO, 2014



Visita de Estudo a Área
de Reserva Florestal do
Acampamento Joao
Canuto, as margens do
lago da UH de Tucuruí,
LEDoC – UNIFESSPA.

Foto: Evandro Medeiros,
2015.



Visita de Estudo a
Reserva Indígena Gavião,
LEDoC – UNIFESSPA.

Foto: Evandro Medeiros,
2015.



Visita de Estudo as
instalações da Usina
Hidrelétrica de Tucuruí,
LEDoC – UNIFESSPA.

Foto: Evandro Medeiros,
2015.



Seminário Alternância Pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA) / Fotos: Evandro Medeiros, 2016.



Formatura dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA), novembro de 2019 / Foto: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.



Audiência Pública Contra o Fechamento de Escolas no Campo

Evento mobilizado pelo FREC, em parceria com o Ministério Público Estadual, julho de 2017.

Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.



Audiência Pública Contra o Fechamento de Escolas no Campo

Realizada na Câmara Municipal de Vereadores de Marabá, julho de 2017.

Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.



Audiência Pública Contra o Fechamento de Escolas no Campo.

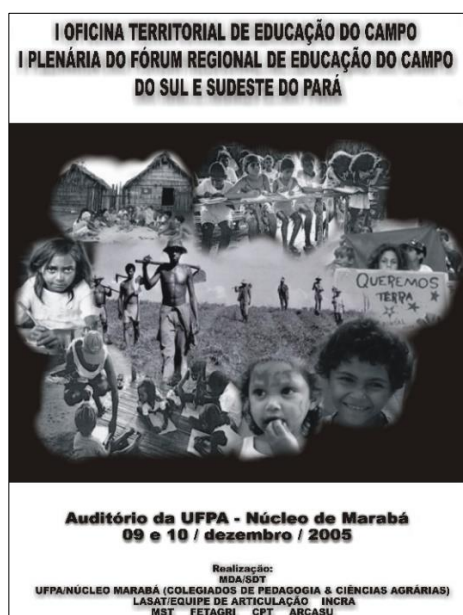
Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.



II Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Marabá, maio de 2005.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros

Fonte: Arquivos FREC, 2005.



Cartaz da I Plenária Geral do recém criado Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, em dezembro de 2005.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros

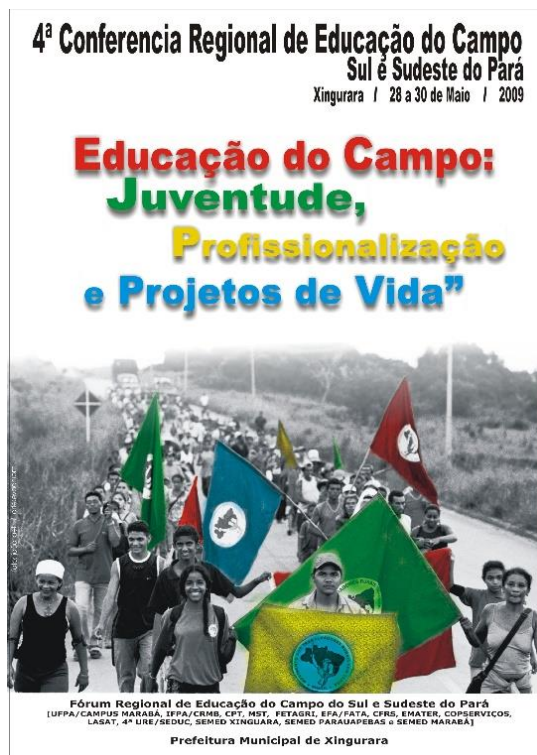
Fonte: Arquivos FREC, 2005.



III Conferência Regional de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Marabá, maio de 2007.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros

Fonte: Arquivos FREC, 2007.



4ª Conferências Regionais de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Xingurara, 2009.
5ª Conferências Regionais de Educação Rural das Regiões Sul e Sudeste do Pará, Parauapebas, 2011.
Arte Cartazes: Evandro Medeiros / Fonte: Arquivos FREC, 2009.

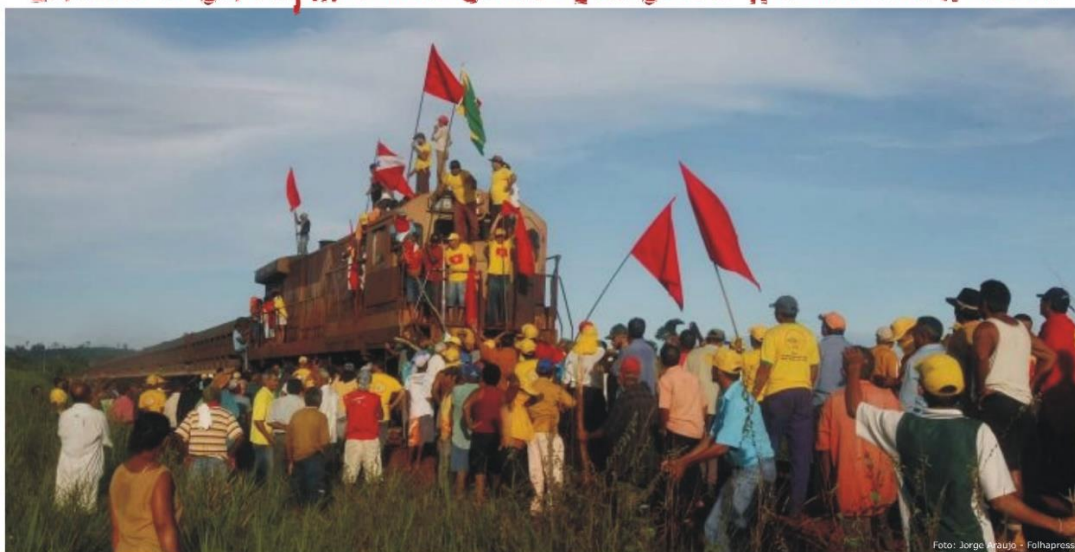


Seminários de Abertura de Etapa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2014 e 2016.

Arte Cartazes: Evandro Medeiros

Fonte: Secretaria FECAMPO-UNIFESSPA, 2016

Expansão do Capital, Movimento Social e Luta Contra-Hegemônica na Amazônia



SEMINÁRIO INAUGURAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E QUESTÃO AGRÁRIA NA AMAZÔNIA

08:00 h - Debate 1
"A expansão do capital na Amazônia e suas consequências"
Prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira
[Geografia USP/UFT]

10 DE MAIO DE 2011 / AUDITÓRIO DO CAMPUS I
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ - UFPA

14:00 h - Debate 2
"Lutas de Resistência Camponesa e Projeto Contra-Hegemônico"
Via Campesina da Pan-Amazônia
[Brasil, Bolívia e Equador]

Seminário de Abertura do Curso de Especialização Residência Agrária [2ª Turma – 2011].
Arte Cartaz: Evandro Medeiros / Fonte: Secretaria FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.

Projeto Residência Agrária: "Agroecologia, Escola e Organização Coletiva: formação de profissionais para atuação em assentamentos da Amazônia"

Universidade e Educação do Campo

Trajetórias, Acúmulos e Perspectivas no Sudeste do Pará

Maurílio Monteiro
[Reitor Pró-Tempore da UNIFESSPA]

Macaé Maria Evaristo dos Santos
[Secretária da SECADI/MEC]

Clarice Aparecida dos Santos
[Coordenadora Geral do PRONERA/INCRA]

Representante do MST/PA

Representante da FETAGRI Regional Sudeste

Representante do Fórum de Educação do Campo

Terça | 17/09/2013 | 8:00 h

Auditório Campus I

Campus de Marabá [UNIFESSPA / UFPA]

REALIZAÇÃO:

UNIFESSPA
FETAGRI REGIONAL SUCOTE
FREC
MST - PA

APOIO:

PRONERA
CNPq
BRASIL
SECADI / MEC

Seminário de Abertura do Curso de Especialização Residência Agrária [2013]
Turma "Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia" e Turma "Currículo e Educação do Campo".

Arte Cartaz: Evandro Medeiros / Fonte: Secretaria FECAMPO-UNIFESSPA,



Evento com apresentação de trabalhos, palestras e debates sobre processos de ensino, pesquisa e ações de extensão em Educação do Campo.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros

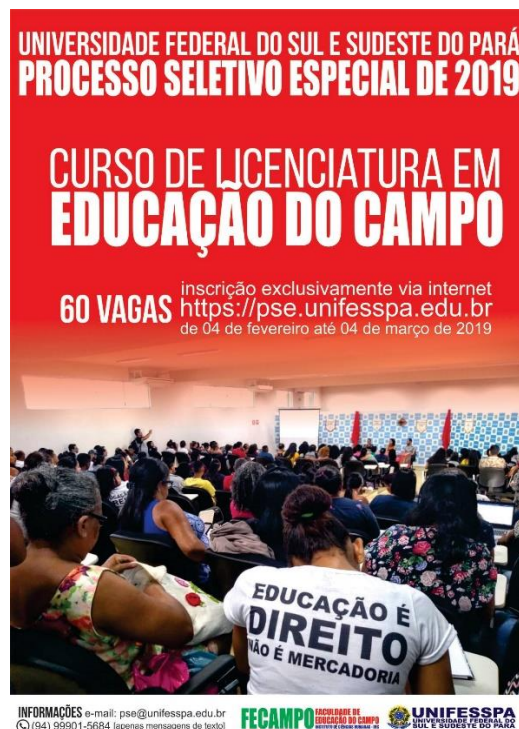
Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2019.



Evento anual com apresentação de trabalhos, palestras e debates sobre a Questão Agrária e a Luta pela Terra.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros

Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2019.



Seminário em comemoração aos 10 anos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e propagando do Processo Seletivo Especial para ingresso no curso (FECAMPO-UNIFESSPA), 2019.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros / Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2019.



Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da FECAMPO (UNIFESSPA), realizado online durante o período da Pandemia do Coronavírus, em 2020.

Arte Cartaz: Evandro Medeiros / Fonte: Arquivos FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.

CAPÍTULO 4: DA RAIZ A FLOR, O CAMINHO DAS PEDRAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDESTE DO PARÁ

Não estava entre os objetivos iniciais deste estudo abordar questões que se reportassem à memória e reflexão sobre a história da luta pela terra e iniciativas de Educação Popular, protagonizadas localmente em um período anterior ao surgimento da Educação do Campo no sudeste do Pará. Ainda que reconhecesse que muitos fatos ocorridos entre os anos de 1970 e 1980 são claros antecedentes históricos que influenciaram na emergência da Educação do Campo na região, no final dos anos de 1990. A escolha primeira foi apresentar, minimamente, as experiências do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Ambiental do Tocantins (CAT), que deu origem à Escola Família Agrícola de Marabá (EFA), considerando o MEB e suas ações de alfabetização espaço de formação e atuação de muitos militantes e professores membros do Movimento de Educação do Campo e o CAT e EFA como iniciativas educacionais construídas na parceria entre movimentos sociais e sindicais do campo e universidade localmente que podem ter sido o prelúdio da existência da rede de Educação do Campo aqui estudada.

Tal escolha no planejamento inicial, que antecedeu as primeiras entrevistas, fez-se tendo como perspectiva o foco central da pesquisa: a análise das conquistas, contradições e desafios do Movimento de Educação do Campo regional, desde seu surgimento até o momento atual. A descrição dos antecedentes históricos, considerando aquilo que seria minimamente necessário para situar Movimento de Educação do Campo regional no tempo atual, seria apresentada em tópicos a partir de dados secundários⁵⁰.

Entretanto, por conta da análise do conteúdo das entrevistas, considerando escolha própria de parte dos sujeitos da pesquisa para início dos seus depoimentos - justificada em forma de alerta sobre a necessidade de, primeiramente, situar os antecedentes históricos da luta pela terra e por educação que influenciaram no surgimento da Educação do Campo na região para, assim, compreendê-la criticamente -, tais objetivos da pesquisa foram revistos.

Assim, a partir do que apontam os entrevistados em seus relatos, neste momento se buscará observar e refletir sobre fatos relacionados à luta pelo direito à educação em meio à

⁵⁰A história do CAT e EFA foi sucintamente descrita no capítulo anterior, no tópico que tratou da experiência da EFA de Marabá como um dos pilares da constituição da rede em Educação do Campo regional, juntamente com o FREC e o curso de Licenciatura em Educação do Campo. A história das iniciativas do MEB, inicialmente seria relatada ainda no mesmo capítulo, a partir da busca de dados para elaboração do texto num momento posterior à escuta da avaliação da Banca de Exame Qualificação do Doutorado. Entretanto, por circunstâncias conjunturais e dificuldades pessoais, tal busca e elaboração sofreram atraso, sendo replanejada para o momento posterior à realização das entrevistas e neste momento.

luta pela terra, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, objetivando identificar o legado - político, pedagógico e epistêmico - deste período que justifiquem o discurso dos entrevistados e permita caracterizar o enraizamento político e histórico do Movimento de Educação do Campo que nasce na virada do século no sudeste do Pará. Deste modo, ajustando as escolhas iniciais, sob risco de se tornar em parte repetitivo, tal análise histórica é assumida aqui como ponto de partida para compreensão crítica da percepção que os sujeitos da pesquisa têm sobre as conquistas, contradições e desafios do Movimento de Educação do Campo regional, desde seu surgimento até o momento atual.

4.1 O enraizamento e o pertencimento: as lutas pela educação no/do campo

Nos anos 2000, num contexto do crescimento do número de projetos Educação do Campo e do caminhar para sua institucionalização, com a criação do Campus Rural do IFPA em Marabá e do curso de Licenciatura em Educação do Campo, tanto em meio às reuniões e eventos organizados pelo FREC, quanto nos momentos de formação dos cursos diversos, esta preocupação de parte dos entrevistados constituiu-se, também, numa marca do discurso dos dirigentes e membros do MST, FETAGRI, CPT, COPSERVIÇOS e de parte dos professores da universidade, como um esforço contínuo para estabelecer um encontro dos membros do Movimento de Educação do Campo do sudeste do Pará, em especial os mais novos, com a memória da luta pela terra e das iniciativas de Educação Popular constituídas no passado na região.

Assim como os relatos de parte dos entrevistados, tais discursos buscavam e buscam sempre reafirmar a importância dos elementos identitários, ideias, feitos e aprendizados históricos dessas experiências do passado, como se fosse uma tentativa em aproximar os sujeitos ao legado da luta pela terra e Educação Popular local, apresentados, de certa forma, como raízes do Movimento de Educação do Campo regional no presente. São discursos que parecem buscar fomentar entre os membros do Movimento da Educação do Campo o cultivo de um sentimento de pertença a uma tradição de luta político-pedagógica vinculada à luta pela terra constituída historicamente na região desde os anos de 1970. São como um recurso-convite ao comprometimento e envolvimento mais profundo dos sujeitos atuais com experiências político-pedagógicas em desenvolvimento junto população camponesa, para que se assumam defensores de uma causa – a Educação do Campo – para além das atividades burocráticas que as envolvem, para que se assumam como militantes desta causa. E, para isso, fazem-se como numa busca à construção de uma consciência histórica e política determinada, que se julga

necessária à pertença e enraizamento das pessoas a um sujeito-espaco coletivo comprometido com ideais e uma causa comum – como uma comunidade –, ainda que constituído de sujeitos diversos, com diferentes origens e vínculos institucionais, sociais e políticos e, como no caso em questão, com distintas compreensões e modos de agir sobre a realidade-mundo.

Como lembra Raymundo Heraldo Maués, em seu estudo sobre as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), é “a construção social da memória coletiva que permite a própria construção do sentido de pertencimento a um lugar específico” (MAUÉS, 2010, p. 24). Por essa ótica, é possível afirmar que o enraizamento social, político e cultural das pessoas está relacionado com este sentimento de pertença a um lugar, coletividade e construção histórica específica e se constitui por meio de processos pelos quais os indivíduos são partícipes e vão elaborando compreensões e significados sobre tal lugar, coletividade e história também como forma de compreender e situar sua própria existência como sujeitos no mundo.

Para a filósofa francesa Simone Weil,

O enraizamento talvez seja a necessidade mais importante e mais ignorada da alma humana. E uma das mais difíceis de definir. Um ser humano cria raízes devido a sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que mantém vivos alguns tesouros do passado e alguns pressentimentos do futuro (WEIL, 2014, p. 45).

Por esta raiz, inserida em uma coletividade, o indivíduo recebe o legado – “tesouros do passado” – que pode lhe prover a base para construção de sentidos sobre sua própria existência como sujeito social e servir de referência as suas escolhas como sujeito histórico. “Sem o dom comunicado pelas raízes a que pertence, o ser humano não estaria disponível sequer para fazer a experiência de si mesmo como sujeito” (SANTOS, 2013, p. 105).

Simone Weil aponta o enraizamento como a necessidade humana

mais importante, mais desconhecida e mais difícil de definir. Segundo ela, o ser humano precisa pertencer a uma realidade, uma tradição, um local, um destino, assim como uma planta pertence ao solo e essa pertença abarca todas as atividades da vida humana sem prescindir das trocas de influências entre diferentes meios sócio-econômico-culturais (MAIA, 2009, p. 35).

O enraizamento é, assim, produto dessa interação e participação ativa de cada sujeito na existência de uma coletividade que conserva suas tradições culturais e busca formas de se perpetuar como tal (MAIA, 2009), mas também processo por meio do qual os sujeitos elaboram sentidos sobre sua própria existência e a existência de tal coletividade. Processo pelo qual, poderíamos dizer, forjam suas identidades na participação ativa nos processos que envolvem a re-produção da identidade coletiva, ou seja, enraízam-se em meio ao processo de enraizamento

da própria coletividade, da preservação contínua de suas raízes, de suas tradições culturais, do seu legado e da própria existência como coletividade.

As reflexões de Simone Weil sobre enraizamento foram descritas na obra “O Enraizamento” de 1949, produzida em meio a Segunda Guerra Mundial, quando ela, exilada em Londres, elaborou análises sobre a relação entre o processo civilizatório experimentado pela humanidade e a ocorrência da guerra (SANTOS, 2013). “Para Simone Weil a perda dessas raízes existenciais constitui um dos problemas fulcrais da civilização contemporânea, e afeta especialmente os trabalhadores submetidos à opressão social, agravando o seu *malheur*⁵¹” (SANTOS, 2013, p.106).

Para Weil (2014), na sociedade capitalista, além do desenraizamento provocado pelas guerras que obrigam populações inteiras a se tornarem migrantes entre países, o sistema de produção e exploração do trabalho também se constitui num forte gerador de desenraizamento dos indivíduos. Para a autora, nesta sociedade, em especial, o dinheiro operou o afrouxamento dos laços humanos e fomentou desejos de ganho pelo ganho, em especial pela monetarização das relações de produção, com a transformação da força de trabalho em mercadoria e do trabalhador em coisa – “carne de trabalho” –, “o dinheiro destrói as raízes por onde passa, substituindo todos os móveis pelo desejo do ganho” (WEIL, 2014, p. 46). O dinheiro corrói “o senso de vínculo ou pertença, o desejo de ganho atinge o próprio sentido de raiz”, já que as pessoas “não possuem energia ou pensamento para outra coisa que não seja a aquisição do salário” (SANTOS, 2013, p. 106).

Simone Weil observava que, por sua condição de precarização e pobreza, os trabalhadores assalariados na França de sua época foram sendo empurrados para “uma condição social inteira e perpetuamente dependente do dinheiro”, que para ela é “condição social que a doença do desenraizamento é mais grave” (WEIL, 2014, p. 46). A autora explica que apesar de não serem imigrantes refugiados de guerras, devido às relações de produção e condição social dos trabalhadores da época – baixos salários e desemprego –, impunha-lhes situação de desenraizamento similar.

Embora não se tenham deslocado geograficamente, foram moralmente desenraizados, exilados e admitidos de novo, como que por tolerância, a título de carne para trabalho. O desemprego é, bem entendido, um desenraizamento elevado a segunda potência. Os trabalhadores não estão nem em casa, nem nas fábricas, nem nas suas habitações, nem

⁵¹ No pensamento de Simone Weil *malheur* designa, ao mesmo tempo – e inextricavelmente – miséria social, sofrimento físico, desamparo afetivo e abandono espiritual, indicando uma extrema decadência que se abate sobre o ser humano até ameaçar arrancar-lhe a própria humanidade (SANTOS, 2013, p. 102).

nos partidos e sindicatos, alegadamente feitos para eles, nem nos locais de prazer, nem na cultura intelectual quando tentam assimilá-la (WEIL, 2014, p. 46-47).

É nesta condição que muitos trabalhadores assalariados, principalmente os que se encontram desempregados, passam a viver condição semelhante aos imigrantes da guerra, submersos em uma situação de miséria social, sentindo-se desamparados afetivamente e espiritualmente, experienciando igualmente aquilo que Simone Weil denomina como *malheur* (2014), afogados num processo intenso de degradação humana, em que o sofrimento físico e mental lhes consome continuamente e lhes compromete até mesmo a capacidade de pensar e buscar soluções possíveis a transformação de sua condição existencial.

Processos de desenraizamento provocados pelas guerras e pela condição de miséria a que são submetidos os trabalhadores tendem alimentar a desesperança e o desespero social, geram a morte das utopias e fomentam a descrença generalizada na sociedade e suas instituições, podendo criar sucessivas gerações de indivíduos desenraizados e a perpetuação de uma sociedade em desagregação e degradação contínua. Para Simone Weil,

O desenraizamento é de longe a doença mais perigosa das sociedades humanas, porque se multiplica. Os seres verdadeiramente desenraizados têm apenas dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à da morte, como a maioria dos escravos do Império Romano, ou lançam-se numa atividade que visa sempre desenraizar, muitas vezes pelos métodos mais violentes, aqueles que ainda não o estão ou que o estão apenas parcialmente (WEIL, 2014, p. 47).

Omar Ardans (2014), em seus estudos na área da psicologia social, ressalta que enraizamento é uma metáfora presente na tradição judaica e na cristã e que busca expressar os significados da importância do conhecimento e aprofundamento das relações dos indivíduos sobre o mundo em que estão inseridos para a sobrevivência deles próprios e perpetuação e solidez da vida em uma comunidade, para existência de uma sociedade. O autor destaca sua relação com a representação mítica antiga das árvores da vida e o do conhecimento, como

uma metáfora cujo significado é conhecer através da ação de fincar raízes, processo, portanto, entre duas instâncias, uma (os humanos) que quer se fincar na outra (um socioambiente favorável à preservação da vida, individual e coletiva, humana e não humana) ou, ao contrário, uma (um socioambiente hostil) exigindo que a outra (os humanos) procure outro lugar para se enraizar (ARDANS, 2014, p. 236).

Nessa perspectiva, em ambas as situações, seja num contexto favorável ou num hostil, o processo de “fincar raízes” está relacionado ao conhecimento como algo fundamental na busca das condições adequadas à perpetuação da existência de uma coletividade, colocando em

relação os tempos e espaços históricos, naturais, subjetivos e intersubjetivos em que se dá tal existência (ARDANS, 2014).

O enraizamento dos indivíduos em uma coletividade ocorre em meio aos processos que envolvem a re-produção material e imaterial da vida dessa coletividade e que exigem a produção de conhecimento – consciência – sobre o mundo e a experiência histórica humana para lhe prover condições adequadas de perpetuação. Daí, o enraizamento como um processo que resulta das práticas e vivências em meio à existência de uma coletividade, estando voltadas à perpetuação da existência desta como tal, é, ao mesmo tempo, enraizamento dos indivíduos e enraizamento contínuo da própria sociedade; os primeiros como sujeitos históricos organicamente vinculados a uma utopia comum, e a segunda como produto e lócus da produção histórica por eles realizada.

É neste sentido – pela atuação dos seus membros comprometidos radicalmente com a renovação e perpetuação das suas tradições, ideais, cultura, etc. – que o enraizamento e a pertença dos indivíduos à coletividade em que vivem são fundamentais para que ela não pereça e, ao mesmo tempo, para sua re-produção como uma determinada sociedade. Logo, “o enraizamento e suas variantes não são uma questão apenas individual, mas coletiva, em sua mais ampla dimensão social e histórica, um enraizamento que não ocorre no vazio, mas no seio de processos comunitários e socioambientais” (ARDANS, 2014, p. 239).

Tanto para o contemporâneo Ardans como para Weil, processos de enraizamento possuem íntima relação com a produção do conhecimento. Em Weil, no entanto, ganha destaque a denúncia sobre como a forma de produção e socialização do conhecimento em nossa sociedade tem, historicamente, operado em favor do “desenraizamento” da classe trabalhadora, ao se dar institucionalmente via um “modelo moderno de instrução” hegemônico pela cultura e interesses liberais, da burguesia como classe secularmente dominante. Por meio deste modelo moderno de instrução se preconiza, globalmente, um processo educativo do qual resulta

uma cultura que se desenvolveu num meio mais restrito, separado do mundo, numa atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito matizada de pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização, completamente desprovida tanto de contacto com este universo e de abertura para o outro mundo (WEIL, 2014, p. 46).

Um modelo educacional que dicotomiza teoria e prática, que re-produz a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, a partir do qual se operacionalizam as relações de produção e a alienação e exploração maximizada da força do trabalhador na sociedade capitalista. Uma educação para onde os trabalhadores e operários são empurrados, pois é

exigida como requisito à qualificação e certificação como força produtiva que pode se colocar no mercado e vendida como “carne do trabalho” (WEIL, 2014). Uma educação “esvaziada de sentidos”, em que “o saber passa a valer como pura moeda de troca”, um sistema de ensino que funciona como “banco de dados a serviço da inserção no mercado” (SANTOS, 2013, p. 108), que não possibilita aos indivíduos a apropriação e compreensão profunda nem da cultura do lugar, coletividade e tempo em que vive e nem conhecimentos amplos sobre o sistema-modo-meios de produção em que está inserido, que não o empodera como sujeito histórico e sujeito de práxis, servindo ao seu desenraizamento como ser humano e membro de uma comunidade, enquanto alimenta e legitima a reprodução do capital.

Para Simone Weil, observando a situação da França de sua época, tal processo de desenraizamento e formação educacional restrita têm efeitos negativos sobre a própria sociedade, originando degradação cultural do próprio país, do qual os trabalhadores são população constituinte e cidadãos. A preocupação de Simone Weil com o desenraizamento dos trabalhadores se faz também em relação aos camponeses, que têm na propriedade da terra a necessidade primeira ao seu enraizamento, para afirmar seu modo de produção e de vida, sua cultura e identidade coletiva, e as situações que levam ao “despovoamento” do campo podem significar a “morte social” do campesinato, o que se mostra “tão mortal para o país como o desenraizamento do operário” (WEIL, 2014, p. 74).

Além das consequências das guerras e das crises econômicas, o processo de desenraizamento dos camponeses também é provocado pela educação que lhes é ofertada, marcada pela atuação de professores com uma “mentalidade colonial” (WEIL, 2014, p. 81), que desprezam o povo do campo e suas práticas e saberes culturais. Para Simone Weil, ocorrem nas escolas do campo processos pedagógicos que não ajudam os camponeses desenvolverem a “ideia de que estão em casa em tudo que diz respeito ao pensamento humano”, que menosprezam os camponeses como sujeitos capazes de se apropriarem de conhecimentos científicos e da cultura geral, perpetuando a existência de uma proposta educacional que “consiste em apresentar-lhes tudo o que se relaciona com o pensamento como uma propriedade exclusiva das cidades”, o qual a escola está disposta “a dar-lhes uma pequena parte, muito pequena, porque eles não tem capacidade de conceber uma maior” (WEIL, 2014, p. 80).

Para se enfrentar e evitar o desenraizamento dos camponeses ou mesmo trabalhar pela promoção de seu enraizamento, Simone Weil defendia que a educação devia estar enraizada na experiência vital dos camponeses. Observando a situação na França em que vivia, a autora

sugere que a realização de uma educação nesta perspectiva precisa dar conta de dois grandes desafios:

A primeira condição de um re-enraizamento moral do campesinato no país exige que a profissão de professor primário rural seja algo distinto, específico, cuja formação difira não só parcial, mas totalmente da de um professor da cidade. (...) A segunda condição exige que os professores primários rurais conheçam os camponeses e não os desprezem, o que não se conseguirá simplesmente se aqueles forem recrutados no campesinato. (...) E, tudo isso, é claro, sem prejuízo da cultura geral (WEIL, 2014, p. 80-81).

Destarte, há que se considerar que, para além da dimensão social e histórica apontada por Ardans (2014), processos de enraizamento, assim como seu oposto, o desenraizamento, possuem também uma dimensão política e, portanto, ideológica, operando a favor ou contra a condição e interesses de uma coletividade quando constituída numa relação antagônica com outra coletividade, como em uma sociedade de classes como a nossa. Daí o motivo da filósofa, que trabalhou e viveu entre operários e camponeses de sua época como sendo um deles⁵², considerar o capital e a instrução bancária dois “venenos” que agravam a “doença do desenraizamento” da classe trabalhadora na contemporaneidade (WEIL, 2014; SANTOS, 2013), mais que isso: agravam sua condição de subalternidade e ajudam a fortalecer e perpetuar a hegemonia da burguesia como classe dominante.

Por isso, não era gratuito o interesse da militante comunista e filósofa Simone Weil no debate sobre educação e des-enraizamento dos operários e camponeses, da classe trabalhadora; interessava-lhe também pensar formas educacionais que permitissem “ajudar a França a encontrar, no fundo da sua desdita, uma inspiração que esteja de acordo com o seu gênio e com as necessidades atuais dos homens em sofrimento” (WEIL, 2014, p. 169). Reconhecendo a importância política da educação neste contexto, a autora destaca que “um método de educação não é grande coisa se não tiver como inspiração uma concepção de uma certa perfeição humana. Quando se trata da educação de um povo, essa concepção deve ser a de uma civilização” (WEIL, 2014, p. 184-185).

Associando suas reflexões sobre enraizamento à defesa de uma educação realizada numa perspectiva de um projeto civilizatório e não como mera instrução profissional para uns e acesso à cultura geral para outros, Simone Weil, que atuou como professora junto às comunidades camponesas, assumiu como missão refletir sobre a educação dos trabalhadores

⁵² “Há coisas que eu não teria podido dizer se eu não tivesse feito isso” (WEIL, 1976 apud SANTOS, 2013, p 98.). Considerando que praticamente nenhum dos intelectuais de esquerda que pontificavam sobre a classe trabalhadora conhecia, de fato, o seu infortúnio, Simone não admitia pensar a condição operária sem assumi-la na carne (SANTOS, 2013, p. 98).

tentando pensar o “problema de um método” para insuflar no povo uma inspiração ao protagonismo na transformação social de seu país (WEIL, 2014, p. 161). Para ela, essa inspiração não resulta estritamente do exercício da palavra, como inspiração verbal, “toda inspiração verdadeira passa pelos músculos e exterioriza-se em ações”, mas é importante o “conhecimento das palavras que possam ter eco no coração” dos sujeitos que se busca formar e mobilizar socialmente, que “dão resposta a algo que já está nos seus corações, enquanto conhecimento, é apenas um conhecimento de facto” (WEIL, 2014, p. 168-169). Seria assim que se daria a possibilidade do engajamento e participação ativa dos trabalhadores franceses, enraizados como tais, num projeto civilizatório comum a todos e na transformação do país num país melhor de se viver.

Numa perspectiva semelhante, tentando entender a participação social na construção e materialização de um projeto comum à existência coletiva, no desenvolvimento do estudo sobre “O enraizamento e a organização social na Zona Norte do Município de São Paulo (Brasil) e na região de Puebla (México): um estudo psicossocial comparado”, Ardans (2014), referenciado no pensamento de Simone Weil, busca refletir sobre “as relações entre os conceitos de comunidade e socioambiente, explicitando-as em função do papel que cumpre, nelas, o conceito de enraizamento” (ARDANS, 2014, p. 235). Ardans problematiza o elemento da participação popular e suas causas e consequências em relação à “formação de uma identidade coletiva como ator de motivação para a ação do grupo ou associação” (ARDANS, 2014, p. 235), apontando alguns elementos importantes ao se considerar o enraizamento dos indivíduos a uma comunidade, grupo ou classe, mobilizados por um projeto coletivo, são eles: “uma ética (ideias do bem e da felicidade), uma política (entre iguais) e um caminho para alcançá-las, o que hoje chamaríamos de método e/ou procedimento (participação)” (ARDANS, 2014, p. 237).

É neste sentido que ganham importância processos educativos voltados ao enraizamento social e como base das estratégias de formação e mobilização social e política dos trabalhadores, como desejava Simone Weil, comprometidos com a construção e vivência de uma ética humanista; inspiradores de ações políticas horizontalizadas e protagonizadas pelos próprios sujeitos, não subordinados a uma representação vanguardista centralizadora do poder; e viabilizadores de conhecimentos que permitam apontar caminhos e métodos de participação popular na construção de futuros possíveis a uma sociedade melhor, democrática, justa e igualitária.

É nesta perspectiva da busca pela construção e enraizamento como uma comunidade mobilizada por um projeto coletivo que, no presente estudo, compreende-se o esforço de muitos

membros do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará em realizar a mediação da relação entre as pessoas e a memória das experiências históricas da Educação Popular e luta pela terra na região. Tal processo é assumido por seus agentes como algo fundamental para o fortalecimento dos vínculos com o próprio Movimento de Educação do Campo e com a luta pela terra na atualidade, numa busca, inclusive, pela reafirmação dos ideais e princípios emancipatórios e humanistas que fundam e dão identidade à Educação do Campo e à Educação Popular, como algo vinculado aos interesses da classe trabalhadora e seus projetos de futuro localmente. A memória e o legado da luta pela terra e das iniciativas de Educação Popular já realizadas na região são apresentados ao conhecimento dos sujeitos por meio do relato de fatos e feitos que tem como expectativa fomentar o enraizamento político e histórico do Movimento de Educação do Campo regional como uma comunidade em luta, como um sujeito político-pedagógico coletivo, apresentando tal memória e legado como referências à práxis coletiva dos seus membros e buscando fortalecer o vínculo orgânico destes com a luta pela terra e a luta por educação dos povos do campo no sudeste do Pará.

Por fim, é preciso destacar que as ideias e ideais que hoje se defendem na Educação do Campo em muito são similares às ideias e reflexões produzidas por Simone Weil em sua época, em especial nos aspectos da proposição de uma educação que reconheça, fortaleça e empodera os camponeses e seus enraizamentos como sujeitos de conhecimento e de cultura, como que os envolva e estimule seu compromisso com lutas pelos direitos de suas comunidades e da classe trabalhadora, como sujeitos políticos. Isto porque o pensamento de Simone Weil também é uma das referências teóricas do trabalho e produção intelectual de Roseli Caldart (2000), quando a autora analisa a construção da identidade Sem Terra e sua relação com a dinâmica política que envolve o MST como um movimento de dimensões educativas, obra que tem grande influência sobre a construção do Movimento de Educação do Campo nacionalmente.

4.2 As sementeiras do Movimento da Educação do Campo no Sudeste do Pará

A emergência do Movimento Regional de Educação do Campo no final dos anos de 1990 e a criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará em 2004 ocorrem em meio à efervescência da luta pela terra no início do século XXI no estado e no país, decorrente da busca dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo em reverter a situação histórica de exclusão de direitos e falta de acesso à terra por parte dos camponeses e denunciar a violência no campo, agravada com o Massacre de Eldorado dos Carajás.

O Movimento de Educação do Campo surge num momento de muita força da luta pela terra, de avanço da luta pela terra em vários territórios, né, muitas conquistas pela luta, uma luta ferrenha que veio (...) resultado também de um processo histórico bem anterior, já no início de 2000, quando há uma pressão muito grande mesmo depois do Massacre de Eldorado e com as tensões criadas pelo massacre, entre estado e movimentos de luta pela terra (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Ao serem registradas localmente por uma equipe jornalística e apresentadas na televisão em rede nacional, as cenas de violência do Massacre de Eldorado dos Carajás deram visibilidade a esta realidade de violência e exclusão que, historicamente, vítima a população camponesa brasileira. Fez emergir a memória de outros massacres, assassinatos e violências que vitimaram camponeses, líderes sindicais, defensores de direitos humanos e religiosos no Pará, como o assassinato Irmã Adelaide e Padre Josimo, a chacina da Fazenda Ubá e o massacre da Fazenda Princesa. Colocou em evidência a participação do aparato de segurança do Estado, a Polícia Militar, nos crimes contra camponeses sem-terra em luta pela terra. Reportagens tratando do massacre publicizaram a existência de uma lista de ameaçados de morte mantida por fazendeiros, como recurso para desmobilizar o movimento de ocupações de terra no sul e sudeste paraense. “Então muitos problemas passaram a sair debaixo do tapete, né, ou seja, das emboscadas, então as emboscadas foram explicitadas” (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

A publicização das imagens do Massacre de Eldorado dos Carajás gerou uma grande comoção nacional e internacional, que ajudou a criar uma situação de pressão sobre o Estado Brasileiro, em especial sobre o Governo Federal da época, de Fernando Henrique Cardoso. Como dito anteriormente, esta situação pós-massacre influenciou diretamente sobre as medidas tomadas em relação à política nacional de reforma agrária e a própria Educação do Campo. “A violência no campo foi explicitada com mais força, (...) trouxe a pauta da luta pela terra e da reforma agrária para agenda da atualidade daquele período” (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Em meio ao horror com a violência do Massacre de Eldorado dos Carajás, como lembra Maria Raimunda, dirigente do MST-PA, constitui-se uma rede de solidariedade, apoio e debates sobre a luta camponesa, de apoio às reivindicações por reforma agrária e de denúncia contra a violência no campo e a omissão do Estado no norte do país. Segundo ela, além das reportagens jornalísticas, a atuação articulada de vários atores sociais coletivos (partidos, sindicatos, ongs, igrejas, universidades, etc.), que colocaram em debate o episódio do massacre, ajudou a mobilizar a atenção da sociedade brasileira para a questão agrária. Dos conflitos por terra e

realidade de vida da população camponesa, tais ocorrências forçaram um “olhar para o campo” no país (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

E nesse conjunto de reivindicações e de denúncias há um processo de articulação de muitos sujeitos, dos mais variados espaços e de sujeitos militantes da luta camponesa, mas também os militantes da luta da cidade e de muitas outras lutas, da luta pela terra, pela moradia. Então passa a ser explicitado um conjunto de outras lutas e a gente tem na pauta política nacional esse olhar para o campo, né (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Não obstante, também no tempo imediato após o Massacre de Eldorado de Carajás, ocorre a reação dos setores contrários à luta do movimento camponês por terra e ganha espaço na mídia um discurso que buscava criminalizar quem morava nas áreas de assentamento constituídas pelo INCRA. Segundo Maria Raimunda (dirigente do MST-PA), em meio a essa tentativa de criminalização, os camponeses eram acusados de praticar desmatamento, de venda de lotes, etc.

Houve muita pressão em cima do Estado brasileiro e o Estado pra se defender, juntamente com sua corja – os latifundiários, as empresas, etc. – que disputam esses territórios, o que que elas fazem? Elas também passam a criminalizar (os camponeses), elas pautam a criminalização permanente dos assentamentos de reforma agrária, pautavam muito a venda do lote, muita força na questão da denúncia em cima da venda do lote (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Dialeticamente, a violência do Massacre de Eldorado dos Carajás e a tentativa de criminalização dos camponeses não foram capazes de desmobilizar e deter o movimento de luta pela terra no Pará e nem no Brasil, como mostram estatísticas de ocupação de terras e criação de assentamentos de reforma agrária da época. O episódio do Massacre de Eldorado, como afirma em sua entrevista Fernando Michelotti (ex-coordenador de projetos PRONERA, membro da Comissão Nacional do PRONERA e professor da UNIFESSPA), não só reforça o processo que já vinha acontecendo da luta pela terra, mas ao mesmo tempo dá uma projeção internacional e nacional no conjunto de lutas sociais das forças progressistas da sociedade, levando a uma série de empoderamentos, em especial às pautas do MST. Nesse contexto, de acordo com Fernando Michelotti, “o MST consegue pressionar o governo para uma série de medidas, obtendo uma série de conquistas para a luta camponesa, entre elas a criação do PRONERA”.

Para Maria Raimunda (dirigente do MST-PA), o movimento de luta por direitos da população do campo foi sendo ampliado com ajuda desses “sujeitos que se articulam ao redor dessa pauta”, da defesa da luta pela terra e contra a criminalização dos camponeses e que colocaram em questão as motivações que levavam pessoas assentadas da reforma agrária a

venderem seu lote de terra após tanto sacrifício para conquistá-la. Nesse aspecto, a criminalização foi enfrentada com um questionamento, “como eram as condições de vida dos sujeitos nesses espaços?”. Questionamento que colocou ao debate a perspectiva de reforma agrária materializada pelas políticas governamentais no país, suas contradições e limites, colocando em evidência a defesa de uma perspectiva reforma agrária ampliada e defendida pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e sua rede de apoiadores.

E daí então surge desses muitos debates sobre as condições de vida dos sujeitos do campo: como é que vive esse povo do campo, nos assentamentos de reforma agrária que o INCRA fazia?

Daí é pautada com muita força a precariedade ou a ausência total da educação nesses espaços, a educação institucionalizada, tendo ela nos outros processos, mais vinculada as suas organizações. Daí então é que nessa articulação há o debate da Educação do Campo, desse Movimento Nacional de Educação do Campo, dos questionamentos: O que existe nesse campo? Quais são os sujeitos desse campo? Como é que tá os processos e os direitos à educação, a garantia desse direito para os sujeitos do campo? (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

É nesse momento, no tempo imediato após o Massacre de Eldorado de Carajás e em meio as articulações e debates que ocorrem em solidariedade e apoio a luta pela terra e ao movimento camponês, que são realizados os eventos onde nasce e se dá o batismo da Educação do Campo, o “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)”, em 1997, e a “I Conferência Nacional por Uma Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEBC), em 1998. Esses dois eventos demonstram e seus resultados, entre eles as discussões e proposições que levaram à criação do PRONERA por parte do Governo Federal, são expressões da força que ganhou o debate sobre a luta pela terra na época e da capacidade organizativa e representatividade que alcançou o MST, mobilizando como parceiros da realização do evento a UnB, o Unicef e a Unesco.

O PRONERA teve uma importância fundamental para a materialização de iniciativas pedagógicas em Educação do Campo por todo o país e, conseqüentemente, na constituição de fato do Movimento Nacional de Educação do Campo, como foi apresentado em capítulos anteriores. Sobre isso vale trazer para este momento, um trecho mais longo da fala de Fernando Michelotti:

Via PRONERA, eu acho que tem dois pontos que são extremamente importantes aqui, né. Ele consegue constituir, para além de um programa específico em si, uma articulação importante entre o movimento social e a intelectualidade, sobretudo das universidades, né. Não só uma parceria política de uma maneira genérica, vamos dizer assim, que isso a luta política já estava colocando, mas ao mesmo tempo com uma materialidade específica que é a condição de um programa inovador, que se propõe suas várias instâncias - desde a decisão até de operacionalização - trabalhar de forma

tripartite, em que o movimento social tem um protagonismo, a universidade tem um protagonismo e o próprio governo, via INCRA, tem protagonismo no processo, mas de maneira articulada, tentando trabalhar de forma articulada.

Isso recupera uma longa tradição da Educação Popular, da assessoria intelectual a movimentos populares e acaba trazendo junto a CONTAG no processo, então amplifica e dá uma característica bem interessante para o PRONERA.

Nacionalmente, assim como no sudeste do Pará, indubitavelmente, a luta pela terra foi o berço da Educação do Campo e a herança histórica e trajetória desta luta aproximaram sujeitos e fomentaram a base sobre a qual emerge o Movimento Nacional de Educação do Campo, como um sujeito coletivo composto por outros sujeitos coletivos que ajuda ampliar os sentidos da luta pela terra e reforma agrária no país.

A Educação do Campo, ela nasce da luta pela terra, da defesa desses territórios camponeses e da organização desses territórios, então, ela nasce disso, a Educação do Campo também ela cumpriu e deve cumprir um papel fundamental de fortalecimento dessa resistência do campo (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Apesar de apenas dois entrevistados citarem o significado e consequências imediatas do episódio do Massacre de Eldorado dos Carajás no surgimento do Movimento da Educação do Campo – o que chama atenção, por ser um trágico acontecimento histórico ocorrido localmente –, o conjunto dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa destaca a relação histórica da luta pela terra com a luta por educação, como a conquista desta é fundamental para o sucesso da primeira e, por sua vez, como os elementos próprios da jornada na busca pela conquista da terra vão influenciando tanto no processo da luta pelo direito à educação, como no fazer educacional protagonizado em meio à luta camponesa em movimento.

Compreender a luta pela terra e por reforma agrária para além do simples acesso à terra e que ter acesso à propriedade da terra, por si apenas, não se consagra como conquista da propriedade dos meios de produção, que assegure condições para reprodução material da vida de modo autônomo, sustentável e com qualidade, foi uma consciência coletiva que o movimento camponês foi construindo ao longo da sua história na região sudeste do Pará. E, nesse processo, a educação sempre foi buscada e tomada como um direito fundamental a ser conquistado e uma ação importante dentro de uma estratégia maior da luta pela terra, como meio de defesa e luta por outros direitos e do fortalecimento da organização política e produtiva camponesa. A educação como meio de potencialização, empoderamento e ampliação da luta pela terra. Perspectiva ressaltada por Emmanuel Wambergue (fundador da CPT na região e ex-coordenador da COPSERVIÇOS) em sua entrevista:

Só pra dizer que reforma agrária: terra e educação! Sempre foi as duas pernas que a gente escutou e que a gente viveu, “não tem reforma agrária sem a terra e não tem reforma agrária também sem educação”, isso aqui ia junto! Essa é a grande questão da escola rural etc, desde o início era importante na escola, perto da casa, perto dos agricultores (Emmanuel Wambergue, fundador da CPT na região e ex-coordenador da COPSERVIÇOS).

Na história recente do Brasil, antes mesmo do surgimento da Educação do Campo, os camponeses têm buscado na reivindicação do direito à educação escolar e no protagonismo da realização de ações educacionais o fortalecimento de sua resistência na luta pela terra, no sentido de ocupar, produzir e resistir com dignidade nas áreas conquistadas, como afirma o lema do MST. Por isso, como afirma Idelma Santiago, no bojo desse processo histórico é possível considerar que “o movimento de Educação do Campo é um movimento de Educação Popular”, marcado fundamentalmente como “um movimento educativo, de formação” protagonizado por setores populares e que, ao longo dos anos, se materializou tendo “dois objetivos estratégicos”, a construção e implementação de políticas públicas e a formação técnica, social e política dos camponeses em luta pela terra, por direitos sociais, pela autonomia e sustentabilidade de suas comunidades, etc.

Como aponta em suas pesquisas Socorro Silva (2009), de quem é emprestado parte do título do presente tópico, vale destacar que todo o processo que criou o acúmulo político e pedagógico e possibilitou a formulação e florescimento de uma concepção e iniciativas de educação – a Educação do Campo – e da constituição de um movimento social amplo que faz a luta em sua defesa, materializado em rede nacional – o Movimento Nacional de Educação do Campo –, tendo os camponeses como seus principais protagonistas, está enraizada em antecedentes históricos anteriores aos anos de 1990, em iniciativas de Educação Popular, nas quais também se evidenciavam uma relação forte entre a luta pela terra, a luta por democracia, a luta por direitos e a educação e a construção de articulação de uma rede de solidariedade e apoio de atores sociais diversos à luta camponesa.

Nessa perspectiva, durante sua entrevista, Idelma Santiago faz reflexões que coincidem com apontamentos feitos no capítulo anterior, sobre antecedentes da Educação do Campo na região sudeste do Pará, e que corroboram as análises de Socorro Silva (2009), sobre a origem e surgimento da Educação do Campo nacionalmente e sua relação orgânica profunda com a Educação Popular.

Inicialmente, Idelma Santiago aponta que, em meio aos anos de 1990, quando chega à região sudeste do Pará, o MST traz para a luta pela terra local uma força e uma experiência organizacional diferenciada que havia acumulado em sua trajetória nacional. O modo de buscar

informações e gerar conteúdos para subsidiar suas ações políticas, de mobilizar e organizar os camponeses em meio a constituição e funcionamento de seus acampamentos em áreas ocupadas, de estabelecer a interlocução e negociações com o Estado na defesa de suas pautas de reivindicações, etc., vão influenciar diretamente a dinâmica de organização dos outros movimentos e organizações sociais locais, em especial no surgimento do Movimento de Educação do Campo regional e, conseqüentemente, na própria organicidade do FREC. Logo em seguida, no entanto, Idelma Santiago chama atenção para a herança da luta pela terra e das experiências educacionais em meio a essa luta, que também tiveram influência no nascimento e organicidade da Educação do Campo na região.

(...) o MST traz uma força, aqui é uma coisa da ocupação espontânea, tem um limite de um processo organizacional que é a política sindical. Mas é mesmo o MST que traz novas táticas e isso influencia totalmente na organização do fórum, talvez porque nacionalmente já tinha uma mobilização que o MST era protagonista principal. Então, tem que se reconhecer isso. Mas tem também ainda mais, tem uma história local, um tanto com essa luta política (da luta pela terra), como a educacional, que a gente sabe e que é herança dos Movimento de Educação de Base (MEB) e do Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT).

As ponderações de Nilsa Brito também reforçam o entendimento de que a trajetória da luta pela educação dos povos do campo, vinculada à luta pela terra, antecede a década de 1990. Para a professora, o surgimento da Educação do Campo na região do sudeste paraense, que ela identifica como sendo o momento da criação dos primeiros projetos PRONERA, entre 1998 e 1999, constitui-se como um marco histórico importante da história da luta pela terra e da luta pelos direitos dos povos do campo à educação. Porém, em sua ideia de marco histórico, Nilsa Brito destaca que a gestação e origem da Educação do Campo estão relacionadas a um processo mais longo e complexo, como uma construção para além dos anos de 1990, e que envolver diversos movimentos e organizações sociais do campo e suas redes de apoiadores, implicados nos processos de luta pela terra em épocas distintas, mas integrando uma mesma história.

Então, eu acho que, talvez, para fazer esse movimento (de análise da história da Educação do Campo na região) seria mais interessante pensar em marcos históricos, sem perder de vista ou sem compreender que esses marcos históricos não são a origem da luta, né? Eles apenas nos ajudam a situar momentos, né, mas que não é a origem das coisas, pois acho que com a consolidação - se nós pudermos falar em consolidação - do movimento pela Educação do Campo nessa região, é preciso considerar que a luta do sujeito já havia e estava correndo bem antes, né?

Emmanuel Wambergue, em seu modo simples de falar e rico em simbologias, ao tratar dos eventos que estão ligados ao surgimento e crescimento da Educação do Campo no sudeste

do Pará - os primeiros projetos do PRONERA, em 1997, e a criação do FREC, em 2004 -, em sua definição denomina tais marcos históricos como parte do “caminho das pedras”, também em acordo de que a Educação do Campo, como concepção e prática, e o Movimento de Educação do Campo fazem parte de uma longa construção histórica vinculada à luta pela terra e marcada por feitos importantes a cada época e fase desta luta na região, por entre dificuldades e sofrimentos de todas as ordens, mas também de importantes conquistas.

(...) chamo “o caminho das pedras” para chegar até a criação do Fórum de Educação de Campo (2004), porque eu acho interessante que, na medida que tem a organização dos trabalhadores rurais, dos posseiros e depois da chegada do MST⁵³, eu acho que essa a questão da Educação de Campo evoluiu bastante, mas é bom lembrar que teve muitos passos, muitas pedras colocadas, para chegar até o fórum.

Nesse “caminho”, numa perspectiva “da raiz a flor” (SILVA, 2009), o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), iniciado nos anos de 1970, podem ser consideradas as “primeiras pedras” colocadas na pavimentação do caminho da construção histórica da Educação Popular no sudeste do Pará e que dá origem à Educação do Campo localmente.

Instaladas na região na época da abertura da rodovia Transamazônica, da criação de áreas de colonização rural coordenadas pelo INCRA, dos intensos processo migratórios e da emergência de graves conflitos agrários localmente, as CEBs e pastorais da Igreja Católica Apostólica Romana, influenciadas pela chamada Teologia da Libertação, desenvolveram relevante atuação à resistência à Ditadura Militar no Brasil (MAUÉS, 2010), em especial, a partir de 1968, quando muitas entidades de classe, organizações sindicais e partidárias tiveram suspensos seus direitos e atividades de representação política colocadas. No norte e nordeste do país, as CEBs e pastorais realizaram importante trabalho de base, ajudando na organização comunitária, formação política e defesa dos direitos das populações rurais contra violações e violências cometidas tanto por parte do Estado como por grupos de fazendeiros.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), criadas em 1968, durante a II Conferência dos Bispos da América Latina, em Medellín, na Colômbia, atuaram em várias localidades do

⁵³ Entende-se como posseiro aqui os camponeses que, entre as décadas de 1970 e 1990, a partir de iniciativa individual ou em grupos, ocupavam áreas de terras devolutas, aforadas ou com títulos definitivos, em disputas diretas com fazendeiros e empresas. Portanto, o posseiro não no sentido da desqualificação dos indivíduos, como empregadas por seus opositores, mas como afirmação do sujeito histórico e sujeito político em luta pela terra. “A categoria *posseiro* foi apropriada e ressignificada pelos trabalhadores rurais, principalmente migrantes de diversas regiões do Brasil, transformando-se em uma ‘nova’ categoria. Assim, uma palavra ‘antiga’ até então empregada para nomear os ocupantes de terras devolutas na Amazônia foi recriada com outros significados, outros sentidos, segundo os objetivos da luta pela terra naquele momento” (sic) (PEREIRA, 2013, p. 50).

Pará por agentes de pastorais e voluntários, organizando atividades religiosas em povoados rurais e áreas de terras ocupadas por posseiros, como no sudeste do estado, e realizando junto à população dessas localidades diálogos sobre as condições de vida e violência no campo, a luta pela terra e a conjuntura regional e nacional.

(...) uma das primeiras pedras que foram colocadas na nossa região nessa questão da Educação do Campo, que eu percebi logo que eu cheguei aqui, era as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em todas as vicinais que tinham a beira da Rodovia Transamazônica, nos pequenos povoados da área do município de São João do Araguaia ou à beira da rodovia PA 150, todo lado onde tinha gente, tinha uma comunidade. E a Comunidade Eclesial de Base, o interessante é que – claro, ela tinha seu espaço do culto, geralmente semanal – tinha visitas, encontros e tinha cursinho, que a gente chamava de curso de fé e política. Aonde se conversar sobre tudo, claro, a questão de fé e da Bíblia, mas também não da sociedade. Naquele tempo em que se estava discutindo muita coisa nesse nível aqui. Eu poderia dizer que esses foram os primeiros passos – do Movimento de Educação do Campo (Emmanuel Wambergue, ex-coordenador da COPSERVIÇOS).

As CEBs ajudaram estas populações a se autoafirmarem como sujeitos coletivos e, coletivamente, como sujeitos de direito e fomentaram a busca destes pela melhoria de sua organização social e política. Nesse aspecto, segundo Maués (2010), as CEBs, em seu ideário da Teologia da Libertação, desempenharam um papel fundamental ao “inventar as comunidades”, ao mobilizar as pessoas na discussão por melhoria das condições de vida nas localidades em que habitavam, chamando-as de comunidades, onde elas não existiam com tal nome. As CEBs desenvolveram um trabalho de mobilização social e de evangelização com as populações camponesas moradoras de povoados ou das áreas de terras ocupadas, de forte dimensões educativas, que foi capaz de lhes forjar como comunidades “num sentido social e da evangelização” (MAUÉS, 2010, p. 18).

Os encontros de comunidades realizados periodicamente no sul e sudeste do Pará no início dos anos de 1970, em certa medida, expressam a potência e sentidos dessa mobilização social e de evangelização a partir das CEBs. Em meio à caça aos direitos de organização política por parte do Governo da Ditadura Militar, muito mais que um momento de culto religioso, com auxílio protetivo dos agentes pastorais, cada encontro se efetivava como oportunidade de debater sobre questões da realidade vivida pelos camponeses na região, tanto da situação daqueles envolvidos em luta nas ocupações de terra, quanto aqueles que chegaram à região para morar nas áreas de colonização do Governo Federal, denominados, respectivamente, de posseiros e colonos. Como relata Emmanuel Wambergue,

(...) me lembro quando eu cheguei tinha encontro, Assembleia do Povo de Deus, encontro das comunidades, eram mais de 200 comunidades na região, se não me engano eram 228. E tinha encontro, assembleia, tudo isso aqui era um momento de formação, de capacitação e, principalmente, de conversa - que eu chamaria democrática - entre o povo que queria conversar as coisas dele.

O trabalho das CEBs no Pará, ao “inventarem” as comunidades junto aos camponeses em luta pela terra e melhores condições de vida, ajudaram estes a se reinventarem como sujeitos de direitos e semearam o terreno para sua reinvenção como sujeitos políticos e de políticas, como diria Miguel Arroyo (2010 e 2011), a quem não basta acessar o direito à terra e demais direitos, é necessário também pressionar governos e as formas de atendimento de tais direitos. Condição afirmada fortemente nos anos de 1990, quando os movimentos e organizações sociais e sindicais camponeses se colocam em embates radicalizados frente aos governos brasileiros e “repolitizam a relação com o Estado, suas políticas e órgãos públicos para a garantia de seus direitos” (ARROYO, 2010, p. 1412), com suas reivindicações e proposições influenciando nas agendas e formulações das políticas públicas voltadas à reforma agrária e à garantia de direitos sociais a população do campo. É essa condição de sujeito político e de políticas assumidas pelos camponeses, mais ativamente ao final dos anos de 1990, que impulsiona a criação do sujeito político coletivo, organizada a partir da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e, posteriormente, nos anos 2000, o Fórum Nacional de Educação do Campo, assim como o FREC no sudeste do Pará, que se materializa como a rede política-pedagógica e epistêmica em Educação do Campo no país.

Em relação à construção das comunidades pela CEBs tratada por Eraldo Maués como uma “invenção”, o próprio autor ressalta que é importante compreender tal processo em perspectiva dialética, com um sentido positivo, “para não se atribuir a esse movimento analítico um sentido negativo, associado às ideias de falsidade, manipulação, artificialismo etc” (ARRUTI, 1927 apud MAUÉS, 2010, p. 25). E, assim, perceber como este foi um processo de criação protagonizado também pelos camponeses, na medida em que aceitam tais orientações que levam a sua invenção como comunidade num sentido social e da evangelização, passam conjuntamente a debater sua existência coletiva como sujeitos de direitos e, por atuação própria, reinventam-se coletivamente como sujeitos políticos em meio ao cenário da luta pela terra.

Por um lado, as CEBs desenvolveram historicamente um trabalho religioso e político-pedagógico que ajudou a inventar novas formas de cidadania; por outro, os camponeses – “reinterpretando tal mensagem, retraduzindo-a dialeticamente, nos seus próprios termos e adaptando-a aos seus próprios interesses e modos de vida” (sic) (BRANDÃO, 1980 apud

MAUÉS, 2010, p. 32) –, desenvolveram aprendizagens em meio a este processo que os possibilitou por iniciativa própria a reinvenção de sua atuação política coletiva, na afirmação de um tipo de “cidadania ativa” (MUNARIM, 2000), atuante, crítica, combativa e transformadora, que levou à ampliação das pautas e sujeitos camponeses em luta pela terra no Pará. Daí o surgimento de inúmeras associações, grupos, organizações sociais e sindicatos camponeses entre os anos de 1970 e 1980 por todo o estado, como nos casos dos movimentos de mulheres camponesas na rodovia Transamazônica e quilombolas no Baixo Tocantins, analisados por Maués (2010), e dos sindicatos de trabalhadores rurais que passaram a existir e ser disputados no sul e sudeste paraense, estes contando com forte apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) na sua organização e assessoria jurídica.

Criada em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia e vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) surgiu como “resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam” (CPT, 2010). Em toda a Amazônia Legal, os agentes da CPT sempre tiveram papel importante na luta pela garantia dos direitos dos povos do campo na região, muitas vezes auxiliando e mediando a relação dos camponeses junto aos órgãos federais e dos governos locais.

E na pauta de reivindicação dos camponeses, já nos anos de 1970, estava também a preocupação com acesso à educação escolar como um direito e, de certa forma, já como um elemento da estratégia de fortalecimento da luta pela terra, já que a falta de escolas dificultava a permanência das famílias com crianças e jovens em sua terra conquistada. Segundo Emmanuel Wambergue, naquela época, no sudeste do Pará, durante o período inicial de instalação de famílias camponesas nas áreas dos projetos de colonização da Rodovia Transamazônica e de emergência do movimento ocupação de terras na região pelos chamados posseiros, era prioridade a construção de um espaço onde deveria ocorrer a oferta de educação escolar formal às crianças e jovens. Ainda que a construção inicial fosse realizada pelas famílias camponesas, havia, desde então, uma preocupação em assegurar que o Estado cumprisse sua responsabilidade na oferta do ensino, inclusive com a contratação de professora membro da comunidade, ainda que com formação incompleta, como professora leiga.

[...] Fazer logo que as famílias que estavam se instalando, né, logo criar escola. Escola das primeiras séries, escola fundamental, da primeira a quarta série naquele tempo e ter uma professora, alguém que já tivesse até 4 anos de estudos naqueles dias já podia

ser até professora. E a gente fazia junto com o povo logo a lista de alunos e tentava fazer com que o prefeito pagasse a professora, merendeira, etc. Isso aqui era uma preocupação logo, logo. Isso também não só na Rodovia Transamazônica, na época em que veio a instalação dos colonos, mas também na área dos posseiros, logo que era segura, que as famílias iam pra lá, a primeira coisa que fazia era construir uma escola e fazer com que a escola funcionasse (sic).

As mulheres ocuparam um papel fundamental na luta pela terra e no protagonismo da luta camponesa por educação escolar no sudeste do Pará; ainda hoje elas são maioria massiva entre a militância e na liderança do FREC e do Movimento de Educação do Campo regional. No início da década de 1970, em quase todas as comunidades eram mulheres que realizavam a função de leitora; eram raras as pessoas que sabiam ler e escrever, como lembra Emmanuel Wambergue, elas tinham “um papel importante para a leitura da Bíblia, a leitura dos documentos que eram mandados, de trecho de jornal como o Resistência” – histórico jornal publicado pela Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH), também do Boletim da PA-150. Auxiliando na socialização das mensagens enviadas pelas entidades de apoio à luta pela terra, as mulheres, assim, passavam a ocupar um lugar político importante de animadoras da comunidade vinculada as CEBs e, às vezes, de professora da escola construídas pelos próprios camponeses.

Visando auxiliar na alfabetização das lideranças camponesas, algo fundamental para fortalecer a luta pela terra, em 1972, em muitas comunidades foram organizadas turmas de cursos de alfabetização de jovens e adultos, vinculados ao Movimento de Educação de Base (MEB), que realizava ainda “cursos de corte e costura, marcenaria, sindicalismo, cooperativismo, produção agrícola, saúde (alimentação, problemas de verminoses, malárias etc.) e teatro popular” (PEREIRA, 2013, p. 168).

O MEB, também vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi criado em 1961 e visava à realização de ações de Educação Popular, em especial a alfabetização de jovens e adultos, tendo como público a população do campo e da cidade, em especial no Norte e Nordeste do país. O movimento nasceu como um programa nacional de educação de base, a partir da afirmação de convênio entre a CNBB e o Ministério da Educação, no governo do presidente Jânio Quadros, oficializado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, sua execução deveria se efetivar, inicialmente, mediante 15 mil escolas radiofônicas, onde o rádio, muito usado como instrumento de comunicação na Segunda Guerra Mundial, passou a contribuir na “santa batalha contra ignorância” (GUERRA, 1996). Entretanto, a inexistência de uma emissora de rádio no sudeste do Pará levou os agentes do MEB a um trabalho direto, de contato pessoal e contínuo com as mais de 30 comunidades, onde estavam funcionavam a cada

cinco meses uma etapa dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, com média de 60 turmas por etapa (GUERRA, 1996).

Mais que a preocupação com a alfabetização, o trabalho do MEB visava à mobilização social e política das comunidades, buscando desenvolver processos de formação de consciência crítica, na perspectiva da conscientização defendida pela Teologia da Libertação. Voltadas à animação sindical, alfabetização de adultos e mobilização de movimentos de saúde preventiva e medicina caseira, as atividades do MEB de início alcançaram principalmente as CEBs rurais, mas logo chegaram às periferias da área urbana dos municípios, com um trabalho que, historicamente, contribuiu de forma significativa para a re-organização, crescimento e fortalecimento do movimento popular regional (LIMA, 1996).

Em meio aos conflitos agrários e diante da violência de fazendeiros desferida contra camponeses na região, o trabalho do MEB logo se tornou “às vezes cansativo, às vezes arriscado”, o que exigia paciência dos educadores, como classificou José Orlando Reis, o Zelão, ex-integrante do MEB e militante histórico da Educação Popular na região. Na região, palco da Guerrilha do Araguaia, em certo momento, a secretaria do MEB chegou a ser invadida pela Polícia Federal; “eram constantes as perseguições a padres, freiras e leigos engajados no trabalho de evangelização e educação conscientizadora” (GUERRA, 1996, p. 10). Vale lembrar que, no período de 1985 a 2019, entre as 736 pessoas mortas em meio aos conflitos agrários no Pará (CPT, 2020), estão religiosos que trabalhavam junto às comunidades camponesas, como Irmã Adelaide Molinari, morta em Eldorado dos Carajás, quando estava acompanhada de uma liderança sindical que sofreu uma tentativa de assassinato, em 1985; Padre Josimo Tavares, assassinado a mando de fazendeiros da região do Bico do Papagaio, em 1986; e Irmã Dorothy Stang, assassinada no município de Anapu, em 2005, por conta de sua atuação na defesa de assentamentos rurais como Projetos de Desenvolvimento Sustentável, em contraposição à atividade pecuarista destruidora da floresta.

Atualmente, o Pará continua sendo o epicentro da violência no campo no Brasil e a região norte continua liderando em número de assassinatos em meio aos conflitos agrários (CPT, 2020)⁵⁴. E não há como não estabelecer similaridades entre a conjuntura política nacional atual e o cenário nas décadas de 1970 e 1980, quando, num contexto de Ditadura Militar, a acentuação do autoritarismo político que marca a história do país tende a agravar a violência no

⁵⁴ “Destacamos que, em 2019, houve registro de assassinatos em todas as regiões do Brasil - Norte (20), Nordeste (6), Centro-Oeste (4), Sudeste (1) e Sul (1). Os estados da federação com maior número de assassinatos em 2019 são Pará (12), Amazonas (6) e Maranhão (4). O Pará é o epicentro da violência no campo no Brasil” (CPT, 2020, p. 173).

campo. Como assinala Zelão, naquela época a tensão e riscos marcavam o cotidiano do trabalho do MEB, CEBs e CPT:

Fazer educação popular num país e particularmente numa região onde sempre prevaleceu a cultura da dominação e a lei do mais forte é incomodar os poderosos, questionar as estruturas do poder, propor mudanças; isto implica em expor-se, frágil, mas corajosamente, arriscando a própria vida (sic) (REIS, 1996, p. 5).

A sessão regional da Comissão Pastoral da Terra regional (CPT) foi criada em Marabá em 1976. Neste início, os integrantes do MEB tiveram contribuição direta na estruturação das sessões e no desenvolvimento das ações da CPT no sul e sudeste do Pará, em Conceição do Araguaia e Marabá (PEREIRA, 2013). Quando os conflitos agrários “pipocavam no Itacaiúnas e nos fundos da colonização da Transamazônica”, eram o MEB e a CPT, juntamente com agentes pastorais, que buscavam conhecer, relatar e denunciar os fatos que envolviam as situações de violência e acompanhavam os camponeses posseiros expulsos das terras ocupadas, presos ou assassinados (WAMBERGUE, 1996).

Embora não sendo um partido político, a CPT, e mais tarde os STRs, davam uma dimensão política mais ampla aos confrontos e as disputas por terras. Ou seja, tiravam os conflitos do isolamento e produziam denúncias sobre as arbitrariedades praticadas contra os trabalhadores rurais. Situavam-nos em relação ao contexto mais geral em que se inseriam, potencializando, assim, a presença desse segmento dos trabalhadores rurais, os posseiros, no cenário político nacional (PEREIRA, 2013, p. 176).

No início dos anos de 1980, agentes pastorais criaram o boletim informativo “O Grito da PA 150”, cujo nome fazia menção às comunidades camponesas localizadas em municípios à margem da rodovia estadual PA 150, espaço de grande atuação das CEBs. Com redação simples e o processo de escolha de temas e conteúdo definidos pelos agentes pastorais que atuavam na região da rodovia estadual PA 150, buscando refletir fortalecer a luta das comunidades, o boletim “O Grito da PA 150” se tornou um importante instrumento de comunicação na denúncia das situações de violência sofridas pelos camponeses e mobilização social e política promovido pelos agentes pastorais e leigos que apoiavam a luta pela terra (SILVA, 2016).

Por sua vez, o MEB, organizado em equipes que atuavam como “agentes de saúde, de formação sindical e religiosa” (REIS, 1996, p. 5) também teve importante influência na mobilização política e cultural da população local, tanto no campo como nos centros urbanos, onde também as atividades do MEB passaram a ser realizadas, junto à população migrante e pobre das periferias dos pequenos municípios, como São Domingos do Araguaia, Palestina, Jacundá, Abel Figueiredo, nas beiradas do rio Itacaiúnas em Marabá (GUERRA, 1996). A

atuação urbana ocorreu porque o MEB era a única organização existente na região a realizar propriamente ações de Educação Popular e as demandas eram muitas.

Deste trabalho surgiram os grupos de mães com escolas de corte e costura, os grupos de jovens trabalhadores, clubes de futebol, equipes de saúde com cursos de medicina alternativa, delegacias sindicais, grupos de formação de fé e política e, notadamente, os círculos de cultura, com alfabetização de adultos (REIS, 1996, p. 5).

Indo além da animação popular e das ações de alfabetização, o MEB, em sua colaboração com a assessoria e formação de lideranças, teve papel fundamental na organização das associações de moradores dos bairros da Cidade Nova e Liberdade, em Marabá, e na fundação do Centro de Estudo e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (CEPASP), em 1984. As primeiras se tornaram importantes organizações na luta pelos direitos das populações urbanas e o CEPASP, que funciona até os dias atuais, tornou-se uma das entidades de apoio e assessoria aos camponeses em luta pela terra, contribuindo nos processos formativos e organizativos voltados à melhoria da produção agrícola e comercialização dos produtos dos assentamentos rurais e na defesa dos direitos humanos e denúncias a arbitrariedades praticadas na região sudestes do Pará por fazendeiros e empresas de mineração, etc.

Os trabalhos das CEBs, MEB e CPT, realizados no sul e sudeste do Pará desde os anos de 1970, buscavam, essencialmente, a “conscientização dos trabalhadores rurais” como “estratégia política de fortalecimento das ações desses sujeitos para que pudessem exigir os seus direitos sociais e políticos” (SILVA, 2016, p. 31). Até então os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) criados na região eram coordenados por dirigentes indicados pelo Estado e que tinham relações próximas com os grandes proprietários rurais, sempre que as questões agrárias tomavam a pauta, normalmente os sindicatos tomavam decisões em favor dos interesses dos fazendeiros (PEREIRA, 2013).

Neste processo, no âmbito da “prática político-pedagógica” da igreja local, considera-se fundamental o investimento em formação que ajudassem na organização política e sindical dos camponeses, o que levou ao trabalho nas CEBs com orientações voltadas à criação e organização de delegacias sindicais, em especial nas comunidades “localizadas nas zonas críticas de conflitos” (PEREIRA, 2013). Assim, durante tempos de reunião das atividades e festejos religiosos nas comunidades ocorriam também conversas sobre a legislação agrária e trabalhista e elementos que envolviam o processo de sindicalização.

Esse trabalho formativo, religioso e político-pedagógico alcançou resultados importantes em meados dos anos de 1980, quando as lideranças combativas das comunidades camponesas conquistaram a direção dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), antes sob

controle de dirigentes pelegos e subservientes ao governo dos militares. Tal feito da conquista da direção dos STRs se constitui num marco histórico de destaque na luta pela terra na região.

Com o país sob o julgo da Ditadura Militar, no sudeste do Pará, os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais “foram criados num clima de liberdade vigiada eram obrigados a implementar a política de assistência determinada pelo Estado” (ASSIS, 2007, p. 77)⁵⁵. Por isso, entre o final dos anos de 1970 e início de 1980, assim como em âmbito nacional, foi fundamental o processo de mobilização, formação e articulação de coletivos de oposição sindical nas comunidades camponesas, que se organizavam “em estruturas paralelas como associações, grupos de revendas, caixas agrícolas” (ASSIS, 2007, p. 77) até se alçarem à disputa das direções dos sindicatos no sudeste paraense.

Alguns fatores foram determinantes para esse processo, dentre os quais enumeramos três: i) o processo de abertura política; ii) o crescente debate em torno do modelo de desenvolvimento herdado do período populista e do regime militar e seus impactos no meio rural e iii) a ação da Igreja Católica, por meio das CEBs, das pastorais sociais e da CPT (ASSIS, 2007, p. 77).

Sem intenção de aprofundar neste estudo a reflexão sobre polêmicas identitárias envolvendo o campesinato na Amazônia, vale ressaltar que o processo de criação à conquista dos sindicatos, esta última pode ser considerada a situação que marca o momento histórico em que os camponeses no sul e sudeste do Pará, denominados como posseiros e colonos, afirma sua autoinvenção política como trabalhadores rurais, categoria que se mobiliza como através da organização sindical e pelo protagonismo independente como sujeito coletivo na elaboração das ideias e ações que envolvem a luta por seus direitos sociais⁵⁶. É um momento em que se estabelece um processo de crescente relação de independência política e autonomia organizativa dos camponeses da região em relação ao Estado e à igreja e seus organismos, momento de afirmação da representatividade dos interesses coletivos dos camponeses diante

⁵⁵ “Os primeiros STRs da região sudeste do Pará foram criados sob a pressão de dois fatores: a ideologia da segurança nacional e a decisão governamental de implantar grandes projetos para alavancar o desenvolvimento regional. A criação do primeiro STR datou de 1974 no município de São João do Araguaia; o segundo foi o de Itupiranga em 1979. No início dos anos 80 foram fundados os de Jacundá e Marabá. O Incra e a Delegacia Regional do Trabalho (DRT), cuidavam da organização da parte legal dos STRs. A Carta Sindical só era emitida para os STRs que passassem no “crivo” dessas agências governamentais. Os sindicatos que já estavam em funcionamento eram vigiados. Por algum tempo, as reuniões de delegacias sindicais foram realizadas às escondidas. Eram as chamadas reuniões por trás dos paus” (ASSIS, 2007, p. 64).

⁵⁶ Sobre tal assunto vide: PEREIRA, Airton Reis. **A luta pela terra no Sul e Sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo**. Tese de doutoramento. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Departamento de História, 2013.

da sociedade e dos governos, algo também apoiado pelos próprios agentes pastorais e leigos envolvidos no trabalho das CEBs, MEB e CPT.

Em meio às conquistas e transformações vivenciadas pelos camponeses ao longo da década de 1980, o trabalho dos agentes pastorais e as próprias CEBs foram perdendo o caráter de formação, mobilização e articulação política que tinham anteriormente. Além disso, o processo de reabertura política, com o fim da Ditadura Militar, que permitiu a liberdade de organização política dos setores populares, levou parte da Igreja Católica à compreensão de que não seria mais necessária a presença e atuação de paróquias e seus agentes de pastorais como “escudos” protetivos e que, “sem deixar de contribuir com as organizações populares”, era preciso “redimensionar o seu trabalho de evangelização” (LIMA, 1996).

Diante desta conjuntura, também o MEB experimentou um processo de reestruturação e ressignificação de sua proposta organizativa e das ações que desenvolvia. Localmente, os membros do MEB se colocaram ao debate sobre qual seria a atividade central e campo prioritário de atuação do movimento – alfabetização na área urbano e/ou rural –, pautando a necessidade repensar o trabalho de Educação Popular. Em 1984, chegando à conclusão de que o MEB estava fazendo um papel que cabia ao Estado e que sua atuação, pautando-se pelas perspectivas teórico-metodológicas defendidas por Paulo Freire, deveria ser para fortalecer a formação de “agentes de mudança” da realidade, o movimento teve suas atividades de alfabetização “reduzidas a área urbana de Marabá, reduzindo o número de turmas e trabalhando diretamente com os movimentos organizados: associação de moradores, grupos de mães” (REIS, 1996b, p. 23). Buscou-se assim, também, a superação do que os membros do MEB consideravam uma perspectiva paternalista que, até então, marcavam as atuações do movimento, que passou a ofertar cursos de alfabetização apenas diante da solicitação por parte das comunidades e de sua contrapartida na organização e acompanhamento das turmas (REIS, 1996b).

Entretanto, em 1992, diante do que foi considerado pelos membros do MEB como “inoperância administrativa” dos agentes do poder público de Marabá, que deixou o município sem possibilidades de acessar os recursos do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania do Governo Federal, o movimento se lançou a uma nova e diferente empreitada, elaborando o Projeto Alfabetização e Cidadania, para ser realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED) e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) (REIS, 1996c). Segundo Zelão, o projeto foi uma tentativa em recuperar parte dos recursos do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania e tinha como objetivos ampliar o número de

turmas no município, promover a qualificação da ação dos educadores alfabetizadores por meio de formação intensiva e garantir-lhes melhor remuneração (REIS, 1996c).

Ainda que seus membros argumentassem que o MEB não substituiria o Estado em seu papel - “principalmente tentando consertar o que foi mal feito” (REIS, 1996c, p. 42) - e que a parceria seria um aspecto positivo de um novo campo de atuação do movimento, esta iniciativa gerou intensos debates internos e críticas externas ao MEB. Entre as posições defendidas estavam aquelas que destacavam que, por meio de parcerias com governos e suas secretarias, entre os aspectos positivos, o MEB tenderia “a ter uma ação mais política frente ao Estado”, “incentivando a sociedade a lutar pela educação pública de qualidade”, visando fazer com que o Estado assumisse efetivamente sua “reponsabilidade com a coisa pública” e “garantia dos direitos básicos da população” (REIS, 1996c, p. 42-43). Membros do MEB daquela época destacavam a dimensão educativa de tal processo com efeitos sobre a consciência crítica da população local, segundo o depoimento citado por Zelão,

Pela problematização do papel do Estado, os sujeitos passam a compreender as raízes da opressão e da exclusão. Passam a compreender as razões da manutenção das injustiças pelo judiciário, que favorece a minoria aquinhoadada, e do legislativo, pouco preocupado em legislar em favor da maioria (Depoente anônimo apud REIS, 1996, p. 42).

Do ponto de vista dos aspectos negativos, os críticos apontavam para o fato de que o MEB estava se afastando dos seus feitos realizados em período anterior aos anos de 1990, quando tinha uma atuação maior junto aos movimentos sociais e formação de lideranças, assim como a Educação de Jovens e Adultos não teria mais “relação direta com o movimento social – popular –, no sentido de dele partir e a ele voltar, permanentemente, qualificando-o” (REIS, 1996c, p. 45). Para Idelma Santiago, tais conflitos e debates internos ao movimento se fizeram também em grande parte influenciados por uma conjuntura marcada por intensas transformações políticas, em âmbito nacional e internacional, vividas no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

Eu entrei no MEB em 1994, quando tomei contato com esse debate interno. As pessoas-agentes do MEB na época, algumas vinham desde a década de 1980, vivenciavam um momento de crise, que elas expunham como sendo uma crise de paradigmas. Tinha a ver com a queda do socialismo real e a “falta” de modelo alternativo de sociedade, mas era também uma crise sobre o modo de relação com os movimentos populares. Era sobre como continuar com a educação popular e que mudanças podiam ser construídas. À falta de um “modelo” referencial de transformação social mais ampla, o horizonte das ações se voltou para as promessas de democracia e de cidadania pós constituição de 1988. Nesse período, o MEB atuou para apoiar a constituição da Central (nacional) de Movimentos Populares.

Para Zelão, atuante no MEB naquela época, este cenário de grandes transformações exigia que o MEB também se transformasse, o movimento precisava se reinventar, “aperfeiçoar seus instrumentos de luta e construir novas alternativas, novas formas de organização, (...) era preciso superar o caráter meramente reivindicativo e atuar de maneira mais propositiva” (REIS, 1996c, p. 43). Essa passagem histórica merece destaque porque tal iniciativa do MEB pode ser considerado como um importante marco histórico da afirmação de uma organização popular atuando pela primeira vez como sujeito de políticas públicas na região.

As reflexões de Zelão, Gutembergue Guerra e Robério Lima sobre a história do MEB localmente, encontram-se registradas em texto na obra organizada por Virgínia Matos (1996), publicação realizada em comemoração aos 25 anos do MEB em Marabá e indicada por Idelma Santiago no momento de sua entrevista, que repassou o arquivo com livro digitalizado. A obra é a única publicação com informações sistematizadas pelos próprios membros do MEB e reflete sobre a experiência por eles protagonizadas no sudeste do Pará entre as décadas de 1970 e 1990. Como veremos mais tarde, com exceção da produção apresentada por pesquisadores, a falta de sistematização e publicação sobre as experiências em Educação Popular e Educação do Campo na região por parte de quem as protagonizou, é um problema crônico histórico.

Ainda em meio aos anos de 1980, novos sujeitos apoiadores da luta pela terra começam a circular pelo sudeste do Pará, professores universitários que realizavam pesquisas sobre as questões agrárias em meio ao processo ocupação da região e que estabeleceram relações de apoio e assessoria ao movimento sindical combativo que se fazia emergente. Emmanuel Wambergue, que vivenciou tal momento histórico, relata o episódio.

A partir de 1987 e 1988, particularmente, também a gente passou a ter muito contato com alguns pesquisadores da universidade, principalmente, eu me lembro da Rosa Acevedo, me lembre de Marília Emi, Jean Hebet, né, lembro das pesquisas deles, que, além de serem professores, eles acompanhavam esses encontros de trabalhadores rurais que tinha e muitas vezes tinham uma participação importante nestes processos.

Assim, como parte de um novo momento histórico, em 1989, em parceria com estes pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), as lideranças sindicais camponesas dos STRs de Marabá, Itupiranga, Jacundá e São João do Araguaia protagonizam a criação do Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Essa parceria tinha como perspectiva a busca do fortalecimento da luta pela terra e por direitos sociais e o protagonismo camponês no desenvolvimento de estratégias que ajudassem a produção agrícola e permanência das famílias nas áreas conquistadas,

Nesse período, apesar dos conflitos ainda existentes, a posse da terra já estava garantida para um grande número de famílias de posseiros. O Programa CAT surgiu, portanto, a partir da seguinte indagação: como garantir a permanência na terra conquistada? Até então a preocupação dos diferentes grupos que apoiavam as lutas dos posseiros e dos STRs não passava pelos aspectos técnicos da produção. A prioridade centrava-se na questão da terra e da violência. As competências para tratar das questões técnicas dos sistemas de produção da agricultura camponesa ainda não estavam reunidas regionalmente. O Programa CAT foi inovador nesse aspecto (ASSIS, 2007, p. 5).

Os agricultores achavam que ‘ganhamos a terra, agora o que que vamos fazer com essa terra?’, que era interessante ver as possibilidades, etc., “o que fazer?”. O CAT pretendia montar o seguinte tripé, primeiro montar pesquisa, outro era a formação e capacitação dos agricultores e a terceira, que era iniciar algumas ações de desenvolvimento.

Enquanto uma iniciativa voltada à formação técnica e política dos camponeses, como dito em capítulo anterior, a criação do CAT marcou, em particular, o nascimento da parceria político-pedagógica e acadêmica entre a universidade e o movimento social e sindical camponês no sudeste do Pará, sendo também um marco importante da história da Educação Popular e da Educação do Campo local, apontando a constituição de redes de parceiros envolvendo entidades e instituições diversas, como tática fundamental a ser implementada visando ao sucesso das lutas pela terra e por educação na região.

O programa era composto de dois componentes: um que reunia os quatro sindicatos mais importantes da região (Marabá, Itupiranga, Jacundá e São João do Araguaia) em torno de uma fundação (FATA) e outro denominado Laboratório Sócio Agrônomo do Araguaia Tocantins (LASAT) reunia pesquisadores de diferentes instituições de pesquisa e extensão brasileiras (NAEA, IDESP, EMBRAPA, EMATER, SAGRI, FCAP) e estrangeiras (DAC/UAG – Guadalupe, INRA – Guiana Francesa e IICT – Lisboa). Segundo os princípios do programa, os dois componentes deveriam atuar de forma autônoma, porém articulados. Os recursos financeiros que deram suporte inicial ao programa foram captados numa cooperação franco-brasileira entre o Groupe de Recherche et d’Echanges Technologiques (GRET), do lado francês e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), no lado brasileiro⁵⁷ (ASSIS, 2007, p. 111).

A FATA era a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia, uma nova entidade camponesa, criada na região para servir a mobilização, articulação e organização dos STRs no debate, estabelecimento de parcerias, captação de recursos e empreendimento de ações voltadas ao “desenvolvimento agro-ambiental em prol do campesinato” (ASSIS, 2007, p. 111). Sendo afirmado como “um espaço de discussão regional”, que, como afirmavam tantos os “dirigentes sindicais quanto dos pesquisadores envolvidos na proposta”, “não deveria substituir os STRs em suas funções políticas”, a FATA buscou colocar em questão a realidade, dinâmica,

⁵⁷ Para maiores informações sobre o programa CAT, vide: HÉBETTE, Jean; NAVEGANTES, Raul da Silva (Orgs.) **CAT – Ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFLA/CAT, 2000.

possibilidades e limites das condições de reprodução dos sistemas de produção da agricultura familiar na região (ASSIS, 2007).

Focando o debate sobre questões e urgências das comunidades camponesas locais, a FATA foi capaz de juntar até mesmo sindicalistas de grupos diferentes (ASSIS, 2007). Assim, a fundação acabou se constituindo como um novo sujeito político coletivo, que se diferenciava em relação à perspectiva de organização, atuação e pautas de lutas que eram próprias à tradição sindical dos STRS e federações de trabalhadores rurais no país, mostrando certo grau de independência política até mesmo em relação a centrais sindicais e partidos políticos da época.

A FATA centralizou sua ação em torno das condições agroecológicas, de permanência das famílias camponesas na terra. Essa decisão tem um significado importante por indicar uma mudança nas prioridades das lutas sindicais. A luta pela terra, que até então era a principal reivindicação do sindicalismo de trabalhadores rurais vai cedendo lugar a reivindicações por políticas públicas de apoio à produção, políticas sociais e melhorias da infra-estrutura interna dos municípios. Isto mostrou um determinado grau de independência de pensamento dos dirigentes sindicais da época em relação à condução do processo de luta no nível local (ASSIS, 2007, p. 111).

Emmanuel Wambergue relatou que o processo de formação focava temas relacionados às necessidades e interesses dos camponeses, organizados em Grupos de Interesse Local (GIL), como “grupo de viveiro, do mel, da horta, das essências florestais, do arroz, da comercialização do arroz, da comercialização da castanha e outras que foram inventadas na medida em que era necessária”. Tendo sido organizado mais de 75 grupos, compostos em média por 12 pessoas, segundo Emmanuel Wambergue, ao longo de um ano mais 1.500 pessoas que passaram pelas atividades formativas organizadas pelo CAT e a FATA.

Outra atividade que tinha na FATA também era seminário temático, eram encontros temáticos. Então era, por exemplo, sobre uma questão do cupu (cupuaçu), uma questão da mulher, sobre uma questão das horas, sobre um assunto e aí vinham os responsáveis por comunidade para fazer isso aqui.

Então todos esses grupos eles tinham seus encontros, sua capacitação, seu trabalho, sua decisão e mecanismos de tomada de decisões a ser feita. Era muito interessante essa atividade e, claro, que tudo isso aqui é o tipo de incubadora que eu chamaria da Educação do Campo. Então, nisso é muito interessante o trabalho do CAT.

Tendo em vista a preocupação com produção de conhecimento, desenvolvimento de projetos e formação para os camponeses, visando ao fortalecimento da produção agrícola na suas terras e comunidades, a criação do CAT e da FATA marca também a emergência do movimento sindical dos trabalhadores rurais na região como sujeito pedagógico, que, ao se preocupar e buscar formação política e técnica para as suas bases, envolve-se no desenvolvimento de iniciativas educacionais que também tenham a marca de seus saberes e

experiências e de seu protagonismo e elaborações próprias. É a afirmação dos STRs numa atuação que vai além da reivindicação de acesso a direitos sociais - como a educação escolar - e que passa a pautar também a necessidade e direito dos povos do campo à educação diferenciada. É em meio a esta preocupação que, do interior do CAT e da FATA, nasceu a Escola Família Agrícola de Marabá (EFA), em 1994.

Não que esta preocupação tenha sido desconsiderada anteriormente; como dito antes, a construção do espaço físico nos acampamentos destinado ao funcionamento da escola sempre foi uma das prioridades iniciais durante a ocupação de uma área de terra (Maria Raimunda, dirigente do MST), desde a época dos posseiros, nos anos de 1970 (Emmanuel Wambergue, ex-coordenador da COPSERVIÇOS). Ao longo dos anos, essa preocupação foi se agravando à medida que as famílias acampadas conquistavam as áreas ocupadas e se instalavam em suas terras. Na luta pelo direito dos camponeses às áreas ocupadas, quando isto acontecia, “quase sempre a conquista da terra e a conquista da escola, isso ia junto!” (Emmanuel Wambergue).

Ainda, segundo Wambergue, entre os anos de 1970 e 1980, “a maioria das professoras das escolas do campo tinha até a 4ª série ou 5ª série, tinham muitas dificuldades para avançar”, por isso a formação de professores que atuavam nas escolas de comunidades camponesas também era preocupação e pauta das ações dos agentes pastorais e leigos envolvidos com o trabalho da CEBs, MEB e CPT. “Era uma base também ter professor e a escola quando começou o trabalho da CPT”, assim também os agentes pastorais foram estabelecendo uma relação muito próxima com professores e acabaram atuando na assessoria pedagógica ao funcionamento das escolas nas comunidades. Nas palavras de Emmanuel Wambergue, tal situação gerada e as discussões e ações que dela surgiram podem assinalar um início ao debate sobre educação escolar numa perspectiva similar – ou mesmo de origem – ao debate da Educação do Campo, que emergiu na região somente no final dos anos de 1990.

E teve um fato também que permitiu já começar a discutir a Educação do Campo, que na nossa equipe de pastoral começou a partir dos anos de 1975 e 1976. Apareceu algumas freiras que era formada em pedagogia em escola privadas de Goiânia, como o Colégio São José de Goiânia, de Conceição do Araguaia, aqui de Marabá do Colégio Santa Terezinha e que decidiu com essa mudança de Medellín, das Comunidades Eclesiais de Base, da Teologia da Libertação, elas vieram trabalhar na Pastoral. E com a formação que elas tinham, quase todas acabaram sendo supervisoras das escolas públicas, principalmente, das áreas rurais.

E elas não só eram supervisoras que iam visitar as escolas, fazerem planos da escola, mas elas também promoviam encontros dessas professoras para formação, para capacitação, em alguns fins de semana, uma vez, duas vezes por trimestre e tinha também. É coisa engraçada, em janeiro em julho, parece a Educação do Campo de hoje, em janeiro e julho tinha encontro que elas montavam junto com uma 4ª URE,

com a Secretaria de Educação de Marabá, tinham curso de férias que se chamava, para as professoras (das escolas rurais) (sic).

No processo de conquista da direção dos STRs, a partir de 1981 e 1982, as novas lideranças sindicais também ajudaram a pautar junto ao Estado a reivindicação por escolas mais estruturadas nas comunidades. Em especial, porque, entre os novos diretores dos sindicatos, que “eram pessoas da área combativa, de posseiros da luta pela terra”, estavam como dirigentes aqueles que “também eram professores das áreas rurais” (Emmanuel Wambergue, ex-coordenador da COPSERVIÇOS). Wambergue continua:

Quando teve todas essas direções dos sindicatos que tomaram conta do movimento sindical na região, o movimento sindical no mesmo tempo que tinha a questão de reforma agrária, era sempre discutida também a questão de escola, da estrada, do escoamento de produtos. Essa era o objetivo, não só a segurança a terra, o tema segurança da educação e dos direitos da educação era muito forte.

Naquela época, a educação escolar ofertada nas comunidades rurais pelo poder público não ia além do Ensino Fundamental, muitas vezes nem além dos primeiros anos deste. Por isso se tornou um problema “a partir do momento em que começou as pessoas necessitarem de formação no Ensino Médio e havia que sair da área rural para ir estudar na cidade, que está aqui é outro problema a ser resolvido que vai ver depois” (sic) (Emmanuel Wambergue, ex-coordenador da COPSERVIÇOS). Assim, entre o final dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990, intensificaram-se os debates e reivindicações dos STRs junto aos governos municipais e estadual, visando à ampliação e garantia da oferta da educação escolar nas comunidades.

A iniciativa da criação da EFA de Marabá, que marca localmente o início do protagonismo pedagógico camponês com educação escolar, tentou criar uma alternativa que respondesse a estas demandas pelo acesso à educação básica, em especial aos jovens do campo, sendo uma iniciativa inovadora na luta por educação na região, já que, até então, a participação dos camponeses havia se dado no desenvolvimento de iniciativas de educação não-escolar.

Os processos anteriores de formação, que eram processos de Educação Popular e de base, tinham essa característica inclusive na atuação da universidade antes, né, no CAT. Me parece que era uma proposta de formação de base, né, porque era em uma área específica com os agricultores, fazia o processo de formação e os acompanhava-os, não era uma coisa massiva, né? Era de um trabalho de base e era também um processo não-institucional, funcionavam fora da universidade e como processos de Educação Popular não institucionais. O que é, posteriormente, o Movimento de Educação do Campo e o que ele vai realizar visa o campo institucional. Acho que é isso, e visa ser massivo, não é mais o trabalho de base, pois visa às escolas e à rede pública de educação, visa transformá-las (Idelma Santiago, professora da UNIFESSPA).

Vale lembrar, como dito em capítulo anterior, que, assumindo o “foco do debate sobre a necessidade da formação dos filhos de agricultores”, o trabalho da rede de parceiros que constituía o CAT “fez emergir a criação da licenciatura plena em Ciências Agrárias em Altamira (1997) e em Marabá (1999), com o objetivo de formar profissionais das ciências agrônômicas para atuarem nas Casas Familiares Rurais do estado do Pará” (SCALABRIN; ARAGÃO, 2014, p. 19). Assim, em meio ao desenvolvimento de iniciativas de Educação Popular no âmbito das ações CAT, concebidas e protagonizadas por uma rede de parceiros, da qual participaram ativamente os camponeses, surgiram iniciativas de educação escolar tanto na educação básica com a EFA de Marabá – na época, as séries finais do Ensino Fundamental –, como no Ensino Superior, com o curso de Ciências Agrárias (UFPA – Campus de Marabá), que também tiveram influência direta e inspiraram político-pedagogicamente as iniciativas dos cursos realizados na região via PRONERA, nos anos de 2000⁵⁸.

A proposta de constituição da EFA de Marabá nasceu durante I Encontro de Jovens Rurais, organizado pela Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA), em 1993. A “questão educacional, em especial a da formação da juventude” era considerada algo fundamental “a reprodução da Agricultura Familiar”, por isso preocupavam a “constatação do baixo percentual de oferta e permanência dos indivíduos na escola” e “a forma pouco qualificada” da educação escolar ofertada e, isto tudo colocava a urgência em “se pensar um projeto de educação capaz de atender aos agricultores da região de Marabá, contribuindo para superar situações de insatisfação dos jovens e de suas famílias” (SILVA, 2003, p. 50-53). Emmanuel Wambergue lembra que a discussão sobre a EFA e a Pedagogia da Alternância começou em meio a uma gincana, em que os jovens lhe pediram para falar “como eram as Casas Familiares Rurais lá na França”.

Ainda durante o I Encontro de Jovens Rurais, uma comissão foi criada, tendo como objetivo realizar o levantamento e análise de propostas educacionais que pudessem servir de referência à criação da escola na região, atendendo às reflexões produzidas no encontro. Ocorreram visitas às EFAs que funcionavam em outros estados, encontros para debater a proposta aconteceram junto às comunidades e a realização de sessões de formação com as famílias camponesas envolvidas na constituição da escola e com os monitores que nela atuariam. E, em 1996, atendendo em sua primeira turma de 22 alunos de vários municípios da região foi implantada a EFA de Marabá, vinculada à FATA, e como fruto da ação de uma rede

⁵⁸ Projeto de formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com duas turmas (2003-2007 e 2005-2009) e Projeto de Curso de Graduação em Agronomia (2003-2009).

de parceiros, entre os quais as organizações e instituições que compunham o programa CATA e as secretarias municipais de educação (SILVA, 2003)⁵⁹.

Para Emmanuel Wambergue, o período de criação do CAT, FATA e EFA,

foi extremamente criativo, extremamente produtivo na questão de formação, a gente achava o seguinte: tudo que se fazia de assistência técnica de trabalho, de treinamento, de capacitação direta no campo, a FATA fez até pedaço de estrada, ponte, etc., tudo isso aqui foi muito interessante. Só que uma das ideias eram que nossas propostas se tornassem realmente políticas públicas, é claro que, como as primeiras que vieram para a segurança na terra, então, a questão dos assentamentos, etc., que foi muito forte a partir dos anos 1985 e 1986, e aí culminou com os primeiros assentamentos em 1987 e 1988. A segunda coisa que foi a questão de crédito, que foi o programa de crédito especial da reforma agrária (PROCERA)⁶⁰, que virou o PRONAF depois⁶¹.

A fala de Emmanuel Wambergue e a própria implementação do CAT, FATA e EFA refletem a preocupação da época com a “busca por institucionalização de serviços ou, de uma ação sobre a lógica de fortalecimento da Agricultura familiar, contra a condenação da população (camponesa) a processos permanentes de exploração (de sua força de trabalho) e/ou expulsão (da terra)” (SILVA, 2003, p. 51), que em grande parte implica na necessidade e capacidade de interlocução com o Estado, em suas diferentes esferas, e influência nas agendas, pautas e concepções das políticas públicas destinadas da reforma agrária e atendimento aos direitos sociais da população do campo.

A luta nessa perspectiva se intensificou e ganhou novos contornos com a chegada do MST à região. Como apresentado até aqui, entre meados dos anos de 1980 e início dos anos de

⁵⁹ “Os recursos necessários à manutenção e funcionamento da EFA-Marabá provêm de várias fontes. Alguns materiais didáticos e a remuneração dos profissionais/monitores originam-se de acordos firmados com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Parte dos recursos alimentícios são de responsabilidade dos jovens e suas famílias, através da cota financeira estabelecida pela escola a ser repassada pelos jovens, ou quando estes não dispõem deste recurso em espécie, podem fazê-lo com produtos alimentícios em geral produzidos pela família. Quando necessário, a alimentação é complementada por outros recursos como aquele proveniente do aluguel do auditório e outras instalações do Centro de Convivência, para eventos de particulares. Uma outra fonte de manutenção da EFA, provém de um projeto de financiamento estabelecido entre a FATA e governo belga e mesmo não estando vinculado diretamente à manutenção da EFA, esta acaba sendo beneficiada, uma vez que, é com esse recurso que é garantido o funcionamento geral do Centro de Convivência da FATA. São feitos pagamentos das contas mensais de luz e telefone, já que o Centro de Convivência é destinado também a realização de eventos das organizações representativas dos Agricultores, tais como assembléias e reuniões. Existem também recursos provenientes de um outro Projeto celebrado entre a EFA-Marabá e a União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas - UNEFAB e que são destinados ao funcionamento desta” (SILVA, 2003, p. 56).

⁶⁰ “Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA), instituído em 1985, pelo Conselho Monetário Nacional em 1985 com o objetivo de aumentar a produção e a produtividade agrícolas dos assentados da reforma agrária, com sua plena inserção no mercado, e, assim, permitir a sua emancipação, ou seja, independência da tutela do governo, com titulação definitiva” (REZENDE, 1999, p.1).

⁶¹ O Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar foi criado pelo Governo Federal em 1996 e “buscava financiar projetos individuais ou coletivos, com as mais baixas taxas de juros, com o propósito de gerar renda aos assentados da reforma agrária e aos agricultores familiares” e visava “suprir os efeitos das políticas sobre os pequenos produtores rurais e compensar as desigualdades resultantes” de uma política de crédito rural historicamente “concentrado nas propriedades de larga escala” (ARAÚJO; FILHO, 2018, p. 13).

1990, já existia uma forte preocupação com as condições dadas à permanência dos camponeses na terra depois da ocupação. Como afirma Idelma Santiago, “a falta da reforma agrária e aí, por isso, das políticas públicas para a permanência na terra, fazer essa discussão de que agora eu posso conquistar a terra e discutir como permanecer nela já existia lá na década de 1980 e 1990”. Com chegada do MST, de fato o que ocorre, como aponta a própria professora, é que o movimento ajudou a pensar as condições de permanência na terra “de uma maneira estratégica”, e tomando a educação como “uma coisa prioritária, importante, central” e focando a política de educação como um elemento primordial da reforma agrária reivindicada.

Algo relacionado ao início da atuação do movimento no sudeste do Pará, que causou impacto imediato foi o fato do MST possuir táticas de mobilização da luta pela terra e de atuação política que se diferenciavam significativamente das perspectivas do movimento sindical, ampliavam e alcançavam um base social diferente e davam maior visibilidade às contradições sociais existentes na região e a legitimidade das reivindicações por reforma agrária.

Há que se lembrar que a região sudeste do Pará, desde os anos de 1970, era destino de intensas levas de migrantes em busca de oportunidades de melhoria de vida e “não havia emprego e nem o acesso à terra era facilitado para milhares de famílias que chegavam de trem, de caminhão e de ônibus na região” (ASSIS, 2007, p. 124). Grande parte dessas famílias se envolvia nos movimentos de ocupação de terras como posseiros “e se tornavam bases do sindicalismo quando recebiam apoio dos STRs” (ASSIS, 2007, p. 124). Outras, numerosas, pobres e desempregadas, passavam a ocupar a periferias das cidades. Essas constituíam a população que estava no foco das ações de mobilização social do MST.

No caso das entidades sindicais, o seu interesse se voltava para as ações de regularização das áreas ocupadas recentemente ou as mais antigas e os programas de consolidação dos assentamentos. Nesse sentido, os programas de crédito, a assistência técnica, a política de previdência e a infra-estrutura assumiam papel de destaque. No caso do MST, todas essas questões eram importantes, mas o diferencial era que assumiam uma postura reivindicativa pela desapropriação de terras mais agressiva que as entidades sindicais. Depreendia disso que a ação das entidades sindicais se voltava mais para as famílias que já possuíam terra, mesmo que em situação jurídica precária, e a ação do MST se voltava mais para as famílias sem terra, com ou sem experiência camponesa, que se acumulavam nas periferias das cidades (ASSIS, 2007, p. 125).

Ampliando as perspectivas dos discursos em defesa da necessidade de reforma agrária feitos até então, o MST fazia a luta pela terra afrontando e denunciando a existência dos latifúndios como reflexo das contradições de um projeto de desenvolvimento concentrador de riquezas, sustentado na expropriação e violência contra os trabalhadores do campo e em práticas devastadoras da natureza, que contribui para o crescimento e perpetuação da exclusão social

que condena milhares de pessoas a uma vida abaixo da linha da pobreza, no campo e na cidade, na região e no país. Para Fernando Michelotti, o MST se destaca porque

ele não só expressa as contradições com a questão agrária que ele vinha trazendo, que são importantes, mas ao mesmo tempo é uma capacidade enorme de apresentar uma certa solução ou saída para uma contingência grande de pessoas desempregadas e sem projeto nenhum na cidade.

Em suas reflexões, Michelotti tenta destacar como o MST teve uma ascensão importante e ganhou grande visibilidade na sociedade, nacionalmente, em meio aos anos de 1990, num contexto em que foram gradativamente se agravando as contradições sociais, econômicas e políticas decorrentes da implementação do neoliberalismo no Brasil. O professor, em sua entrevista, observava que ocorreu,

de um lado, uma perda da capacidade de luta de certos atores importantes, sobretudo os movimentos sindicais urbanos, porque vamos ver o reflexo principal dessa primeira fase do neoliberalismo foi uma série de mudanças na lógica do trabalho, que criou uma série de limitações e de fragilizações para o movimento sindical urbana, que tinha sido o principal protagonista dos anos de 1980. Por outro lado, então emergiu uma série de novos atores que ganham visibilidade pela capacidade de articulação de uma parte da sociedade, que estava extremamente fragilizada com neoliberalização, né, sofrendo os efeitos dela, mas que por outro lado não se articulavam pelo mundo formal do trabalho.

O MST, cujas origens também estão relacionadas à atuação do grupos ligados à Teologia da Libertação e que emerge nacionalmente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, tem as características dos novos movimentos sociais, protagonizados por sujeitos diversos e na luta por pautas diversificadas e complementares (reforma agrária, educação, saúde, assistência técnica, direitos das mulheres, direitos das crianças, etc.); mais horizontalizados em suas estruturas organizativas e relações internas; sem vínculos partidários ou amarras com obrigações burocráticas e institucionais; “com muito mais flexibilidade de ação do que o sindicato” e “muito mais fluido” (Fernando Michelotti, professor da UNIFESSPA); pautando a luta pela terra como parte da luta pela transformação da sociedade e construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país; e, articulada a luta pela terra, pautando a luta pela educação na perspectiva da formação humana e emancipadora, crítica e criativa, fomentadora de relações político-pedagógicas, aprendizagens e produção de conhecimentos voltadas ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas e transformação da realidade.

E o MST quando chega na região ele já chega com essa forma organizativa de fazer a luta pela terra, vinculada a todas as dimensões da pessoa humana, das necessidades de escola, saúde, de cultura e de lazer. Então, isso já vinha no acúmulo e quando a gente nasce na região a gente já vai nascendo então com essa busca, né, compreendendo as necessidades do ser humano e da luta pelo conjunto dessas dimensões ser parte da luta pela terra. Então que a reivindicação das condições para as pessoas se manter na terra desde o acampamento, então a escola já vem no bojo né, escola mesmo, mantida pelo poder público, que isso é fundamental (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Com a atuação do MST na região, fortalecem-se os processos de pressão estabelecidos sobre o poder público municipal e as secretarias de educação exigindo a oferta e garantia de acesso das populações do campo à educação escolar, inclusive nos acampamentos instalados em áreas de fazendas ocupadas pelo movimento e bases dos STRs. Mais que isso, exigia-se a participação na construção da proposta pedagógica e a contratação de professores camponeses, moradores das áreas onde eram instaladas as escolas. Tal situação foi marcada também pelo aprendizado e afirmação dos militantes e dirigentes locais do MST como sujeitos pedagógicos e sujeitos de políticas públicas, algo destacado no relato de Maria Raimunda quando cita o momento de sua entrada no movimento:

Quando entrei no MST, (o movimento) já tinha muito a força dessa luta, acho que foi isso que me conquistou, a força que tinha essa luta pelas escolas. Nos barracões tinha as escolas e diziam assim “nós temos o direito de estudar e nós temos o direito de educar!”, da questão de os próprios educadores serem da própria base, de educar os sujeitos ali, se educar e ir educando. Então isso é um processo de muita força. E muitos dos embates e debates que nós tivemos – e também partes das tensões com o poder público –, estão colocados aí, nessa relação com o conhecimento e com os sujeitos. Quando a gente reivindicava o direito de estudar vinculado com “o que nós vamos estudar?”, o direito de decidir sobre o que a gente quer estudar, mas também o direito decidir e opinar sobre os sujeitos desse processo do ato da docência, do ato de ensinar. Acho que foram tensões grandiosas que a gente teve e que isso foi nos educando para lutar e pra nos organizar, pois era preciso também se organizar por causa disso, o ato de ser sujeito participativo da educação, desde sua construção, fazer toda sua formulação.

Mas naquela época, as tensões políticas enfrentadas pelos membros do MST não estavam apenas no campo das relações com as prefeituras, secretarias de educação e outros órgãos governamentais federais ou do estado. Inicialmente foi inevitável a tensão na relação com o movimento sindical dos trabalhadores rurais na região, ainda que ambos levantassem a bandeira de luta pela reforma agrária, “tal coincidência não criou aproximações, pelo contrário, criou-se um distanciamento entre dirigentes sindicais e militantes do movimento” (ASSIS, 2007, p. 125). Para os dirigentes dos STRs, a entrada do MST nos municípios em que eles atuavam “oferecia risco à hegemonia do sindicalismo” e a FETAGRI “dava a entender que uma relação mais próxima com o MST atrapalharia o sindicalismo de trabalhadores rurais no estado” (ASSIS, 2007, p. 125). A tensão se agravou por conta de divergências entre membros do MST e dos STRs em relação à política partidária, ainda que participassem do mesmo partido, o PT. Isso ocorre porque o “sindicalismo era mais próximo da tendência majoritária mais moderada do partido e o movimento, mais próximo das tendências mais radicais do partido” (ASSIS, 2007, p. 125).

Essa tensão nas relações políticas entre o MST e o movimento sindical dos trabalhadores rurais foi distendida, em parte, por conta do trabalho de mediação realizada pela CPT, que aproximou militantes Sem Terra e membros do sindicalismo, em meio à situação que envolveu a prisão de dirigentes do MST no sudeste do Pará, ainda no início dos anos de 1990⁶².

A CPT, já renovada, centrou sua ação em apoio à luta contra a violência dos conflitos agrários e o trabalho escravo, garantindo trânsito livre entre as entidades sindicais e o MST. Foi a própria dinâmica regional e a participação da CPT de Marabá como mediadora entre o MST e o sindicalismo de trabalhadores rurais que se encarregaram de fazer a aproximação entre ambos (ASSIS, 2007, p. 125).

Neste processo, MST, FETAGRI e STRs reconheceram que “a ação conjunta favorecia o enfrentamento nas arenas de disputa com outros atores sociais” (ASSIS, 2007, p. 128), em especial diante do Estado⁶³. Em tal momento se evidenciou também o que se tornaria um papel histórico importante da CPT na região, como a entidade responsável pela mediação em situações de conflitos envolvendo camponeses em luta pela terra, tanto nos embates com o Estado, fazendeiros e outros opositores, como nos conflitos e contradições políticas entre os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo locais.

Apesar de não desenvolver propriamente atividades pedagógicas contínuas, o trabalho realizado pela pastoral junto aos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, na defesa de direitos humanos, combate ao trabalho escravo e violência no campo ou na mediação das relações e reivindicações de direitos junto aos órgãos federais e governos locais, assim como no acompanhamento e assessoria às iniciativas de formação política e técnica realizado por outras organizações e instituições no sudeste do Pará, permite dizer que, desde os anos de 1970, inegavelmente, a atuação da CPT sempre foi marcada por uma forte dimensão educativa. Tal atuação, contínua, faz da Comissão Pastoral da Terra a mais antiga entidade agente de Educação do Campo na região. Pela importância de sua atuação histórica, essa posição de decano entre o conjunto de entidades e instituições envolvidas tanto com as questões agrárias, como, especificamente, com a Educação do Campo local, explica em muito a deferência observada por parte desses sujeitos coletivos às ponderações, orientações e propostas da CPT em meio aos debates e situações enfrentadas na luta pelos direitos dos povos do campo.

⁶² “A prisão dessas lideranças provocou o apoio e a solidariedade da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), da SDDH, do Centro de Estudo e Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (CEPASP), da CPT e do MEB ao MST, embora essas entidades não concordassem com a metodologia adotada por esse Movimento” (PEREIRA, 2013, p. 205).

⁶³ “A mediação da CPT possibilitou o diálogo permanente entre a direção do MST e as coordenações das regionais sul e sudeste da FETAGRI, quando as pautas comuns de negociações com o Governo Federal foram sendo, aos poucos, efetivadas” (PEREIRA, 2013, p. 208).

Esta condição política e atuação histórica da CPT também faz com que a entidade e seus membros e ex-membros, como Emmanuel Wambergue, ocupem um lugar na mediação na relação entre os sujeitos que participam do Movimento de Educação do Campo atualmente com as experiências da luta pela terra e iniciativas de Educação Popular passadas. Inclusive pelo rico arquivo que incluem documentos, imagens, relatórios de pesquisas e produções bibliográficas, a CPT pode ser considerada a grande guardiã da memória da luta pela terra no sul e sudeste do Pará. No final dos anos de 1990, como aquele que fosse um momento histórico de intersecção entre as experiências de Educação Popular do passado e as iniciativas em Educação do Campo que estavam por surgir, um grande acampamento montado pelos camponeses na superintendência regional do Incra em Marabá, em reivindicação por reforma agrária, tornou-se palco de um grande encontro de experiências educativas e educadores militantes do MST, CEBs, MEB e escola sindical⁶⁴.

(...) Foi um Acampamento Escola que a gente fez lá no INCRA, em 1998 ou 1999, quando teve uma ocupação do INCRA e a organização de uma grande escola na porta do INCRA. Acho que já vinham das experiências e das lutas dos acampamentos nas áreas. E aí tinham essas experiências da Educação Popular que a igreja fazia, que esses movimentos de CEBs já faziam, articulada a luta sindical, da escola sindical e de escolarização via o MEB na região (Maria Raimunda, dirigente do MST-Pa).

Além deste momento, entre 1998 e 1999, educadores e militantes sindicalistas e Sem Terra passaram a se encontrar continuamente num novo espaço de formação e interações pedagógicas, que foi o primeiro Projeto PRONERA do sudeste do Pará, constituído na parceria entre MST, STRs – representados pela FETAGRI – e a UFPA, voltado à formação de professores para atuar na alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos da região.

No início dos anos 2000, a EFA de Marabá também passou a se constituir como esse espaço de novos encontros, construções e aprendizados históricos, quando, em certa medida, promovia a mediação da relação entre os sujeitos envolvidos nas ações de Educação do Campo e memória das experiências da luta pela terra e iniciativas de Educação Popular nos anos de

⁶⁴ Grandes acampamentos, como foram denominados, eram organizados conjuntamente por MST e STRs, visando pressionar o INCRA para implementação da política de reforma agrária. “O primeiro grande acampamento, em 1997, visava entre outras coisas: denunciar a violência e a impunidade no campo; exigir a definição da Programação Operacional (PO) do INCRA com metas de desapropriações de imóveis ocupados e destinação de recursos para construções de estradas vicinais, instalação de energia elétrica e créditos produtivos para os PAs; a transparência na aplicação dos recursos por parte do INCRA e a substituição do Superintendente Regional do INCRA Petrus Emile Abi-Abib, um oficial da reserva do Exército vindo do estado do Paraná, acusado por ligações amistosas com proprietários e políticos contrários à luta dos trabalhadores” (PEREIRA, 2013, p. 207). Outros grandes Acampamentos foram realizados em frente ao INCRA nos anos de 1997, 1999, 2000 e 2001.

1980 e 1990, em especial no que tange às experiências do CAT, FATA e da própria escola. Tendo nascido da mobilização e protagonismo dos camponeses do movimento sindical na luta por educação escolar diferenciada, na primeira metade da década de 1990, a EFA de Marabá abrigou projetos PRONERA voltados à formação técnica-agropecuária em Ensino Médio, com ênfase em Agroecologia, entre os anos de 2003 e 2009, mobilizando educadores, pesquisadores e militantes vinculados a antigos e novos sujeitos coletivos, alguns parceiros da época de CAT, entre eles, os STRs, a CPT, o LASAT e a UFPA, reeditando fóruns de debates sobre a luta pela terra e o papel da educação neste contexto, voltada ao apoio ao fortalecimento político e desenvolvimento produtivo das comunidades camponesas.

Nesse período, as experiências com os projetos PRONERA na EFA contribuíram fortemente para a articulação dos debates coletivos que, de certa forma, intermediaram a relação dos membros da rede de parceiros participantes do Movimento de Educação do Campo regional com o legado das iniciativas Educação Popular protagonizada junto à luta pela terra na região, desde os anos de 1970 e 1980, em que a CPT, as CEBs, o MEB, o CAT, a FATA e a própria EFA de Marabá, reconhecidamente, tiveram contribuições inegáveis.

Tal reconhecimento, associado à ideia de marco histórico proposta por Nilsa Brito, pode explicar por que parte dos entrevistados que vivenciou ou teve contato com tais iniciativas não destacou exclusivamente o episódio do Massacre de Eldorado dos Carajás e suas consequências imediatas como determinantes do surgimento da Educação do Campo e do Movimento de Educação do Campo localmente. Em especial nos discursos de Emmanuel Wambergue, Idelma Santiago e Nilsa Brito, com trajetórias pessoais e políticas que antecedem ao surgimento do MST na região, prevalece importância dada a uma construção histórica maior e o esforço, de certa forma, um pelo não-apagamento da memória de tal construção. Prevalece o reconhecimento de que as ações políticas e alianças estratégicas que foram sendo constituídas a partir da parceria entre movimentos e organizações sociais e sindicais do campo com organismos ligados à Igreja Católica e destes com a universidade, em especial às iniciativas educacionais protagonizadas neste processo, que acumularam, no campo teórico-prático, experiências e elaborações político-pedagógicas integradas à luta pela terra, são como pedras que pavimentaram o caminho da longa construção histórica da luta camponesa e Educação Popular na região.

No contexto do sudeste do Pará, como sujeitos históricos deste processo e membros fundadores do FREC, a CPT, os STRs, a FATA, a EFA e o MST e seus integrantes, militantes e dirigentes remanescentes dos anos de 1970, 1980 e 1990, foram e são fundamentais para

afirmação da Educação do Campo como um “novo” movimento educacional, enraizado nas histórias, aprendizagens e conquistas das lutas camponesas e da Educação Popular local e pautado por princípios emancipatório e o compromisso com a transformação da sociedade.

4.3 Da cepa brotou a rama: conquistas e desafios legados à Educação do Campo

Ainda que não tenha sido intencionalmente construída uma articulação direta com as iniciativas do movimento de Educação Popular vinculadas à luta pela terra na região no passado, tomando-as a reflexão no tempo presente como referência das práxis do movimento de Educação do Campo local, como afirma Idelma Santiago, constata-se que o legado histórico de tais iniciativas chega às construções e iniciativas no momento atual pela da atuação de muitas pessoas que são remanescentes daquela época, “que estiveram e estão transitando e transitaram nesses momentos, trazendo uma memória que, de certa forma, ajuda dar sentido histórico”, ao que passou a ser produzido pela rede de Educação do Campo no sudeste do Pará (Idelma Santiago, professora da UNIFESSPA).

Essa memória ajuda a dar chão e profundidade histórica e política às realizações do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, que nela se espelha como um sujeito coletivo em luta. Parafraseando Ardans (2014), perceber os feitos e conquistas históricas do Movimento de Educação Popular, lembrar destes feitos e conquistas, imaginar esses feitos e conquistas, pensar nesses feitos e conquistas e falar deles como feitos e conquistas importantes são formas das pessoas se relacionarem com o Movimento de Educação do Campo e entre si de forma mais profunda, enraizada, pois elas se referem a uma determinada (nossa, minha) história da qual tais feitos e conquistas são testemunho. Segundo o autor,

as feições de si mesma que as sociedades particulares criam podem ser entendidas como imagens de identidade num espaço/tempo específico, paisagens-identidades que a imaginação sócio-histórica e poética cria e recria constantemente, através das quais podemos captar e compreender as relações de enraizamento das comunidades (e dos indivíduos nelas participantes) com o socioambiente (ARDANS, 2014, p. 240).

Se, por um lado, as falas, percepções e, porque não dizer, sentimentos de parte dos entrevistados, colocam em destaque a importância do legado da luta pela terra e das iniciativas do movimento de Educação Popular dos anos de 1970, 1980 e 1980, como base a partir da qual se dão as realizações históricas do Movimento da Educação do Campo regional, como numa busca em dar sentido mais profundo a sua existência como um movimento de luta por direitos

– enraizá-lo –, por outro, as características desse movimento atual revelam marcas da materialidade desse legado também, como:

- i) a construção como sujeito político coletivo a partir da constituição de redes de parcerias institucionais, sustentada no respeito e apoio a autoafirmação e autonomia política dos camponeses, como ocorreu no trabalho de assessoria das pastorais na formação das CEBs e dos STRs e dos professores universitários na constituição do CAT e da FATA;
- ii) a defesa da educação escolar como direito fundamental a ser garantido como parte da política de reforma agrária, como defendidos pelos STRs e MST desde o final dos anos de 1980;
- iii) a proposição da educação escolar e não-escolar como fortalecedoras das lutas sociais e suas conquistas, como realizaram a FATA e EFA;
- iv) a afirmação da educação como um ato político emancipatório, voltada à mobilização popular, desvelamento da realidade e formação de consciência de classe; como defendido programaticamente pelas pastorais, MEB e MST;
- v) a participação ativa das mulheres na luta pela terra e como principais protagonistas das iniciativas desenvolvidas na luta por educação, como as professoras alfabetizadoras nas comunidades de posseiros e na atuação de religiosas na organização pedagógicas das escolas do campo;
- vi) a reinvenção crítica de experiências constituídas nacionalmente trazidas para serem exercitadas no contexto local e a capacidade de autoavaliação coletiva no enfrentamento de suas próprias contradições, como fez o MEB;
- vii) o desenvolvimento de iniciativas de pesquisa acadêmica e produção de conhecimentos articuladas à formação e capacitação técnica dos camponeses, como realizaram os membros do CAT;
- viii) o apoio ao protagonismo camponês no desenvolvimento de iniciativas educacionais e na sua afirmação como sujeitos pedagógicos, como no caso do CAT apoiando a FATA e EFA de Marabá;
- ix) a contínua readequação e criação de novas formas organizativas através das quais se efetivam a luta pela terra e luta por educação – a reinvenção contínua do sujeito político coletivo –, decorrente da ampliação das pautas destas lutas ao longo dos anos, diante das antigas demandas que permanecem não superadas e de novas necessidades que se impõem como resultados do que já foi conquistado, como na criação das CEBs na

região, das associações nas comunidades rurais, dos STRs, do CAT, da FATA, da EFA de Marabá e da organização regional do MST; e

- x) a autoafirmação como sujeito coletivo de políticas públicas na interlocução com Estado, como experienciou o MEB com a Alfabetização de Jovens e Adultos e como ensinou o MST, a partir de sua experiência nacional trazida para a região.

Diante do exposto até aqui, é possível considerar que, mais do que consequência de um momento conjuntural em que a Educação do Campo emergia como fruto de uma articulação nacional entre movimentos sociais e universidade, o surgimento do Movimento de Educação do Campo regional – nascido em meio aos primeiros projetos realizados via PRONERA no sudeste paraense e autoafirmado na criação do FREC –, é produto da continuidade de um processo histórico em curso no sudeste do Pará desde os anos de 1970, em que a criação de sujeitos políticos coletivos, o desenvolvimento de iniciativas de Educação Popular, a práxis da pesquisa e produção de conhecimentos e a disputa e proposição de políticas públicas, deram-se num compromisso com o fortalecimento da luta pela terra, por direitos sociais e da melhoria das condições de vida da população camponesa local.

É nessa perspectiva que se considera que as conquistas, derrotas, aprendizados e reinvenções da luta pela terra e das iniciativas de Educação Popular realizadas no sudeste paraense nos anos de 1970, 1980 e 1990, parafraseando Emmanuel Wambergue, são como pedras do alicerce sobre o qual estão enraizadas historicamente e foram erigidas na região as construções e conquistas do Movimento de Educação do Campo regional a partir do final dos anos de 1990, são realizações históricas cuja memória de seu legado ajudou a nutrir, inspirar e fazer germinar a rede epistêmica em Educação do Campo local, materializada no Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará - FREC.

Considerando os elementos que estão incluídos na conformação de uma comunidade, conforme destacado por Omar Ardans – “uma ética (ideias do bem e da felicidade), uma política (entre iguais) e um caminho para alcançá-las, o que hoje chamaríamos de método e/ou procedimento (participação)” (ARDANS, 2014, p. 237) –, é possível considerar que o Fórum materializou a existência do Movimento de Educação do Campo local como uma comunidade. Aqui denominado como sujeito-espaco coletivo de atuação político-pedagógico e epistêmica em Educação do Campo, o FREC foi ganhando vida por meio da mobilização de sujeitos diversos à luta por uma causa comum, pautados por uma ética humanista comprometida com o bem comum, com a defesa de princípios democráticos, de ajuda mútua e solidariedade de classe, de liberdade e igualdade de direitos, expressos nas interações, trocas de experiências,

debates e construções protagonizadas pela participação coletiva que levaram às conquistas em Educação do Campo na região.

Essa dinâmica toda, para além do legado do Movimento de Educação Popular na região, teve grande influência no enraizamento dos participantes fórum no Movimento de Educação do Campo enquanto uma comunidade, uma coletividade com um projeto comum, inclusive promovendo o encontro e a mediação de ações conjuntas entre sujeitos, movimentos e organizações sociais com perspectivas de atuação política distintas. Como afirmam Maria Raimunda e Miriam Gomes:

Acho que participar com os outros, a gente trabalha muito isso no movimento pro nosso conjunto de militantes entender, eu digo assim, “olha, a pauta da Educação do Campo, ela não é nossa apenas, não somos só nós e a gente também não quer que seja, não deveria ser, a gente dever estar juntos!”. (...) Quando eu falo que a gente tinha um enraizamento, era isso, né, era pelas reivindicações concretas, pelas pautas e pelo fazer. O Fórum fez isso, os GTs fizeram isso, os movimentos depois foram fazendo isso (Maria Raimunda, dirigente do MST).

Eu coloco os membros do movimento sindical (do campo) como protagonistas também, por compreenderem que é necessário ter uma educação de qualidade, diferenciada, que respeite as identidades. E assim, a própria forma de não lutarem isoladamente, por mais que tenha suas diferenciações entre os movimentos, eles buscam aspectos que os une, na perspectiva de fortalecer a classe. Que no fundo é isso, né, agricultor, lavrador, Sem Terra, é uma classe, todos são trabalhadores. E o Fórum possibilitou isso, essa construção e luta coletiva pela Educação do Campo, que inspirou a organização de outros espaços, outras experiências (Miriam Gomes, pedagoga da SEMED de Itupiranga).

Mas, se para os dirigentes e militantes de MST e FETAGRI o Fórum enquanto comunidade foi espaço de encontros e alianças enquanto sujeitos coletivos representantes da classe trabalhadora, para muitos profissionais das equipes pedagógicas das secretarias municipais de educação, sem experiências de militância social ou vínculos orgânicos com entidades de classe – os intelectuais tradicionais dos quais fala Antônio Gramsci – a participação ativa nas atividades do FREC e o protagonismo assumido frente a programas governamentais realizados localmente como conquista da luta do Movimento de Educação do Campo, ajudou em sua formação política e no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as problemáticas que envolvem a questão agrária e a realidade de vida e cidadania dos povos do campo na região e a função que deve cumprir a educação escolar neste contexto.

Tais experiências foram capazes de insuflar e inspirar estes profissionais a buscarem formas comprometidas com a transformação da realidade educacional nas escolas do campo de seus municípios, numa perspectiva desejada por Simone Weil (2014), ainda que muitas vezes enfrentando retaliações e proibições ao seu trabalho no interior das secretarias, como relata

Lúcia Batista, pedagoga da SEMED de Marabá e atual presidente do Conselho Municipal de Educação de Marabá.

Quando chegou aqui em Marabá o Programa Saberes da Terra é quando eu digo que a partir dali houve um divisor na minha vida profissional. (...) A partir dali eu me vi, assim, numa obrigação. Porque eu já não era mais uma pessoa leiga, eu tive o contato e tive oportunidade de ler e de compreender, ou pelo menos tentar compreender, essas realidades tão distintas. Então, a partir daquele momento, eu procurei mobilizar outras pessoas que também desenvolviam atividades como eu naquele momento, para que elas fossem se apoderando de algumas informações, né, de alguns conhecimentos. Dentre essas pessoas, eu estendi também a alguns professores das nossas escolas. Eu lembro que a gente iniciou um movimento de conscientização, de mobilização, de informação e de orientação dentro das nossas formações. A gente passou por situações muitos difíceis, né, dentre elas, nós chegamos até a ser proibidas pela Secretaria Municipal de Educação de fazermos a discussão junto aos professores. Então, a partir, daquele momento eu fui dando conta que discutir a Educação do Campo traz muita as implicações referentes à gestão na política que se instala na nossa região. Mas, assim mesmo a gente foi encontrando formas de resistir.

Aproximando sujeitos sociais diversos – camponeses, professores universitários, profissionais das secretarias municipais de educação, etc. – e os integrando numa comunidade de práxis pedagógicas, políticas e epistêmicas, seja pelo conjunto de eventos, projetos e atividades desenvolvidas em Educação do Campo, seja pela reivindicação contínua da memória dos feitos históricos e conquistas dos movimentos de luta pela terra e de Educação Popular no sudeste do Pará, o FREC foi aos longos dos anos promovendo a construção de sentidos e compreensões críticas sobre a realidade do campo na região e suas contradições, alimentando o enraizamento de mais e mais pessoas nas lutas comprometidas com a garantia do direito à educação aos povos do campo e deste processo de enraizamento, dialeticamente, retroalimentando-se politicamente e se perpetuando historicamente como um sujeito-espaco coletivo, uma rede de movimentos, uma comunidade de aprendizagens político-pedagógica e epistêmicas, comprometida com um projeto civilizatório distinto do que está em curso na sociedade capitalista e não apenas à busca pelo acesso à escola como direito.

CAPÍTULO 5: MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO SUJEITO-ESPAÇO DE PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA COLETIVA NO SUDESTE DO PARÁ

Em 2000, ao prefaciар a obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, de Roseli Salette Caldart, lembrando de sua participação em encontros de educadores e educadoras do campo e destacando a “cultura política pública” que avançava com o movimento social na época, originando pressões sob o Estado por “políticas de expansão e melhoria da rede escolar, da garantia de acesso de todos à escola, ao conhecimento e a cultura devida (...)” (ARROYO, 2000, p. 10), Miguel Arroyo chamou atenção para como o trabalho da autora revelava a constituição do MST como um sujeito educativo e a emergência de um movimento pedagógico a partir da dinâmica social e cultural do campo, especialmente em meio à luta pela terra e por direitos sociais.

Ao refletir sobre como se constituiu a questão da educação no MST e a concepção de escola que deste processo deriva, Caldart (2000), em sua obra, desafia-se a “compreender este movimento social para além de sua atuação imediata, apreendendo-o em sua dimensão de historicidade”, reconhecendo a “dimensão educativa” que marca os processos desenvolvidos por ele como sujeito coletivo organizado em luta pela terra e por direitos sociais e teorizando como, a partir destes processos, as pessoas se educam politicamente e se forja a identidade Sem Terra, como um novo “sujeito sociocultural” (CALDART, 2000, p. 22-26).

Se por um lado, esta dimensão educativa parece óbvia, por conta das iniciativas pedagógicas – escolares e não-escolares –, dos cursos de alfabetização de jovens e adultos aos cursos de formação política realizados pelo MST em seus acampamentos, assentamentos e na formação de seus militantes, por outro, é a manifestação dessa dimensão em meio a um processo cultural envolvendo as experiências e interações humanas provocadas pela própria dinâmica da luta por reforma agrária e por direitos sociais, que ganha destaque nos estudos realizados por de Caldart (2000, 2001).

Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade (CALDART, 2001, p. 210).

Roseli Caldart, inclusive tomando o trabalho de Simone Weil como uma de suas referências às suas análises⁶⁵, em uma interpretação livre, considera que “na base da formação dos sem-terra está um processo de enraizamento projetivo”, apontando que, em meio às ações organizadas pelo MST, aos “trabalhadores da terra de quem foi tirada a terra” (desenraizados) e aos que pretendem “tê-la como objeto de seu trabalho”, é proporcionada “a condição de vincular-se novamente a um passado e a uma possibilidade de futuro, que lhes permite desenvolver-se como seres morais, intelectuais, espirituais e, poderíamos acrescentar, culturais” (CALDART, 2000, p. 67). Mais que um processo formativo para uma consciência política de suas necessidades e possibilidades, para Roseli Caldart, o MST promove aos trabalhadores sem a terra vivências provocadoras de enraizamento e autoafirmação como sujeitos históricos, como camponeses organizados politicamente em luta pela terra, os Sem Terra.

Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta. Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte (CALDART, 2001, p. 222).

Esse enraizamento é fomentado pelo MST continuamente, pelo cuidado e alimento à memória e utopia coletiva, trabalhadas nos espaços de formação e de convívio (escolas, acampamentos, assentamentos, marchas, etc.) por meio do cultivo de simbologias, discursos e práticas que celebram e lembram os feitos de personagens políticos do passado, as conquistas alcançadas e desafios e penúrias superadas, e a defesa de valores humanistas, de justiça, liberdade e igualdade social, num exercício denominado por Caldart (2000) de pedagogia da história, materializado, muitas vezes, na mística praticada pelos militantes do movimento.

A mística se constitui como uma prática estética e poética que, conjugando desde a ornamentação de ambientes à organização dos tempos, espaços e relações entre os sujeitos e a realização de performances artísticas, busca trazer para os espaços de convivência cotidiana, de formação e dos atos e eventos políticos e pedagógicos, elementos relacionados à história e realidade conjuntural da luta pela terra e outras lutas, que sensibilizem e provoquem entre as pessoas ali reunidas sentimentos e emoções catárticas capazes de mobilizá-los ao envolvimento mais profundo com as causas, valores e ideologia defendidas pelo MST (MEDEIROS, 2002). E, neste aspecto, a mística ocupa um papel fundamental no processo de formação política dos Sem Terra (CALDART, 2001).

⁶⁵ BOSI, Ecléa. **Simone Weil**: A condição operária e outros estudos sobre opressão. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

De modo geral, as reflexões apresentadas pela pesquisa de Caldart chamam atenção para uma realidade em meio à luta pela terra em que se evidenciou a emergência histórica do MST como um movimento educativo de duplo caráter, em si complementares. De um lado, o movimento social em luta pela educação, constituído na luta camponesa pela terra em sentido amplo, incluindo a luta pelo direito de acesso à escola, e, nesse aspecto, também a luta pelo direito a se fazer sujeito do ato de educar, do protagonismo na realização de iniciativas pedagógicas, o movimento social como sujeito pedagógico. De outro, o movimento educativo da luta social, em que os sujeitos organizados coletivamente em meio à luta pelo acesso à terra e direitos sociais se educam ao mover-se em luta, pelo exercício de cidadania ativa (MUNARIM, 2000), provocador de vivências coletivas que os educam para um nova consciência política, histórica e cultural, fomentando a redefinição de suas formas de agir e pensar, de ser e se relacionar, de celebrar estética e poeticamente a memória e utopia coletiva, num processo de enraizamento e formação de uma nova identidade, o sujeito histórico Sem Terra⁶⁶. A cultura mostra toda sua força educativa aqui e é assumida aqui como matriz formadora (ARROYO, 2000, p. 13).

É isso que leva Arroyo a afirmar, no prefácio da obra de Caldart (2000), que “o campo está vivo, em movimento” e que, em meio à dinâmica social e cultural desencadeada pelo movimento de luta pela terra entre os anos de 1980 e 2000, existe um “movimento pedagógico”, pautado por uma “concepção ampliada de educação”, que coloca em questão a educação escolar e as concepções pedagógicas hegemônicas, que coloca em destaque “o peso formativo dos processos sociais”, que nos exige estarmos, como educadores, “atentos ao movimento da realidade, à práxis, à experiência vivida, às ações e aos gestos” como importantes elementos formadores socioculturais (ARROYO, 2000). Para Miguel Arroyo, este movimento coloca a importância de observar a “centralidade da ação e da vivência humana nos processos culturais e educativos”, cuja pesquisa e teorização, como faz Caldart (2000), pode demonstrar “como é possível a fecundação entre prática social e teoria pedagógica” (ARROYO, 2000, p. 11).

A pesquisa e obra de Roseli Caldart, que provocaram as reflexões propostas por Miguel Arroyo, foi realizada no final dos anos de 1990 e lançada em 2000, período em que nascia e ganhava forma o Movimento Nacional de Educação do Campo, em sua germinação permeado pelas vivências e modos de pensar, ser e se organizar dos militantes Sem Terra e sua mística,

⁶⁶ Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem terra do MST. A expressão “sem-terra” indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de Língua Portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, os Sem Terra, mantêm a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST (CALDART, 2001, p. 223).

mas logo encorpado pela diversidade política e cultural trazida pelos membros de outros movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, que também já vinham realizando a luta pela educação em meio as suas próprias frentes de luta pela terra.

Os estudos de Caldart (2000) e as reflexões de Arroyo (2000), assim como as próprias experiências do MST por eles analisadas, permitem reafirmar aqui a compreensão sobre a dimensão educativa do movimento social, construída já em 1985 por Rosiska Darcy de Oliveira, quando de sua análise sobre o movimento de mulheres que emergiu na Europa nos anos de 1970 e sobre os movimentos sociais nos países industriais e determinadas lutas de libertação nacional em países da África, cujas reflexões foram apresentadas na obra “Vivendo e Aprendendo, experiências do Instituto de Ação Cultural (IDAC) em Educação Popular”, escrita em parceria com Paulo Freire, Miguel Darcy Oliveira e Claudius Ceccon.

Para Rosiska Darcy de Oliveira, a experiência com o movimento de mulheres em Genebra, na Suíça, fez-lhe perceber a experiência do movimento social “como contexto de criação de novos conhecimentos, elaboração de uma nova leitura das relações sociais”, representando para quem deles participa “uma extraordinária experiência educativa” (OLIVEIRA, 1985a, p. 45). Em sua perspectiva, o movimento de mulheres possuía uma dimensão educativa porque promovia às participantes experiências que favoreciam “a aquisição de um novo saber, de uma nova maneira de olhar o mundo”, que, como toda experiência essencialmente educativa, tinha o poder de estimular entre as mulheres o aumento da “curiosidade sobre o desconhecido, a compreensão de si, dos outros e do mundo social em que se vive, assim como aumento a capacidade de influenciá-lo” (OLIVEIRA, 1985a, p. 45).

Refletindo sobre o trabalho de dez anos do IDAC junto à “classe operária combativa” na Suíça e Itália e os setores populares em país africanos, como Guiné-Bissau, Rosiska Darcy de Oliveira descreve como esses movimentos defendiam e buscavam na educação “instrumentos de conhecimento” que fortalecessem suas lutas, ao mesmo tempo em que denunciavam a “inadequação da escola” em relação ao projeto de uma sociedade justa e igualitária (OLIVEIRA, 1985b, p. 125). Segundo Rosiska Darcy de Oliveira, “é precisamente esta dinâmica entre a luta social, contexto educativo e reinvenção da vida individual e coletiva” que lhe parece ser “o traço mais original e promissor” das diferentes experiências dos movimentos sociais que ela e seus companheiros no IDAC participaram (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985b, p. 126).

Nesta perspectiva, tais movimentos são marcados por um caráter educativo emancipador, em que “os atores sociais mais diversos, na medida em que rompem o isolamento

e a impotência a que estavam submetidos, que reconquistam sua autonomia e sua identidade, reaprendem a aprender e a determinar eles mesmos seu perfil, seu percurso e seu destino” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985b, p. 126). Assim, os movimentos sociais podem ser compreendidos “enquanto contexto onde o povo se educa na e pela ação transformadora da realidade” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985b, p. 127), materializada na transformação da própria condição de vida e, fundamentalmente, do modo de pensar, agir e ser dos sujeitos que deles participam e atuam como protagonistas.

Em meados dos anos de 1990, Ilser Sherer-Warren apontou que entre movimentos que ela estudava parecia existir um ideal básico que substanciava a atuação, “o da criação de um novo sujeito social, o qual redefine o espaço da cidadania” (SHERER-WARREN, 1996, p. 54). Suas pautas de luta, para além da defesa e reivindicação por acesso a direitos sociais, consumo de bens e serviços e equipamentos coletivos, “defendiam também o direito de participar de decisões que afetam o destino de seus membros e o respeito por suas formas culturais” (SHERER-WARREN, 1996, p. 54), reivindicando o direito de acesso a direitos e o direito de participar da gestão desses direitos conquistados, de modo a implementar políticas para sua garantia em acordo com interesses e especificidades próprias dos grupos que representavam.

Na obra “Redes de Movimentos Sociais” (1996), sobre os chamados Novos Movimentos Sociais, surgidos mundialmente nos anos de 1970, como “Novo Sindicalismo Urbano e Rural, Movimento de Bairro, Movimento Ecológico, Movimento Feminista, Movimento dos Sem-Terra entre outros” (SHERER-WARREN, 1996, p. 51), a autora analisava a perspectiva da mobilização, organização e atuação política coletiva desses movimentos, materializada via ação direta, conjugando como instrumentos de luta a “desobediência civil e resistência pacífica” (SHERER-WARREN, 1996). Por tal via, muitos desses novos movimentos, como o Movimento dos Sem-Terra, buscavam, primeiro, a conquista do direito de fato (real), para daí reivindicar sua legitimidade e validação como direito positivo (constitucional), sendo exemplo disto os atos de construção de acampamentos em áreas de fazendas ocupadas pelos camponeses, como forma de pressionar governos, reivindicando a implementação da reforma agrária.

Sujeitos de uma forma de ativismo que coloca em questão as políticas de Estado, assim como a perspectiva centralista e burocrática das entidades sindicais e partidos da época, “muitos desses novos movimentos sociais negam o modelo político existente e apontam para novas formas de relações societárias” (SHERER-WARREN, 1996, p.54), afirmando, por meio de sua práxis coletiva e coletivistas, novas formas de organização e cultura política, que se

caracterizam “pela tentativa de democratização das práticas cotidianas internas ao grupo, e da consequente ampliação da participação com a crescente presença das mulheres e jovens nos movimentos” (SHERER-WARREN, 1996, p. 54).

Para a autora, nestes novos movimentos, “observa-se o fortalecimento das relações comunitárias e a reapropriação política do sentido destas relações”, dada pela participação ativa de todos e na afirmação do protagonismo comunitário “com ênfase na solidariedade e na cooperação”, o que promove a experimentação coletiva do desenvolvimento de “um novo modo de vida e enquanto forma de luta”, observa-se uma “politização da própria sociabilidade” (SHERER-WARREN, 1996, p. 73). Isto está na base da construção de novas identidades coletivas desencadeados pela participação e experiência na luta social, como apontado anteriormente em relação aos Sem Terra (CALDART, 2000, 2001).

A diversidade social e cultural em sua constituição, dada pelo perfil de seus membros; a valorização da “participação ampliada da base”, organizada em “comissões de trabalho”; a horizontalidade nas relações internas e a afirmação da “democracia direta”, tendo as assembleias espaço privilegiado das decisões; as táticas de enfrentamento na defesa de suas pautas de reivindicação e o modo de interlocução com outras organizações políticas e o Estado, segundo Ilser Sherer-Warren, são elementos que caracterizam a inovação e a atuação dos Novos Movimentos Sociais surgidos a partir dos anos de 1970 e que revelam certo potencial na “ampliação dos espaços de cidadania, incluindo-se aí a modificação das relações sociais cotidianas”, algo que contribui para o “desenvolvimento de uma nova sociabilidade política” (SHERER-WARREN, 1996, p. 68), diferente do que caracterizava, em especial, os partidos políticos e o movimento sindical até então, com organização interna verticalizada e hierárquica, cuja atuação, institucionalmente estabelecida, orientava-se por regras burocráticas firmadas na perspectiva da democracia representativa.

Como base nesta compreensão, é possível dizer que o caráter educativo dos Novos Movimentos Sociais se presentifica no ensaio de uma nova práxis política. Como toda forma de práxis, a práxis política é a expressão da capacidade humana de atuar sobre o mundo de forma consciente para transformá-lo de acordo com suas necessidades e desejos, num movimento de ação-reflexão-ação resultante da unidade entre teoria e prática, que gera transformações sobre a própria condição humana – transforma o próprio homem.

Entretanto, segundo Adolfo Sánchez Vázquez, a práxis política tem como especificidade ser “o tipo de práxis em que o homem é sujeito e objeto dela; isto é, práxis na qual ela atua sobre si mesmo”, que comporta os atos, formulações e práticas, “orientados para

a sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais” (VÁZQUEZ, 2007, p. 230-231). Daí não se trata de uma práxis individual, mas uma atividade de grupos ou classes sociais, que assume como fins de suas ações a transformação da organização e da direção da sociedade ou realizar certas mudanças mediante a influência sobre as atividades do Estado para alcançar uma realidade em acordo com suas necessidades e desejos (VAZQUEZ, 2007).

Em sua conceituação de práxis política, Adolfo Sánchez Vázquez chama atenção para o fato de que,

Nas condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a política compreende a luta de classes pelo poder e a direção e estruturação da sociedade, de acordo com os interesses e fins correspondentes. A política é uma atividade prática na medida em que a luta travada pelos grupos ou classes sociais está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros (instituições e organizações políticas, como são, por exemplo, os partidos); em segundo lugar, ainda que a atividade política seja acompanhada de um choque e contraposição de ideias, projetos, programas, etc., e essa luta ideológica exerça uma influência indubitável nas ações políticas reais, concretas, o caráter prático da atividade política exige formas, meios e métodos reais, efetivos, de luta; assim, por exemplo, o proletariado em sua luta política se vale de greves, manifestações, comícios e inclusive de métodos violentos. Em terceiro lugar, a atividade política gira em torno da conquista, conservação, direção ou controle de um organismo concreto como é o Estado. O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade (VAZQUEZ, 2007, p. 230).

Neste sentido, em que a práxis política pressupõe a participação de ampla de sujeitos de uma classe em perseguição de objetivos coletivos, situados dentre de uma determinada realidade social e histórica, o sucesso de seus intentos estão diretamente vinculadas à capacidade coletiva em produzir e acessar conhecimentos dessa realidade e da correlação e conflitos de interesses de classes, portanto, como uma luta “consciente, organizada e dirigida”, “para que não se proporem ações que desemboquem inexoravelmente em um fracasso” (VAZQUEZ, 2007, p. 231).

Assim, na medida em que, frente ao Estado e no bojo da sociedade de classes, os Novos Movimentos Sociais se colocam como mobilizadores e organizadores de embates na defesa de interesses de um grupo amplo, como protagonistas de uma práxis política própria, que revela novas “formas, meios e métodos reais, efetivos de luta” (VAZQUEZ, 2007, p. 231), eles - os Novos Movimentos Sociais - podem ser considerados como sujeitos-espacos coletivos educativos onde se desenvolvem aprendizados e a produção de conhecimentos necessários ao exercício do poder capaz de transformar a realidade e, assim, a condição social dos homens e mulheres que o constituem e por eles estão representados.

Nesta perspectiva, os Novos Movimentos Sociais podem ainda ser observados como sujeitos-espacos coletivos educativos similar ao que assinalava Antônio Gramsci em sua época sobre o Partido Político (GRAMSCI, 2000a, b), por ele defendido como o grande intelectual e educador das massas e o dirigente político maior da luta da classe trabalhadora contra a dominação e hegemonia burguesa e pela transformação e democratização da sociedade. Para o autor,

Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções de mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam como ‘experimentadores’ históricos de tais concepções. (...) Por isso, pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias, isto é, o crisol da unificação teoria e prática entendida como processo histórico real (...) (GRAMSCI, 2000a, p. 105).

Antonio Gramsci percebe o Partido Político como o sujeito coletivo representante e organizador da classe trabalhadora, como o grande intelectual orgânico das classes subalternas⁶⁷. Ele acredita que o partido deve apresentar-se explicitamente com um sentido educativo, moralista e de cultura, colocar-se à preocupação em promover um processo educativo pelo qual cada homem e mulher trabalhadora consiga construir consciência histórica e política de si e da classe a que pertence e que isso possa provocá-los a se posicionar como sujeito político ativo. Deste modo, cabe ao partido a permanente tarefa político-pedagógica de organizar e instrumentalizar os trabalhadores ao exercício de uma práxis política comprometida com interesses e necessidades de sua classe.

Segundo o pensamento gramsciano, os indivíduos que compõem um sujeito social coletivo e que pretendem contribuir para a construção de uma nova ordem social e política devem ter clareza e domínio sobre os princípios, objetivos e argumentos que sustentam a defesa de seu projeto político. E para que isso ocorra, torna-se imprescindível que o sujeito coletivo possibilite, por meio de suas ações, a vivência de experiências que permitam aos sujeitos em luta educar sua espontaneidade e vontade militante (SIMIONATTO, 1995).

É preciso que cada sujeito coletivo crie as premissas necessárias para que a prática política de cada um de seus membros transforme-se durante a luta, ganhe em qualidade teórica e prática, que se faça práxis política, e que produza e tenha acesso a saberes que respondam às necessidades e problemáticas que se impõem aos interesses de sua causa, e que, dessa forma,

⁶⁷ Intelectual Orgânico: categoria que em Gramsci designa existência de uma estreita relação e comprometimento entre as atividades de produção e difusão de ideias e conhecimentos desenvolvidas por um intelectual (ou grupo de intelectuais) e os interesses e projetos de uma determinada classe. A relação de organicidade e compromissos dos intelectuais como uma classe se dá tanto em relação ao proletariado quanto em relação à burguesia.

cada um possa também trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas (SIMIONATTO, 1995).

Nesse sentido, Gramsci afirma que é papel do Partido Político criar condições pedagógicas e políticas para que cada homem e mulher da classe trabalhadora se torne um dirigente revolucionário e um intelectual orgânico de sua classe (GRAMSCI, 2000b). Segundo ele,

(...) todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, (...) uma afirmação que pode se prestar à ironia e à caricatura; contudo se refletirmos bem, nada é mais exato. Será preciso fazer uma distinção de graus (...) mas não é isso que importa: importa a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual (GRAMSCI, 2000b, p. 25).

Assim como a reflexão gramsciana sobre o papel do Partido Político, a ótica dos estudos produzidos por Antonio Munarim fornece elementos que permitem observar e reivindicar os Movimentos Sociais como sujeitos educativos, na medida em que eles conseguem atuar como sujeitos que “engendram novos contextos e que se caracterizam como espaços de criação coletiva, que provêm a sociedade de ideias, identidades e ideais” (MUNARIM, 2000, p. 67). Munarim (2000) reivindica a importância de se observar os Movimentos Sociais como produtores de conhecimento social, que transformam o conhecimento cotidiano em conhecimento profissional, que buscam nisso elementos que sirvam à fundamentação de suas ações e à sustentação de suas concepções de mundo e sociedade.

Em síntese, pela promoção de interações sociais e vivências de processos políticos e culturais (ARROYO, 2000), relacionados à mobilização das pessoas para lutarem por direitos e pela transformação das condições de existência em que se encontram, envolvendo, às vezes, muitos indivíduos que até então não estavam acostumados com tal protagonismo histórico, estes movimentos afirmam as lutas sociais como contexto educativo e, nesse contexto, afirmam-se como um potente sujeito-espaço coletivo educativo e pedagógico, que tem contribuído para politizar criticamente o modo de pensar, agir e ser individual e coletivo dos que deles participam (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985b; CALDART, 2000, 2001; MUNARIM, 2000; GRAMSCI, 2000a, b), produzindo uma nova sociabilidade política (SHERER-WARREN, 1996), numa perspectiva que ressignifica o próprio sentido de cidadania e, assim, ajuda a revitalizar a própria organização e participação política dos sujeitos da classe trabalhadora, na afirmação de uma práxis política (VAZQUEZ, 2007) comprometida com a luta pela reinvenção da democracia e transformação da sociedade.

Esta condição de sujeito-espaço coletivo educativo ganha novos contornos se ampliou a partir dos anos de 1990, na medida em que, a partir da atuação dos novos movimentos sociais, foram se articulando e sendo criadas as redes de movimentos sociais, como forma mais ampla e fortalecida de encaminhamento das lutas sociais e da resistência, pressão e defesa de uma pauta unificada de reivindicações frente ao Estado e demais setores da sociedade.

No Brasil, esse processo se inicia em meados dos anos de 1980, quando, segundo Ilser Sherer-Warren, os Novos Movimentos Sociais

mostraram ter um alcance político limitado. Para alguns, isto foi atribuído a aparente fragmentação destes grupos de pressão específica, demonstrando dificuldade na formação de alianças para atuar de acordo com as regras do jogo democrático. Para outros, a crise dos grupos de reivindicações específicas ou das organizações moleculares expressava a fragilidade da sociedade civil em face dos aparelhos políticos tradicionalmente instituídos (os sindicatos, os partidos e o próprio governo), num cenário em que a ordem institucional passa a ter maior legitimidade (SHERER-WARREN, 1996, p. 115).

Assim, em meio à conjuntura nacional do final dos anos de 1980, que envolveu o debate e aprovação da nova Constituição Federal (1988) – sem esquecer o cenário político mundial, num momento em que aconteceria a queda do socialismo real e estavam em curso significativas crises político-ideológicas no campo da esquerda –, os Novos Movimentos Sociais começaram a experimentar a constituição de alianças entre si que levaram à constituição das redes de movimentos sociais, como a Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS), a União Nacional dos Movimentos de Moradia Popular, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), a Aliança dos Povos da Floresta, o Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH), etc., e ainda uma “multiplicidade de outros fóruns”, envolvendo movimentos sociais diversos, ONGs e outros setores da sociedade, na luta “contra a recessão, contra a violência, da reforma urbana e assim por diante”, muitos demonstrando “um caráter mais duradouro, além de ser uma resposta a questões conjunturais” (SHERER-WARREN, 1996, p. 119-120).

Nesta perspectiva, as redes de movimentos sociais foram se constituindo como um movimento constituído de vários movimentos, uma rede social constituída de várias redes (SILVA, 2009), sendo permeada pelas pautas de reivindicação, propostas de estratégias de atuação, perspectivas organizativas e elementos identitários próprios dos diferentes movimentos sociais que passaram a atuar coletivamente sob uma mesma bandeira. Consequentemente, como expressão de diversidade, uma das características das redes de movimentos sociais tem sido o “pluralismo organizacional e ideológico” (SHERER-

WARREN, 1996, 2003), algo que tem efeito direto no debate interno sobre as pautas de reivindicação e táticas políticas para alcançar suas conquistas.

Neste aspecto, segundo Ilser Sherer-Warrem (2003), “os fóruns da sociedade civil organizada e as redes interorganizacionais, ou coletivos em rede”, como ela chama, revelaram um importante potencial como espaço de encontro, diálogo, negociação e interconexão política entre os diferentes movimentos e organizações sociais e suas diferentes perspectivas ideológicas, criando, em especial, “nexos políticos” entre as demandas orientadoras de suas atuações – as reivindicações relacionadas as necessidades imediatas dos sujeitos representados por tais movimentos e organizações – e a construção de lutas que, num sentido do horizonte mais amplo, colocam em questão a conformação histórica e estrutural da sociedade brasileira como uma sociedade excludente.

Os nexos que os atores políticos organizados constroem entre as demandas materiais ou as privações no cotidiano e o sentido subjetivo dessas privações, traduzindo esses nexos em formas expressivas, comunicativas e em pautas políticas comuns a várias organizações, criando identidades coletivas que possibilitam a articulação dos movimentos específicos numa rede de movimentos sociais (SHERER-WARREN, 2003, p. 507).

Para autora, de acordo com suas pesquisas, a organização dos movimentos sociais em rede tem produzido a tradução de

demandas específicas e particulares em ideários politicamente mais amplos, mas suficientemente inclusivos em relação às desigualdades e discriminações históricas diferenciadas. Não se trata de recorrer a um universalismo abstrato, sem referência concreta e substantiva ao cotidiano dos sujeitos submetidos à exclusão ou à discriminação; nem a um relativismo da diferença que não considere os possíveis processos de opressão ao diferente (SHERER-WARREN, 2003, p. 507).

Como um sujeito-espaço coletivo, caracterizado pelo pluralismo organizacional e ideológico, a elaboração destes nexos como produto e expressão do exercício que mobiliza internamente membros dos diferentes movimentos na construção de uma unidade política na luta por uma causa e utopia comum – que, inclusive, fomenta a criação de uma identidade coletiva –, permitem compreender as redes de movimentos sociais como um novo contexto educativo, de encontros, articulações, conflitos, diálogos, trocas de experiências e aprendizados entre os sujeitos de diferentes movimentos sociais, como um contexto educativo que se forja na relação entre sujeitos coletivos, movimentos educando movimentos, num processo promovido por um movimento e sujeito coletivo maior, a rede, como um sujeito-espaço coletivo educativo maior.

E é essa nova forma de organização, articulada a partir da conjugação da força dos movimentos sociais unificados, que passou a mobilizar lutas por questões que vão além das pautas específicas e imediatas de cada um e que, no Brasil, como no caso das redes de movimento e organizações sociais e sindicais do campo, vai ter um importante papel na interlocução com o Estado e na influência na formulação e execução de políticas públicas, entre os anos de 1990 e 2000.

Neste contexto, inclui-se o movimento de luta pela Educação do Campo, que, desde de sua emergência no final dos anos 1990, também se constituiu como um movimento de movimentos, organizado em rede de caráter nacional, inicialmente pela Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo e atualmente por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo, com capilaridade nos estados, onde também se organizaram fóruns e comitês de Educação do Campo, reunindo movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

Tal rede, tanto nacional como nos estados, foram constituídas tendo como um diferencial em sua composição a participação das universidades e, por vezes, de órgãos e secretarias de governo ligadas às áreas do meio ambiente, agricultura e assistência técnica à agricultura, algo que vai gerar a constituição de sujeitos-espacos coletivos envolvidos numa dinâmica intensa de debates, reflexões e aprendizados diversos em diferentes campos, indo além da educação em si, potencializando interlocuções diferenciadas com o Estado e a maior permeabilidade de suas instituições pelas demandas e proposições do Movimento de Educação do Campo. A constituição, trajetória e feitos produzidos pelo Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, atuando na Amazônia Oriental, é uma mostra disto.

O Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, organizado numa perspectiva de movimento em rede, tem se materializado ao longo das últimas duas décadas como um importante espaço de elaborações e construções políticas coletivas, em especial, promovendo análises e compreensões mais amplas sobre questões que envolvem a luta pela terra e pelo direito à educação na região e articulando pautas e encaminhamentos de ações unificadas em torno destas lutas. E, como apontado pelos entrevistados neste trabalho, tudo isso teve um forte impacto educativo sobre práxis política dos diferentes sujeitos que participaram e participam desta rede, com efeitos que alcançaram, em certa medida, os movimentos, organizações, entidades e instituições que a compõem.

Para Idelma Santiago, que atuou como membro da Coordenação Executiva do FREC entre os anos 2007-2011, o Movimento de Educação do Campo regional, tendo sido mobilizado e articulado principalmente a partir de dois campos distintos – o institucional, da universidade,

e o político, dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo –, acabou materializando a criação de um “terceiro espaço”, para aonde se deslocaram atuações de professores das universidades e camponeses e onde se encontraram num exercício de reconfiguração dialética de suas práxis intelectual e política.

O movimento de Educação do Campo aqui ele se materializou no processo, eu acho, que é meio de deslocamento num terceiro espaço. (...) É um terceiro espaço que propiciou deslocamentos para os diferentes sujeitos oriundos desses dois campos – universidade e movimentos sociais. Eu penso, por exemplo, os professores da universidade - que exercem uma função de intelectual - no espaço do Movimento Educação do Campo eles são também militantes, então um papel acadêmico está meio deslocado para um papel político. Assim como a participação dos dirigentes dos movimentos, que nesse espaço não têm uma função apenas política, mas também intelectual. Eu acho que isso foi uma elaboração muito interessante (Idelma Santiago, professora da UNIFESSPA).

A ideia de deslocamento a um “terceiro espaço” de elaboração e atuação intelectual e política, sobre o qual argumenta Idelma Santiago, coincide com a perspectiva da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000), no que se refere ao movimento social enquanto organização coletiva que, ao mesmo tempo, constitui-se como espaço em que as pessoas interagem, vivenciam experiências e se educam ao atuarem como ativistas da luta por uma causa comum – movimento político que gera aprendizados –, e também espaço de elaboração e desenvolvimento de iniciativas educacionais – movimento pedagógico que propõe teorias, práticas e formas de educar.

Para Idelma Santiago, o FREC seria propriamente o que ele chama de “terceiro espaço”, que não é um espaço físico e fixo, mas orgânico, dinâmico, fluído, em que as relações sociais, políticas e pedagógicas constituídas entre os indivíduos que o vivenciam se fazem numa perspectiva da horizontalidade, por isso, instituidoras de uma sociabilidade democrática e democratizante, por isso coletivamente educativo.

Eu considero que fórum foi terceiro espaço, onde, de fato, a discussão, o encontro, a construção e elaboração que foi possível realizar aconteceu. E para mim, sim, quando eu tô falando desse terceiro espaço, eu tô falando do fórum. Que aí, sim, eu tô entendendo que ele é uma rede, né, essa é a ideia. Mas não é uma rede só em que diferentes dialogam, eu acho que ele constituiu esse entre lugar, porque ele não é um lugar fixo, também não é um campo, eu não eu não sei, acho que não pensaria nisso como um campo, pensaria como um espaço muito mais fluído mesmo, de ir e vir, de se deslocar. E nele, a avaliação que eu faço, é que de fato há esses deslocamentos, que eu acho que foi para uma perspectiva horizontal das relações, uma perspectiva da construção de horizontalidade das relações (Idelma Santiago, professora da Unifesspa).

Ainda que Idelma Santiago remeta ao FREC, essa designação de “terceiro espaço”, inicialmente, esses deslocamentos e encontros a um novo espaço de atuação coletiva que materializa o Movimento de Educação do Campo na região, iniciam-se com o envolvimento de militantes camponeses, professores e estudantes da universidade – dos cursos de Pedagogia e Letras – na elaboração e execução dos primeiros projetos PRONERA: Projeto de Educação de Jovens e Adultos para Alfabetização de Agricultores (1999-2001); Projeto de Escolarização de Monitores para Elevação de Escolaridade 5ª a 8ª séries (1999-2001); e Projeto de Formação de professores com curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004).

O Grupo de Trabalho em Alfabetização de Adultos (GRUTA), do qual participavam professores universitários do Campus de Marabá e membros do MST e da FETAGRI, responsável pela elaboração dos dois primeiros projetos do PRONERA realizados na região (ANJOS, 2009), pode ser considerado o primeiro sujeito-espaço coletivo de Educação do Campo do sudeste do Pará. A realização de tais projetos deu início às ações de Educação do Campo localmente e, segundo a perspectiva de “terceiro espaço” de Idelma Santiago, tornaram possível a entrada das pedagogias dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito da educação oficial localmente e, ao mesmo tempo, a aproximação de professores e estudantes da universidade à dinâmica das lutas políticas travadas por MST e FETAGRI. Os projetos do PRONERA iniciados no final dos anos de 1990 inauguram uma parceria histórica pela Educação do Campo na região que se conforma como espaços do encontro, construção e elaboração pedagógica coletiva entre camponeses e professores das universidades, mas também espaços do aprendizado de uma nova sociabilidade e práxis político-pedagógica. Por isso, mais que espaços, são considerados aqui como sujeitos-espaços coletivos de vivências e exercício de novas práticas e saberes político-pedagógicos, na perspectiva do movimento educativo da luta social que se materializa a partir do movimento social em luta pela educação.

Neste aspecto, tais projetos promoveram não apenas aprendizados gerados do encontro e relação entre intelectuais e camponeses, mas também a partir da instituição de parceria até então inédita entre MST e FETAGRI, organizações com perspectivas políticas distintas e as vezes conflitantes em relação às estratégias de luta pela terra e interlocução com o Estado e sociedade. Este encontro, como afirma Nilsa Brito, acabou tornando os primeiros projetos PRONERA um marco na história da emergência do Movimento de Educação do Campo na região, como movimento amplo e plural, em especial porque se diferenciava das parcerias firmadas nacionalmente, onde não se via tal interação mais próxima entre MST e as federações sindicais dos agricultores nos estados execução de projetos PRONERA, ocorrendo num

momento anterior à entrada da CONTAG na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que só veio acontecer nos anos 2000.

(...) eu fico pensando que 1998 foi justamente o momento que estava ocorrendo a mobilização nacional Por Uma Educação Básica do Campo e, também, na região Sudeste do Pará. Não dá para gente esquecer desse marco interessante de 1998, né, quando FETAGRI e MST, numa forte relação com a universidade na região, se articulam na construção de um projeto, né, que contemplasse ao mesmo tempo turmas de EJA e um projeto de Formação de Professores ou de escolarização de educadoras e educadores do campo. Acho que esse marco é interessante para pensarmos os desdobramentos da Educação do Campo nesta região, né? Acho que essa primeira experiência ela marca um momento, assim, bastante preciso desse movimento de formação de educadores e educadoras do campo na região, que foi através do PRONERA, nós bem sabemos disso, né? Projetos que sabemos resultante de um processo histórico marcado por contradições e os conflitos, negação de direitos, né, de acesso à escola, saúde, estrada para os sujeitos produzir suas substâncias assistência material e simbólica nessa região. Eu acho que esse é o momento de ampliação das relações institucionais no que concerne à Educação do Campo nessa região (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA).

Em relação a esse momento histórico, Maria Raimunda, dirigente do MST no sudeste do Pará, em sua entrevista destaca um outro grupo de sujeitos importantes na construção do Movimento de Educação do Campo local e que, por um lapso, não havia ganhado destaque nesse estudo até aqui, os estudantes universitários. Por sinal, muitos dos professores da FECAMPO (UNIFESSPA) e do CRMB (IFPA) são antigos estudantes que, historicamente, envolveram-se com o movimento camponês em luta pela terra, com o Movimento de Educação Popular na região – como no caso do MEB e EFA de Marabá – e/ou com a Educação do Campo, muitos foram bolsistas do PRONERA.

A construção dos projetos e execução das ações de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e de Formação de Professores, desenvolvidos por meio do PRONERA pelo Campus de Marabá (UFPA), contou com a colaboração ativa dos estudantes universitários, alguns atuando como bolsistas do programa. Entre o coletivo dos estudantes que se aproximou dos debates na época, muitos eram engajados politicamente no movimento estudantil, sendo que alguns deles acabaram ingressando nos quadros dos movimentos sociais locais a partir da participação em tais projetos, como relata a própria Maria Raimunda, sobre sua inserção no MST⁶⁸.

⁶⁸ Considerando que o inverso também ocorreu, muitos militantes do MST e da FETAGRI também acabaram se tornando estudantes dos cursos de ensino superior do PRONERA – Agronomia, Letras e Pedagogia do Campo – ou dos cursos de especialização em Educação do Campo realizados nos anos 2000 e retomando os casos de estudantes que se tornaram professores da FECAMPO (UNIFESSPA) e do CRMB (IFPA), poderíamos dizer que o Movimento de Educação do Campo, como um sujeito-espaco coletivo educativo, na perspectiva de “terceiro espaço de deslocamento”, influenciou e ajudou também alguns sujeitos a transitarem a outro lugar, condição e papel político e profissional, de estudante militante a militante Sem Terra e de estudante ou educador popular a

Na época que começou do PRONERA, eu ainda não era do MST, mas eu já participava como estudante e membro do movimento estudantil da universidade. As reuniões já eram nesse esforço, de juntar estudantes os educadores do MST, com estudantes da universidade que queriam fazer alguma coisa pra transformar e pra mudar, com profissionais dentro do INCRA e com professores da universidade. Então tinha muitos sujeitos, que hoje chamamos os parceiros, mas naquela época não era necessariamente uma parceria. Acho que quando o PRONERA surgiu inicialmente, ali foi um compromisso de grupo, tipo profissionais da universidade, estudantes, movimentos sociais e, dentro do próprio INCRA, profissionais, que agarraram esse processo de construção com muita responsabilidade e vontade de fazer essa transformação (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Vale ressaltar que o Movimento Nacional da Educação do Campo desde sua origem agrega como membros também os educandos das iniciativas pedagógicas e escolas do campo mantidas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais camponesas. E para estes, de modo a enriquecer sua formação política, a participação no movimento de luta pela Educação do Campo é fomentada pedagogicamente, visando à construção e/ou ampliação da consciência crítica sobre os significados dos processos que envolve tal luta e sobre a realidade das comunidades em que vivem e o fortalecimento dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo que as representam.

Tal perspectiva coincide com o que defendia Paulo Freire, para quem a participação ativa em greves e nas lutas por direitos mobilizadas por professores e seus sindicatos, promove aos estudantes aprendizados políticos que influenciam e fortalecem seu envolvimento em processos voltados à formação técnico-científica, ampliando a consciência dos estudantes sobre os saberes técnico-científicos como instrumentos importantes na conquista das mudanças e garantia de direitos sociais que objetivam as lutas das quais participam juntamente com seus professores (GADOTTI et al., 1989). Articulando formação técnico-científica e formação política, na Educação do Campo a participação ativa dos educandos nos fóruns, debates e atos políticos é estimulada como parte do processo de escolarização dos sujeitos, numa na

professor de instituição de ensino superior. As trajetórias de Dalcione Marinho e Idelma Santiago, personagens deste estudo, também são exemplos deste deslocamento-trânsito. Para Idelma Santiago, suas “experiências e as relações construídas, desde o período do MEB”, levaram-na ao “envolvimento com/no Movimento de Educação do Campo”, primeiro como professora da EFA (2007) e membro do FREC e, posteriormente, à participação em concurso para o ingresso como professora na UNIFESSPA, em 2010. Dalcione Marinho, egresso do curso de Ciências Agrárias do Campus de Marabá (UFPA, 2002) e do curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (UFPA; UFAC; MDA, 2007), depois de atuar como educador da EFA de Marabá (2002-2005), via concurso, também se tornou professor de ensino superior, ingressando no CRMB-IFPA, em 2009. Outros exemplos expressivos são os casos de um professor do CRMB-IFPA, egresso do curso PRONERA de Agronomia (UFPA, 2003), e de duas professoras da FECAMPO (UNIFESSPA), que foram bolsistas de projetos PRONERA, quando eram estudantes de graduação no Campus de Marabá (UFPA), tendo uma delas atuado também como pedagoga na EFA de Marabá antes de se tornar professora de ensino superior.

perspectiva similar ao que postulada por Paulo Freire e Moacir Gadotti sobre a necessidade do saber político (1989).

O aumento do saber político se expressa numa consciência mais lucida, mais crítica da sua participação necessária enquanto cidadão para transformar uma sociedade injusta como essa. Esse tipo de saber, de consciência política o leva a perceber muito mais facilmente a necessidade daquele palmo de conhecimento, no campo da ciência, da técnica, etc. (GADOTTI et al., 1989, p. 50).

E o protagonismo político dos educandos camponeses, que já havia se manifestado na criação da EFA de Marabá, também foi um dos elementos afirmados nos novos espaços de parcerias inaugurados pelos primeiros projetos PRONERA na região, inicialmente, em especial, pela atuação dos educandos do MST. Mas, esse processo não se fez sem conflitos, visto a diversidade de perspectivas político-pedagógicas dos educadores e educandos participantes dos projetos.

Os primeiros projetos PRONERA na região sudeste do Pará se constituíram inicialmente como um espaço “carregado de tensões” (Nilsa Brito, professora da Unifesspa), marcado por choques entre práticas políticas e pedagógicas muito diferentes entre si, tornando a relação conflituosa entre universidade e os movimentos e dos movimentos um com o outro, impondo a necessidade contínua de diálogos e negociações entre perspectivas distintas para a construção e execução dos projetos pautadas pelo máximo de unidade dialética possível, complexificando ainda mais as interações e experiências vivenciadas no movimento social como um sujeito-espaço coletivo educativo.

Ainda que a participação conjunta de MST e FETAGRI nos primeiros projetos PRONERA evidencie como a Educação do Campo ajudou a “articular e ampliar relações de movimentos sociais, uns com os outros” (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA), os conflitos próprios desta relação também foram trazidos para o espaço da parceria com a universidade. Como salienta Maria Raimunda,

(...) sempre teve muitas tensões estabelecidas entre os movimentos de luta pela terra, pelo método, pela estratégia, nas táticas, na articulação das táticas. O objetivo era o mesmo, democratizar o processo de acesso à terra para os trabalhadores, mas aí as táticas de cada movimento [eram diferentes], isso criava tensões, as formas como estes movimentos garantiam o processo da luta, da organização das negociações e das conquistas (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

As tensões desta relação em meio à luta pela terra, reproduziram-se como tensões internas nas relações entre educandos camponeses nos primeiros cursos do PRONERA na região, com consequências sobre o processo pedagógico e sobre a relação de cada grupo com

os professores e a universidade. Em meio à organização cotidiana e desenvolvimento das atividades formativas do projeto, os membros dos movimentos não apenas questionavam seus modos de pensar e agir mutuamente, mas também colocavam em xeque a práxis político-pedagógica dos professores dos cursos, em especial aquelas que desconsideravam o protagonismo dos educandos no processo educativo ou como camponeses em luta pela terra, desrespeitando-os em sua cultura, identidade coletiva, ideários políticos, etc. E acontecendo num período recente pós-Massacre de Eldorado dos Carajás, tal desrespeito ganhava tons mais graves.

(...) principalmente porque era muito tenso, era muito tenso a relação inicial com a universidade. Nós tivemos um caso, em uma das primeiras turmas nossa do PRONERA, que uma professora pisou em uma bandeira nossa em sala de aula e logo nossos meninos e meninas que estavam na turma se escolarizando, que eram muitos jovens, mas já eram militantes, ficaram muito irritados e chamaram a professora sei lá do quê. (...) porque inicialmente era muito autodefesa nossa, né. (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Aprender a conviver, trabalhar, estudar e atuar politicamente em coletivo numa relação pautada pela dialogicidade e construção em comum-união, numa ruptura com a tradição da pedagogia bancária, superando as práticas que comprometem a participação ativa dos educandos como sujeitos do processo formativo e reafirmando cotidianamente a Educação do Campo no exercício de uma Educação Libertadora, em coerência com a Educação Popular defendida por Paulo Freire (SILVA, 2009), foi e continua sendo, por certo, um dos maiores desafios do campo enfrentados por educadores e educandos envolvidos em cursos como estes realizados via PRONERA no sudeste do Pará. Por isso, envolvidos pelo compromisso coletivo com tal perspectiva pedagógica, os momentos de tensão também foram se fazendo como momentos de maior aproximação e construção de diálogos, da busca da unidade entre diferentes, provocando aprendizagens e mudanças de atitudes, tanto para professores da universidade como para os estudantes e militantes de MST e FETAGRI.

No PRONERA, inicialmente, as primeiras turmas tinham as tensões entre o MST e a FETAGRI, que cada um fazia de um jeito. E a confusão ficava na cabeça dos professores, que às vezes misturavam, não sabiam até que ponto era um movimento e se tinham que se posicionar do lado de um movimento ou de outro. Até a gente chegar num consenso que nós éramos da mesma classe, que nós eramos pelo mesmo projeto político e que as tensões que estavam geradas e os problemas comprometiam aquilo que exatamente a gente mais prima na construção do conhecimento, o direito da gente divergir. Que era isso que a gente brigava na educação, quando dizia, assim, “a gente quer construir o conhecimento porque a gente discorda dessa forma que tá aí, a gente quer ser construtor de conhecimento, a gente quer ser protagonista da construção do conhecimento, porque a gente precisa ser sujeito do ato de conhecer!” E os professores

questionavam “eu quero ser sujeito do meu ato de ensinar também!” (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Assim como a educação dialógica e problematizadora, como diria Paulo Freire, precisa considerar os conhecimentos trazidos pelos educandos como frutos de sua práxis no mundo, realizar processos educativos nesta perspectiva precisam também ser vistos como um exercício de ação-reflexão crítica contínua em que educadores posam repensar a docência e que gere conhecimentos e atitudes capazes de ajudar na reinvenção e emancipação do próprio ato político-pedagógico coletivo, como uma educação para e pela práxis, em que as pessoas se educam em comunhão e diálogo (FREIRE, 1999).

Nesse aspecto, nas experiências do PRONERA no sudeste do Pará, camponeses e professores universitários tiveram que aprender a respeitar mutuamente o protagonismo político-pedagógico de cada um, num processo de co-laboração próprio de uma educação “dialógica e problematizadora”, sobre a qual ninguém tinha total domínio sobre como realizar da melhor forma ou em que sujeitos estavam experienciando a construção de tal aprendizado em tempos-ritmos diferentes, algo próprio também do movimento educativo que envolve as pessoas em meio à participação na luta social.

Como em meio às lutas sociais, os primeiros projetos PRONERA se configuraram “como contexto de criação de novos conhecimentos, elaboração de uma nova leitura das relações sociais”, representando para quem deles participou “uma extraordinária experiência educativa” (OLIVEIRA, 1985a, p. 45). Algo possível de ser observado nos relatos de Maria Raimunda:

Acho que outro campo de tensão que era esse campo do protagonismo, a gente foi aprendendo lidar nisso com os outros, porque as vezes a gente incomodava ou, por exemplo, a gente se incomodava muito quando, na época da turma do curso de magistério, nas reuniões uma professora da turma falava pela FETAGRI e não os estudantes da FETAGRI. Aí depois nós dissemos, “olha, vamos entender, né, talvez isso seja uma forma de ajudar no processo de formação”. Tô falando que a gente foi aprendendo a ter paciência pra lidar, porque antes a gente achava, “poxa, por que é ela que fala por eles?”. Mas aí depois tu tem que entender a forma, o MST tinha um setor de educação que falava pelos seus sujeitos e que articulava tudo como coletivo, a FETRAF e a FETAGRI não tinham especificamente um coletivo, tinham uma ou outra pessoa de área da educação, mas não chegava a se constituir porque a organicidade era diferente (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Do ponto de vista pedagógico, é preciso destacar que os primeiros projetos PRONERA ocorreram num momento histórico em que não existia elaboração teórico-metodológica profunda em Educação do Campo, no desenvolvimento dos processos pedagógicos buscava-se

como referência as experiências de Educação Popular à luz dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Assim, por entre experimentações, conflitos e aprendizados políticos-pedagógicos, os primeiros projetos PRONERA acabaram por se constituir historicamente como uma espécie de “projeto piloto” que antecedeu às ações em Educação do Campo realizadas na região sudeste do Pará nos anos 2000, como sugere Dalcione Marinho.

Um elemento interessante pra se refletir é se tu pegar a experiência coletiva inicial, que foi entre 1999-2000, era um momento que (todo mundo) ainda tava se apropriando, né, digamos assim, ninguém sabia nem esse negócio ia dá certo, né? Então, a leitura que se tinha era mais Freireana do que a da Educação do Campo, né, não se tinha um acúmulo metodológico sobre como fazer, como partir da realidade. Então, eu acho que foi muito mais uma experiência piloto, né, assim para iniciar do que uma coisa que ia gerar uma metodologia mais redondinha. Então, acho que tem essa questão, assim, ser muito embrionário ainda (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

Os conflitos, contradições e superações político-pedagógicas experienciadas nos primeiros projetos PRONERA, com turmas de alfabetização nas comunidades camponesas e o curso de formação de educadores do campo em nível médio magistério, realizados entre os espaços do Campus de Marabá (UFPA) e salas de escolas públicas do município, onde os educandos também ficavam alojados, provocaram reflexões que, segundo Nilsa Brito, influenciaram diretamente nos discursos sobre Educação do Campo localmente e na elaboração e execução de novos projetos PRONERA.

Dando continuidade ao processo formativo destes sujeitos que vieram das experiências dos primeiros cursos do PRONERA (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA), dois novos cursos financiados pelo programa foram iniciados em 2003, os cursos de graduação em Letras e Pedagogia, o primeiro, chamado de Letras da Terra, realizado em parceria da universidade com o MST e, o segundo, denominado Pedagogia do Campo, em parceria com a FETAGRI. Muitos dos educandos camponeses das turmas dos cursos PRONERA de Letras e Pedagogia, haviam participado também dos primeiros projetos no final dos anos de 1990, alguns haviam realizado praticamente toda sua formação na educação básica - concluído o Ensino Fundamental e cursado o Ensino Médio Magistério – por meio destes projetos, ao passo que também atuavam como alfabetizadores.

Essa experiência, somada a toda história de vida e formação dos sujeitos, ajudaram a enriquecer as reflexões produzidas em meio às atividades acadêmicas dos cursos. Neste processo, as experiências de estudantes egressos do Ensino Médio Magistério como professores da educação básica nas escolas e comunidades rurais e o exercício da pesquisa acadêmica

articuladas à formação para o exercício da docência como licenciados em Letras e Pedagogia, provocou a produção de reflexões interessantes à Educação do Campo, segundo Nilsa Brito, desencadeadas

seja por parte do corpo docente - dos professores que tiveram a oportunidade de experienciar uma proposta de Escola Integrada, articulada ao debate político, às problemáticas do campo enquanto espaço de sujeitos históricos para o processo de transformação social -, seja por parte dos sujeitos estudantes – camponeses que através da pesquisa vem também participando deste debate em torno de um projeto de escola que propõe romper com os paradigmas da escola tradicional (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA).

Da realização dos projetos de alfabetização e Ensino Médio Magistério aos cursos de graduação, como uma ação em continuidade, fortaleceu-se o processo de deslocamento de camponeses e professores da universidade a um “terceiro espaço”, como argumentado por Idelma Santiago.

Da realização dos projetos de alfabetização e Ensino Médio Magistério aos cursos de graduação em Letras e Pedagogia do PRONERA, prevaleceu uma lógica que tomava as histórias de vida e formação dos educandos e a realidade das comunidades camponesas em meio à luta pela terra na região como ponto de partida do processo pedagógico, em especial problematizando a realidade educacional e sociocultural nestas comunidades, buscando, à luz dos estudos teóricos, inovações à atuação dos formandos como educadores do campo.

Desde os primeiros projetos, integrando ações entre comunidades e escola, processos formativos e realidade, os cursos viabilizados por meio do PRONERA se constituíram como ricos e desafiantes espaços de experimentações educativas, como laboratórios pedagógicos de formação docente, ajudando a pensar e exercitar práticas curriculares diferentes da perspectiva que domina a educação básica e a formação acadêmica tradicionalmente, nas escolas rurais e na universidade.

Como diria Paulo Freire, toda prática educativa implica numa teoria educativa (FREIRE, 1981 p. 11), é assim que, tanto para Maria Raimunda (dirigente do MST-PA) como para Nilsa Brito, as experiências dos primeiros projetos e dos cursos de graduação do PRONERA são assumidas como espaços de aprendizados políticos-pedagógicos, que viabilizaram, localmente, a teorização sobre formação de professores do campo e a construção coletiva da proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo, buscando a superação de limites e contradições enfrentadas até então na universidade, tanto no campo formativo-acadêmico como administrativo-burocrático. Isto porque o período de realização dos cursos de graduação também foi marcado por tensões e conflitos, desta vez diretamente por

conta do impacto causado pelo acesso dos camponeses a cursos de nível superior e por sua presença em meio ao cotidiano institucional e burocraticamente enrijecido da universidade, pois, até então, os cursos de Educação do Campo realizados via PRONERA haviam sido realizados utilizando instalações de escolas públicas e aparentando ser apenas atividade de extensão.

Então disputar com os segmentos da universidade a aceitação desses novos sujeitos e de novas pedagogias com marcas da vida material e simbólica dos sujeitos que adentraram a universidade naquele momento foi um desafio, né? Porque essa experiência entrou na universidade pela força dos movimentos sociais do campo e enfrentou seus limites diante da lógica universitária. Então, a relação foi complexa, mas dessa relação complexa para etapas futuras nós extraímos alguns aprendizados certamente, né? E aí eu acho que a gente pode dizer que nesse momento os cursos PRONERA ofereceram bases para pensarmos, a partir da década de 2000, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. (...) Mas eu acho que o debate em torno de um projeto de escola foi possível através do potencial de mudança de práticas educativas, caracterizando uma possibilidade concreta de mudança. Eu acho que experienciamos e vimos trilhando, né? Acho que os projetos de Letras, Pedagogia e Agronomia promoveram essa reflexão muito pertinente nesse momento histórico, né? (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA).

No geral, sobre os conteúdos a gente dizia “olha, é isso mesmo!”, mas o jeito de fazer [não havia consenso], a gente foi construindo essa forma. Quando falo jeito de fazer, é o itinerário formativo de cada processo, que é o epistêmico, como construir o conhecimento. Então a gente foi batendo cabeça e chegamos a isso, as formas de se apropriar do conhecimento de um jeito de fazer transformador, uma estética da transformação que a gente foi trazendo para os processos. A questão dos tempos e dos espaços; ensino, pesquisa e extensão, mas não ensino, pesquisa e extensão proforma, como geralmente a universidade diz que faz, que os movimentos dizem que fazem, mas na LEDoC a gente foi colocando a extensão e pesquisa vêm desde a primeira etapa, dessa relação com processo de inserção e ligação direta (sobre a realidade das comunidades camponesas), de estranhamento da sua própria realidade para poder construir esse conhecimento. Como a gente foi relacionando a construção do conhecimento, esse jeito de conhecer. E, ao mesmo tempo, a gente alimentava os processos formativos das áreas (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Por tudo isso, as experiências dos primeiros projetos e dos cursos de graduação realizados via PRONERA, que marcam a emergência do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, constituíram-se como um rico e importante “terceiro espaço” para onde se deslocaram as atuações de camponeses e professores universitários no exercício de uma nova práxis política-intelectual coletiva no debate-reflexão e desenvolvimento de ações no campo da alfabetização e formação de professores, com a construção de aprendizados sobre processos pedagógicos que influenciaram as experiências posteriores em Educação do Campo na região, tanto nas suas dinâmicas organizativas estruturantes – relações administrativas com setores da universidade e INCRA; permanência e convivência entre estudantes durante a etapa; mobilização e planejamento docente; garantia de materiais e equipamentos didáticos, etc. —,

como as organizativas pedagógicas – alternância entre tempos e espaços formativos; trabalho com histórias de vida; envolvimento e protagonismo dos educandos na coordenação de atividades, etc.

Ainda que os primeiros projetos PRONERA inaugurem um novo espaço de encontro entre camponeses e professores universitários e seja o berço do nascimento do Movimento de Educação do Campo na região, foi somente a partir de 2003, com a realização do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária (EMEP), na EFA de Marabá, também via PRONERA, que se criou formalmente um espaço para colaboração e atuação em conjunto envolvendo mais amplamente múltiplas instituições, organizações e movimentos sociais e sindicais na perspectiva da constituição de uma rede de ações em Educação do Campo localmente.

Concretamente, foi o projeto EMEP que ajudou, inicialmente, a reunir um coletivo mais diverso que consolidaria o Movimento de Educação do Campo regional como um sujeito-espaço político-intelectual coletivo, com atuação e dimensão educativa. A realização do EMEP, de imediato, provocou encontros e interações novas no interior da própria universidade, entre professores dos colegiados do curso de Pedagogia e Agronomia, como lembra Dalcione Marinho, ex-educador da EFA de Marabá e atual professor do Campus Rural do IFPA (CRMB-IFPA): “dois cursos que faziam coisas muito parecidas na relação com movimento camponês, mas que a relação institucional se tomou muito forte a partir do projeto junto a EFA de Marabá”.

O projeto EMEP aproximou também novos parceiros institucionais e organizações não-governamentais, ajudando a ampliar significativamente a troca de experiências iniciada entre camponeses e professores da universidade nos primeiros projetos PRONERA, para além do campo da formação de professores e das experimentações pedagógicas na educação básica, articulando o debate da Educação do Campo ao campo da formação técnico-profissional, a assistência técnica à produção agrícola e a Agroecologia.

A parceria instituída na realização do projeto EMEP ajudou a enriquecer os processos formativos que já vinham sendo desenvolvidos na EFA de Marabá e a impulsionar a criação de novos projetos de cursos e novos espaços coletivos de atuação política do Movimento de Educação do Campo regional. Isso se deu, em especial, por conta da organização de um Comitê Gestor para efetivar a gestão político-pedagógica do projeto EMEP vinculado ao debate sobre a questão agrária e demandas produtivas das comunidades camponesas na região.

Vale ressaltar que a Escola Família Agrícola de Marabá já possuía sua própria rede de parceiros, por conta da oferta do Ensino Fundamental em convênio com as secretarias

municipais de educação de Marabá e Itupiranga. E que a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), detentora do espaço onde funcionava a EFA de Marabá, seguia realizando suas atividades em parceria iniciada no final dos anos de 1980 com o Laboratório Sócio-Agrônomo do Araguaia Tocantins (LASAT), do qual participavam professores da universidade do curso de Ciências Agrárias. Experiências e parcerias anteriores a emergência em Educação do Campo no sudeste do Pará e que seriam importantes vinculações de diversos sujeitos aos debates e ações que permitiram a constituição e ampliação rápida da rede do Movimento em Educação do Campo localmente, como afirma Dalcione Marinho.

Acho que cada sujeito que participou do Movimento da Educação do Campo, ele se incorpora no movimento a partir de um local e a partir de um ponto de encontro. Digamos que o meu ponto de encontro foi a Escola Família Agrícola de Marabá, né, no projeto de Ensino Médio Profissionalizante.

(...) Naquela época, a gente falava muito de Pedagogia da Alternância e da expansão das EFAs. Ninguém falava sobre Educação do Campo. Por um outro tinha dentro da experiência da EFA a pedagogia de um movimento, que era o movimento da Federação dos Trabalhadores na Agricultura. Aí nesse momento a EFA acho que traz essa aproximação, né, entre os dois colegiado das duas faculdades da UFPA em Marabá, que na época tinha aproximação com os movimentos sociais, tinha mais aproximação com debate da Educação do Campo mesmo (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

A parceria na elaboração e proposição do projeto EMEP trouxe para esse “terceiro espaço” possibilitado pela Educação do Campo, pelo lado dos camponeses, a FETAGRI, FATA e EFA e, pelo lado da universidade, como proponente, os professores dos Cursos de Agronomia e Pedagogia (UFPA – Campus de Marabá), da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC) e do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF/UFPA). Por sua vez, com a organização do Comitê Gestor, passaram a contribuir continuamente nas atividades do projeto EMEP e da EFA como um todo, o Colegiado de Ciências Sociais (UFPA); o Laboratório Sócio-Agrônomo do Araguaia Tocantins (LASAT); a Equipe de Articulações de ATEs; a Cooperativa de Prestação de serviços (COPSERVIÇOS); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); e a Federação das Cooperativas do Araguaia Tocantins (FECAT). Em alguns momentos também participaram e colaboraram pontualmente no desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto EMEP profissionais vinculados ao Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (CEPASP), da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER), Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá (SEAGRI) e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Esse conjunto de parceiros ajudou a enriquecer o processo educacional desenvolvido no projeto EMEP e na EFA de Marabá e, por meio desse ponto de encontro, foi se aproximando e

também enriquecendo e ajudando a ampliar o debate sobre Educação do Campo, compondo a mobilização que levou à criação do Fórum Regional de Educação do Campo, entre 2004 e 2005. Esse conjunto de parceiros fez com que o FREC já nascesse marcado em sua raiz por uma diversidade de sujeitos coletivos e compreensões agronômicas, ecológicas, sociológicas, pedagógicas e políticas.

E essa diversidade, assim, de atuação profissional, de sujeitos e de instituições, possibilitou a gente acumular localmente. Eu acho que esse desafio de fazer Educação do Campo para nós, construir conceitos, construir teorias, construir referencial. Isso aconteceu dentro da EFA num primeiro momento, né, acho que foi um espaço de aglutinar as entidades, né? E principalmente relacionado a Federação dos Trabalhadores aqui, que não tinha um diálogo com MST. (...) Então, se ganhou muita força política, né, e se ganhou muito acúmulo pedagógico também (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

É inegável que esta rede de parceiros, mobilizada e constituída a partir do Comitê Gestor do projeto EMEP na EFA, teve importância e papel fundamental no processo que levou à criação do FREC, entre janeiro e maio de 2005, num período de efervescência do debate sobre Educação do Campo nacionalmente. Contudo, antes mesmo da constituição do FREC, é inegável também que são as experiências e contribuições trazidas pelo MST, desde o âmbito da construção que vinha ocorrendo nacionalmente, que ajudaram a definir a perspectiva estratégica defendida em relação à Educação do Campo regionalmente, fundamentalmente para afirmação deste movimento na direção da interpelação do dever do Estado em relação à garantia dos direitos dos povos do campo à educação pública de qualidade. Segundo Idelma Santiago,

o fato da prioridade da escola e da educação que o MST traz, de pensar a reforma agrária, que não é só ter acesso a terra, que acho que trouxe isso mais fortemente, foi fundamental para que esse espaço do FREC fosse encapado como lugar do pensar educação e reforma agrária na perspectiva da política pública.

Meses antes da criação do FREC, em agosto de 2004, em Luziania, Goiás, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), que provocou a realização de Seminários Estaduais de Educação do Campo, mobilizados pela SECAD (MEC) e pelo grupo da Articulação Nacional da Educação do Campo, para fomentar o debate e divulgação das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002). Professores do Campus de Marabá da UFPA e membros do MST e FETAGRI do sudeste do Pará participaram ativamente na II CNEC e a criação do FREC foi influenciada diretamente por esta mobilização nacional, dando-se em meio à mobilização local pela realização da II Conferência Regional de Educação do Campo, que ocorreu em maio de 2005.

Considerando a rede de parceiros envolvidos e número de participantes, num contexto local, a conferência ganhou proporção de grande evento e, por conta da conjuntura política nacional e apoio do Governo Federal ao Movimento de Educação do Campo, certamente se tornou atrativo para autoridades políticas e governantes locais, algo percebido na configuração das mesas de debate, que contaram com o aceite do convite e presença de representantes da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), Associação dos Municípios do Araguaia e Tocantins (AMAT), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Ministério da Educação (MEC) (FREC, 2005).

A conferência regional, realizada bianualmente, como estância máxima do FREC, era o momento de encontro de todos os membros, organizações e instituições que compõem o fórum, sempre com a aproximação e ingresso de novos parceiros, como um evento de socialização, confraternização e troca de experiências, com centenas de participantes, envolvendo a produção de sínteses dos diversos debates temáticos realizados nos períodos que a antecederiam e sendo momento das deliberações e encaminhamentos de compromissos e ações para serem assumidos coletivamente num período posterior, visando à superação de situações limites que se impunham a garantia dos direitos e protagonismos da população camponesa em relação à educação escolar, formação de professores, projetos de futuro da juventude, produção agrícola sustentável, etc.

Cada conferência se constituiu como um momento apoteótico, de encontro da diversidade de perspectivas político-pedagógicas evidenciavam a pluralidade da rede que constituía o Movimento de Educação do Campo local. Por isso, a Conferência Regional do FREC também pode ser considerada como o mais potente “terceiro espaço” criado pelo Movimento em Educação do Campo localmente. Como momento-espaco de socialização dos aprendizados político-pedagógicos construídos em relação à Educação do Campo e Educação Popular e construção de novos aprendizados coletivos, da interação em meio a uma nova sociabilidade em movimento e também do encontro das pessoas com a poesia e musicalidade camponesa e com toda cultura política e simbologia cultivada pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

E foi muito massa, assim, perceber isso quando se começou a ter as conferências, né? Então a pedagogia, tu percebias muito nitidamente, a pedagogia da FETAGRI e a pedagogia do MST. O MST trazendo as místicas e a questão cultural como elemento forte, que não era tão presente na formação da base da base pedagógica da FETAGRI, né? (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

Acho que foi fundamental para o fortalecimento do Movimento da Educação do Campo aqui foram as Conferências Regionais de Educação do Campo e os sujeitos que a gente envolvia, quando a gente extrapolou para além dos professores e dos

militantes (...). Acho que também as conferências ajudaram muito a acumular com as prefeituras, com os professores, com gestores municipais e pessoal das secretarias municipais de educação com movimentos (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

As conferências ajudaram a ampliar significativamente o alcance dos debates e número de entidades e instituições envolvidas com a Educação do Campo regionalmente, em especial alcançando e envolvendo as prefeituras municipais nesse movimento, pelas secretarias municipais de educação, com destaque para a de Marabá (SEMED), por este ser o maior e principal município da região, com forte influência política sobre os demais.

A construção e realização da segunda conferência marcaram a entrada da SMED de Marabá no FREC, cujos representantes, pelo compromisso e ativismo assumido com a causa da Educação do Campo, com o tempo chegaram a participar da coordenação executiva do fórum. Mas a aproximação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação aos debates sobre Educação do Campo ocorreu, principalmente, provocada pela parceria com a FATA e STRs na oferta de turmas do ensino fundamental na EFA de Marabá, algo que também coloca em destaque a importância da experiência da escola para mobilização e ampliação do Movimento Regional de Educação do campo regional. Como afirma Eliete Guimarães (Pedagoga da SEMED Marabá), a parceria foi a porta de entrada a um “terceiro espaço” para os profissionais de educação da SEMED Marabá, envolvendo os debates sobre Educação do Campo e motivando sua inserção nas ações do FREC.

A EFA tinha um trabalho diferenciado desde os anos de 1990. Lembro que em 1994, quando entrei na SEMED, eu fui selecionada no grupo para fazer parte de formação da rede, aí me destacaram para o campo, né, para formação dos professores no campo. (...) e com a EFA foi o primeiro elo que a gente teve para poder começar esse trabalho, um trabalho diferenciado e a gente achou que aquele trabalho já era uma referência para a gente poder atuar de forma diferente no campo. A partir da EFA, a gente começou, também porque antes a academia e os movimentos não procuravam a secretaria municipal, não encaminhavam tipo essas coisas (convites para participar das reuniões sobre projetos de Educação do Campo, como no caso do PRONERA), assim tipo para poder participar. E a partir do momento em que a gente teve com esse pessoal da EFA, eles começaram fazer essa ligação, pois já estavam participando aqui na universidade, em Belém, do que que estava acontecendo e que a gente começou. Assim, a partir disso começou a perceber que havia esse movimento e que era importante que estivéssemos dentro desse processo (Eliete Guimarães, Pedagoga da SEMED Marabá).

Paralela à parceria com a EFA de Marabá e movida pela participação inicial no Movimento de Educação do Campo local, em virtude da preocupação com a situação das demais escolas no campo, entre elas as escolas de assentamentos de reforma agrária e acampamentos em áreas de fazendas ocupadas, a equipe da SEMED de Marabá buscou também

aproximação e a contribuição dos educadores e dirigentes do MST na região, num esforço que visava melhor compreender tal realidade a partir dos referenciais teóricos e políticos da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, decifrar sobre o que se tratava tal proposta de educação diferenciada defendida pelos movimentos sociais e universidade naquele momento. Como relata também Eliete Guimarães (Pedagoga da SEMED Marabá),

Assim que eu comecei a me atentar para isso, fui algumas vezes até o pessoal do MST, com a Maria Raimunda, com que eu já tinha trabalhado. Com ela consegui aqueles livros (da coleção) “Por Uma Educação do Campo” e a equipe foi se debruçar sobre esses livros para a gente procurar entender o que diferenciava do que a gente estava trabalhando ou vendo, percebendo, durante aquele percurso que a gente esteve e para o que estava se desenhando naquele momento né, na política nacional e aqui mesmo com a academia já se envolvendo já com os movimentos (Eliete Guimarães, Pedagoga da SEMED Marabá).

Assim, o Movimento de Educação do Campo regional foi sendo também um “terceiro espaço” para onde se deslocou a atuação da equipe da SEMED de Marabá, num movimento em que profissionais responsáveis pela coordenação da execução da política educacional no município se colocaram na condição de sujeitos dispostos a buscar aprendizados políticos e pedagógicos em relação à Educação do Campo junto àqueles que eram os sujeitos de direito a serem atendidos pelo trabalho da SEMED, os camponeses, estes, alçados então à condição de educadores e intelectuais da educação.

A equipe coordenada por Eliete Guimarães experienciou, assim, um processo de construção de compreensão crítica a partir da leitura da realidade e avaliação sobre sua própria práxis diante de tal realidade, à luz da leitura dos fundamentos teóricos da Educação do Campo e diálogo como os educadores e membros do MST. Sobre esta experiência, Eliete Guimarães chega a fazer uma fala agitada e carregada de emoção nesta passagem de sua entrevista, como num tom de autocobrança por, até aquele momento histórico, não ter compreendido algo que lhe pareceu óbvio a partir de então.

Aí que a gente foi perceber que não era apenas uma mudança de nomenclatura, mas o que tinha por trás de tudo isso, né, a educação precarizada, etc. Tudo o que a gente viu, quando a gente assumiu, passou seis meses só conhecendo tudo isso ainda, sem entrada, sem o sujeito ter como escoar a produção, não tinha estradas, escolas eram super precárias, merenda não chegava, sujeitos sem formação trabalhando até a quarta série, tendo só a quarta série. Tudo isso mudava um pouco a partir disso (da participação no Movimento da Educação do Campo), que seria não mais aquela educação numa visão assistencialista e aquela que não tinha identificação com campo e tinha referência na escola urbana, né? Nenhuma identificação daquele sujeito que lá atuavam com aquele espaço e aquela comunidade, a referência da escola urbana (Eliete Guimarães, Pedagoga da SEMED Marabá).

A iniciativa de inserção e participação ativa dos profissionais da SEMED Marabá no Movimento de Educação do Campo regional teve significado histórico relevante também para o desenrolar das ações do FREC, por conta das transformações e realizações que se seguiram no interior da secretaria. A SEMED de Marabá foi uma das primeiras secretarias da região a criar um setor de Educação do Campo na sua estrutura e, para Eliete Guimarães, isto foi resultado das experiências educativas vivenciadas pelas profissionais da secretaria na relação com a EFA, em diálogos com o MST e participação no FREC.

Por exemplo, só da equipe da secretaria perceber qual é a diferença que existia, não apenas de nomenclatura de educação rural para a Educação do Campo (foi considerado um avanço), elas entenderem isso né, porque a gente tá aqui (atuando nas comunidades camponesas), no momento a gente trabalhava com todos esses sujeitos sem uma percepção de todo esse histórico né. A gente não tinha essas leituras e até a gente se envolver com outros sujeitos, com os movimentos, com academia, com todo esse processo dessa rede, até esse momento a gente não entendia muito bem isso (a Educação do Campo) (Eliete Guimarães, Pedagoga da SEMED Marabá).

Algo similar aconteceu com a SEMED de Xinguara, que se inseriu no debate sobre Educação do Campo durante a conferência de 2005 e logo seus representantes passaram também a ser membros assíduos das plenárias, reuniões e eventos do FREC. Vale ressaltar que, talvez por conta do ativismo de seus representantes no FREC, Marabá e Xinguara foram os únicos municípios da região a integrarem, via SEMEDs, o Programa Saberes da Terra (2005) e o Programa Pró-Jovem Saberes da Terra (2009). E esse também se tornou um espaço de aprendizados novos para as equipes técnicas-pedagógicas das SEMEDs, como afirma Lúcia Batista, Pedagoga da SEMED de Marabá e atual presidente do Conselho Municipal de Educação de Marabá.

Até 2006, eu desenvolvi minhas atividades enquanto professora da rede de ensino de Marabá sem fazer essa relação com os grupos sociais que nós temos. Que que eu quero dizer com isso? Desde 1999, quando eu fui trabalhar na Secretaria de Educação, sempre trabalhei com as comunidades rurais, mas eu não conseguia entender qual era a diferença que deveria ser enfatizada no trabalho que eu desenvolvia junto a elas em relação a comunidades urbanas. Quando chegou aqui em Marabá o Programa Saberes da Terra é quando eu digo que a partir dali houve um divisor na minha vida profissional. A partir dali eu me vi, assim, numa obrigação. Porque eu já não era mais uma pessoa leiga, eu tive o contato e tive oportunidade de ler e de compreender, ou pelo menos tentar compreender, essas realidades tão distintas. (...) Eu lembro que a gente iniciou um movimento de conscientização, de mobilização, de informação e de orientação dentro das nossas formações.

Em Marabá, no desenvolvimento das ações do Programa Saberes da Terra, a SEMED implementou a oferta das turmas de Ensino Fundamental na modalidade EJA em parceria com a EFA de Marabá e buscou, na parceria com a UFPA, realizar a formação continuada de professores envolvendo um número maior de docentes que atuavam nas escolas rurais do município. Vale destacar que a proposta curricular construída e desenvolvida pela EFA de Marabá foi tomada como referência para a implementação das atividades do Programa Saberes da Terra em todo o estado, sob coordenação de professores do Centro de Educação da UFPA, situado na capital, Belém. As experiências pedagógicas realizadas na EFA de Marabá seriam também tomadas como referência ao processo de reestruturação curricular proposta pela SEMED às escolas rurais do município.

No mesmo período de realização da primeira versão do Programa Saberes da Terra, entre 2006 e 2009, também na EFA de Marabá se deu a realização da formação da segunda turma do Projeto EMEP, criando um clima de efervescência interna nos debates sobre Educação do Campo, animado ainda mais pelo debate sobre a proposta de criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá e a intensificação do debate sobre a assistência técnica rural, cooperativismo e Agroecologia na região, que já vinham sendo realizados no âmbito da FATA e CAT anteriormente e que passaram a ser pauta constante do Comitê Gestor do EMEP.

Um dos membros mais atuantes no Comitê Gestor do EMEP e que contribuía com a formação tanto das turmas de ensino fundamental, como do Ensino Médio na EFA de Marabá, foi a Cooperativa de Prestação de Serviços (COPSERVIÇOS), criada em 1998 e que oferecia assistência técnica, social e ambiental à agricultura familiar da região. Alguns dos profissionais da COPSERVIÇOS já haviam atuado na própria FATA, como Emmanuel Wambergue, seu coordenador geral que também foi diretor executivo da FATA em 1989 e coordenador do Projeto Agroflorestal e de Formação Sindical da FATA, em 1996.

Formado pelo conjunto de parceiros institucionais que, juntamente com o MST, organizaram e passaram a compor o FREC a partir de 2005, o Comitê Gestor do EMEP na EFA de Marabá foi durante alguns anos o principal espaço de encontros e debates sistemáticos sobre estas questões - Escola Agrotécnica Federal de Marabá, Agroecologia e assistência técnica rural. Por esse motivo, Emmanuel Wambergue destaca a influência dos profissionais de ATER vinculados a COPSERVIÇOS e com atuação histórica junto a FATA e EFA de Marabá, na definição das pautas de discussões do fórum regional e de seus Grupos de Trabalho (GTs) posteriormente, envolvendo esses temas - questões Escola Agrotécnica Federal de Marabá, Agroecologia e assistência técnica rural.

E interessante ver que vários técnicos da FATA davam aulas, quando começou as aulas em 1996 na primeira fase da EFA de Marabá, depois de várias reuniões com a Associações de Pais de Alunos da EFA (APEFA), começou logo também a ser discutido a questão do sistema de produção sustentável, através da questão do respeito ao meio ambiente, as águas, a mata, as arvores, as florestas, a maneira de fazer consórcio de plantio, rotação de cultura, plantio direto, tudo isso aqui são alguns princípios também da Agroecologia. Então essa influência que foi falada, na FATA já tinha muita coisa sobre Agroecologia – curso, encontro, etc – e foi mais tarde levada para dentro da universidade. E o fórum foi muito influenciado pela turma (de profissionais) que se tinha entre 2004 e 2005, a COPSERVIÇOS já tinha mais de 100 técnicos de ATERs espalhados em 10 equipes e em 10 municípios. Todo sudeste do Pará, cada município tinha praticamente uma equipe da COPSERVIÇOS, a gente atingiu mais de 10 mil famílias pelos contratos que tínhamos naquele tempo.

Os feitos antecedentes da FATA, a atuação dos profissionais da COPSERVIÇOS e a colaboração de pesquisadores e professores do LASAT e do curso de Agronomia do Campus de Marabá (UFPA) se somaram à construção do debate sobre a assistência técnica rural, cooperativismo e Agroecologia no âmbito Comitê Gestor dos projetos EMEPs na EFA de Marabá e influenciaram posteriormente as ações e reflexões elaboradas no FREC. Deste modo, é possível dizer que o Comitê Gestor do EMEP na EFA de Marabá também foi um sujeito-espaço coletivo educativo importante na trajetória do Movimento de Educação do Campo regional, principalmente por constituído como de um “terceiro espaço” para onde se deslocaram práticas e formulações políticas e intelectuais muito diversas - de militantes camponeses, professores universitários e profissionais de várias áreas, representantes de entidades e instituições diversas - , cuja diversidade também se transferiu ao espaço dos Grupos de Trabalhos (GTs) do FREC, em que se inseriram os participantes do comitê a partir de um determinado momento.

A criação dos GTs do FREC, como encaminhamento da III Conferência Regional de Educação do Campo, realizada em 2007, foi algo demandado “pelos sujeitos que compõem o fórum, sujeitos que estão na dinâmica do movimento da Educação do Campo”, como assinala Nilsa Brito, numa tentativa de dar conta coletivamente de uma agenda pautada por “questões fortes” que se colocavam como situações limites e desafios naquele momento a luta pelos direitos dos povos do campo a educação localmente.

Com o tempo, a cada Conferência Regional em Educação do Campo realizada, a pauta se ampliava e novos GTs eram criados e/ou GTs antigos eram reformulados para dar conta das demandas que se agravavam e/ou de novas compreensões que iam sendo construídas sobre as questões tratadas no FREC. Os debates sobre formação de professores, Agroecologia, a formação técnico-profissional da juventude do campo e o trabalho de ATER como uma prática

de Educação do Campo são exemplos disto, pautando as discussões em plenárias, GTs, seminários temáticos específicos, que objetivavam debater questões com maior aprofundamento das reflexões e encaminhar ações a elas relacionadas, em momentos antes e após cada conferência regional.

Como citado em capítulo anterior, após a conferência de 2007, foram organizados três Grupos de Trabalho no interior do FREC: o grupo de trabalho sobre a criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB), denominado GT EAF de Marabá; o grupo responsável pela organização e desenvolvimento do programa de formação continuada do FREC para educadores do campo de municípios da região, GT de Formação Continuada; e o grupo de trabalho que ficou responsável pela realização de análise da proposta e diagnóstico da situação real do programa de Ensino Médio Modular da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), que atendia à população rural do interior do estado, o GT de Discussão sobre Ensino Médio Modular (FREC, 2008c).

Orientado pela horizontalidade nas relações e participação ativa de todos os membros do fórum, tal processo ampliou a estrutura e aprimorou a dinâmica do FREC como um “terceiro espaço” de encontros de práxis político-pedagógicas diversas, em especial porque os GTs passaram a ser também espaços de articulação de atividades de pesquisa e estudos acadêmicos sobre as temáticas da qual tratavam, tornando mais complexa a constituição do fórum como um sujeito-espaço coletivo educativo, alcançando a construção de reflexões que ampliam também o debate sobre a Educação do Campo, como analisa Nilsa Brito, que atuou no GT de Formação de Continuada do FREC.

O Fórum de Educação do Campo da Região Sul e Sudeste do Pará ele constituiu e constitui ainda um amplo espaço de articulação de uma política de Educação do Campo. Entendo que é um espaço que a larga experiência de formação para além do espaço escolar, para além do espaço universitário, justamente pela amplitude do diálogo que eu acho o fórum tem propiciado com os movimentos sociais e outros sujeitos que ocupam dessa política né, da política de educação e política por um projeto de campo de sociedade.

Minha atuação no fórum, particularmente no GT de Formação Básica e Formação de Educadores do Campo (sic), teve como pano de fundo estudos dessa problemática, de forma que as reflexões produzidas pelo e no grupo pudessem alimentar o contínuo de uma proposta de Educação do Campo, né, provocando as secretarias de educação da região através de seus Departamentos de Educação do Campo e de educação Rural (Nilsa Brito, professora da Unifesspa).

Em 2010, o GT de Formação Continuada passou a se chamar o GT de Formação de Professores e Educação Básica, com atividades de pesquisas integradas ao Observatório Regional de Educação Básica do Campo, que, por sua vez, estava articulado ao Observatório

da Educação do Campo (Programa Observatório da Educação, Edital 01/2006 INEP/CAPES) (FREC, 2010a). Nesta época, o GT de Formação de Professores e Educação Básica contava com a participação de professores da UFPA (Campus de Marabá) e do CRMB (IFPA); de militantes do MST e FETAGRI; de profissionais de diferentes SEMEDs; de estudantes egressos dos cursos de graduação em Pedagogia do Campo e Letras – realizados via PRONERA; dos profissionais de diversas áreas que participavam do Curso de Especialização em Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo (turma 2009); e de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que havia sido recém-criado na época.

Então, esse grupo é que passou a se encontrar sistematicamente, articulando a formação na universidade, a participação no movimento de Educação do Campo e atuação nas escolas e nas secretarias municipais de educação com uma proposta de estudos e pesquisas, né?

Então, a proposta mesmo do grupo foi construir um grupo de estudo sobre a formação básica e a formação continuada de professores do campo e privilegiando dados de pesquisa, corpus de uma pesquisa, voltando-se à leitura da realidade nos municípios, leituras que pudessem evidenciar as condições de trabalho, as condições de formação, o modelo de escola rural que se consolidou pela precariedade do ensino e da formação de professores, as iniciativas de construção de currículos lastreadas nos princípios da Educação do Campo.

Então, esses foram temas de estudo e de pesquisa que alimentaram a discussão mais ampla, ou que deveriam, né? O intento do GT era que essas discussões pudessem alimentar uma discussão mais ampla no interior do fórum sobre a formação, produzindo uma leitura da realidade regional acerca do tema da formação de Educação do Campo, na tentativa de que assim o fórum pudesse propor suas ações com base nessa leitura, dialogando permanentemente com o processo formativo de educadores e educadoras do campo (Nilsa Brito, professora da Unifesspa).

A participação dos estudantes camponeses e aqueles egressos que já atuavam em escolas rurais, ajudava a enriquecer as atividades promovidas pelo GT, pois continuamente traziam informações das situações vivenciadas nas escolas rurais e não deixavam as discussões, reflexões, críticas e propostas produzidas pelo grupo se afastarem da realidade concreta e, deste modo, “fortaleciam o diálogo entre a universidade e as Secretarias de Educação, provocando essas secretarias em relação ao currículo de uma escola do campo, a infraestrutura das escolas, a organização dessas escolas, etc.” (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA). A participação no GT e no FREC também enriquecia, certamente, a formação acadêmica dos próprios estudantes dos cursos de graduação e especialização, assim como a formação continuada em movimento dos técnicos pedagógicos das SEMEDs, muitos sem formação específica na área da Educação do Campo.

Sendo afirmado como um grupo de estudo e pesquisa, o GT de Formação de Professores e Educação Básica se tornou assim um rico “terceiro espaço” de formulações teóricas e políticas

sobre a docência e realidade das escolas rurais na região, cujos resultados se evidenciam na elaboração de diagnósticos que ajudaram a municiar de dados as plenárias e debates realizados pelo FREC; na produção e publicação de um livro sobre a práxis docente de educadores do campo, com artigos de autoria dos próprios estudantes da LEDoC e professores do campo e da universidade⁶⁹; e na criação do “Programa de Formação Continuada: Currículo, Letramento Cultura e Educação do Campo” (2008), que atendeu educadores de escolas rurais dos municípios de Itupiranga, Marabá, Xinguara e Parauapebas e deu origem ao Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo (Campus de Marabá – UFPA, 2008 e FECAMPO – UNIFESSPA, 2012).

O debate sobre a formação técnico-profissional da juventude do campo, que foi tema da IV Conferência Regional de Educação do Campo, realizada em Xinguara, no ano de 2009, fazia parte das discussões que vinham sendo feitas historicamente, em especial por meio da FATA e EFA de Marabá, e que reivindicavam junto ao Governo Federal a criação de uma Escola Agrotécnica Federal em Marabá, efetivada em maio de 2007, pela aprovação do Projeto de Lei 7268/06 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados.

O processo que envolveu a luta pela Escola Agrotécnica Federal em Marabá e que levou à realização da conferência de 2009, desencadeou também uma experiência educativa para o conjunto dos membros do FREC, pois aproximava as discussões da Educação do Campo ao debate sobre políticas para juventude e, ao mesmo tempo, como não podia deixar de acontecer, aproximava e promovia a inserção dos jovens camponeses nas atividades do fórum, da universidade e dos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo regionalmente. Para Maria Raimunda (Dirigente do MST), esse processo ampliou os debates e também fortaleceu e rejuvenesceu o Movimento de Educação do Campo localmente.

Acho que foi fundamental para o fortalecimento do Movimento da Educação do Campo aqui foram as Conferências Regionais de Educação do Campo e os sujeitos que a gente envolvia, quando a gente extrapolou para além dos professores e dos militantes, que a gente passou a trazer a juventude. Acho que ter extrapolado isso pra outros sujeitos da educação, aquela conferência que a gente fez com debate da juventude e da educação profissional, acho que isso rejuvenesceu o fórum. Ele rejuvenescia quando a gente fazia aquelas plenárias do Ensino Médio. Esses debates, o fórum se tornava além de um espaço de reivindicação, esse espaço formador

⁶⁹ Intitulado “Saberes e práticas de Educadores e Educadoras do Campo”, o livro é uma publicação resultante da articulação das atividades do GT do FREC vinculadas ao Observatório Nacional de Educação do Campo (OBEDUC/CAPES) e envolvendo a participação dos estudantes e professores de três projetos de pesquisa e ensino: do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UNIFESSPA); do curso de Licenciatura em Educação do Campo integrantes do projeto PIBID/UFPA/UNIFESSPA, edital 66/2013, coordenado pela professora Maura Pereira dos Anjos; e do Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo (Projeto Residência Agrária/PRONERA/CNPq), coordenado pelo professor Evandro Costa de Medeiros (RIBEIRO; ANJOS, 2016).

também, para os educadores, para juventude e para as lideranças. As lideranças não tinham para além das formações específicas de suas organizações, essas vivências, né? Por isso, o fórum trouxe tantos aprendizados, ele era também um espaço formador, dentro das disputas políticas, mas também ali da organização mesmo (...)

Como um dos momentos importantes deste processo, em junho de 2008 aconteceu realização de uma plenária do FREC, com o objetivo de discutir e elaborar uma proposta pedagógica para a nova escola criada, promovido GT EAF de Marabá, que havia sido idealizado no âmbito do fórum. Essa atividade, pela repercussão política, colocou em destaque mais ainda a capacidade do fórum como sujeito-espaço coletivo de formulações e construções pedagógico-curriculares para educação básica e ensino superior, algo que já havia ocorrido no início deste mesmo ano na elaboração do “Programa de Formação Continuada: Currículo, Letramento Cultura e Educação do Campo” (FREC, 2008c), ofertado a professores de escolas rurais em parcerias com as prefeituras, e também se repetiria posteriormente com a construção da proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em 2009.

Nessa época, em meio à efervescência dos debates que tomavam o FREC, revigorou-se a defesa de que os projetos, cursos e ações em Educação do Campo deviam visar não apenas democratizar o acesso à formação escolar em diferentes níveis e modalidades e ajudar na garantia do direito dos povos do campo à educação, ainda porque o acesso possibilitado por tais projetos na região eram uma gota d’água num oceano quando se considerava o contingente populacional sem acesso à escola no campo, em especial aos ensinos Médio e Superior. Regionalmente, entre os objetivos perseguidos na Educação do Campo, tomou-se como prioridade a realização de projetos e ações que possibilitassem aos camponeses formação escolar, acadêmica e técnico-profissional diferenciada, na área da Agronomia e licenciaturas diversas, que ajudassem a compor quadros de professores e profissionais que pudessem atuar em assentamentos, acampamentos e comunidades rurais, pois isso colaborava, inclusive, no fortalecimento da luta pela terra e a sustentabilidade dos territórios camponeses conquistados.

Em relação a este aspecto, a afirmação da importância estratégica da Educação do Campo no fortalecimento dos territórios camponeses, segundo Maria Raimunda (Dirigente do MST), também foi um aprendizado alcançado em meio ao processo de estabelecimento de alianças e construção coletiva possibilitada pela rede de Educação do Campo.

Como a gente percebe esse movimento de Educação do Campo, como uma ação estratégica, que não sei se naquele momento a gente já tinha isso claro. Mas hoje, eu consigo perceber como uma estratégia de articulação e fortalecimento mesmo nessa rede do processo de luta e resistência camponesa, onde há uma articulação de vários sujeitos pra defender o processo de luta pela terra e defesa do território conquistados

na luta pela terra através de uma luta específica, que, naquele momento, era educação, mas uma alimentava a outra (Maria Raimunda, Dirigente do MST).

A criação da Escola Agrotécnica Federal em Marabá (EAFMB) era visualizada nesta perspectiva e, em dezembro de 2008, um fato não planejado potencializou ainda mais a busca da educação como um elemento do fortalecimento dos territórios camponeses: a transformação da EAFMB em Campus Rural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), por ordem da Lei 11.892/2008, instalado em uma área cedida pelos camponeses no Assentamento 26 de Março, assentamento de reforma agrária vinculado ao MST, situado próximo à área urbana do município de Marabá.

Essa perspectiva da educação como elemento do fortalecimento da luta e territórios camponeses apontava na direção da necessidade de ampliação das relações e interlocução com órgãos e instituições do Estado, visando influenciar nas políticas públicas e ações dos governos em diferentes esferas – federal, estadual e municipal –, e, neste âmbito, entre 2007 e 2009, podem ser colocadas as cartas do FREC endereçadas à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), questionando a estrutura de funcionamento e o modelo curricular do Sistema Modular de Ensino (SOME) e apresentando propostas à elaboração do Plano Estadual de Educação; o “Programa de Formação Continuada Currículo, Letramento Cultura e Educação do Campo”, que atendeu a professores de escolas rurais dos municípios de Itupiranga, Marabá, Xinguara e Parauapebas; o processo de formulação da proposta pedagógica-curricular do primeiro curso do CRMB-IFPA, o curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, realizado via PRONERA; e a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Universitário de Marabá (UFPA).

É possível dizer que esse foi um período de ebulição crítico-criativa no FREC, com diversos momentos de construção coletiva que envolviam os coletivos de diferentes grupos de trabalhos que compunham o fórum e transcorreu como uma intensa experiência formativa para todos os envolvidos, como algo que só foi possível por conta da trajetória das construções e elaboração anteriores iniciadas com os primeiros projetos PRONERA, os cursos de graduação e o EMEP da EFA de Marabá; como algo que se nutria da riqueza das experiências históricas e elaborações particulares realizadas pelos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

Então, as nossas turmas do PRONERA, Pedagogia do Campo, Letras e Agronomia, as turmas de Licenciatura de Educação do Campo e os demais cursos que a gente conseguiu influenciar pela prática dessas nossas experiências, a Escola Família Agrícola - EFA lá do CAT, acho que nós tínhamos um palco de experiências, as

primeiras turmas de Ensino Médio Técnico em Agropecuário do CRMB-IFPA, que eram pelo PRONERA. Então, a gente conseguiu ter, como a gente fala, um banco de dados de experiências que foram valorosas na construção desse vínculo da luta política pela Educação do Campo, pela terra, em defesa do território camponeses, uma luta pedagógica, porque ela era pedagógica, do exercício coletivo, da disputa, da atenção, da contradição e da proposição, a gente fazia isso (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Isso ficou muito nítido naquela primeira turma do Campus Rural de Marabá (CRMB – IFPA), de 2009, né, que foi uma construção coletiva do fórum, construir o PPC, né? E o PPC foi construído a partir da experiência da EFA, juntando também a experiência do MST. Então veio vários elementos, pegando os chassis da EFA de Marabá, que era aquilo que tava mais redondinho, com a mística e a ideologia do MST que a pedagogia da FETAGRI, digamos, não se preocupava muito. Então acho que foi o casamento ideal para Educação do Campo no sudeste paraense, a junção dos dois movimentos e daquilo que se acumulou estrategicamente nos dois principais movimentos da luta pela terra na região, com apoio das instituições de ensino superior (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

Todos esses processos foram também carregados de tensões e conflitos, entre eles destacam-se o impasse na relação com a SEDUC, que praticamente ignorou e se silenciou diante as manifestações do FREC, nunca apresentando respostas em relação às cartas com críticas e proposições dos membros do fórum sobre o SOME e o Plano Estadual de Educação; os choques de opiniões entre representantes do MST, FETAGRI e FETRAF na composição da turma do Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, realizado via PRONERA no CRMB-IFPA; e a criação e oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em de pelo IFPA (LEDoC), sem que o instituto possuísse naquele momento um quadro expressivo de profissionais com experiência e acúmulo teórico-pedagógico em Educação do Campo.

Em especial sobre esses dois últimos campos de tensão, que envolvem a relação com o CRMB (IFPA), considerado uma das maiores conquistas do Movimento de Educação do Campo na região, vale dizer que em nenhum dos dois momentos ocorreu um choque de interesses tão graves que comprometessem a relação dialógica entres os membros do FREC e o ambiente democrático do fórum. Ao contrário, tais conflitos serviram a reafirmação da ética e compromissos coletivos que envolviam as construções em Educação do Campo na região, sempre em caráter de co-laboração e enraizadas no legado das experiências já realizadas. Como fica explícito na fala de Maria Raimunda (Dirigente do MST), primeiro, quando ela relata as relações com a FETRAF na composição da turma do Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, sendo, para ela, um momento de aprendizado na reafirmação da relação dialógica entre os membros do FREC.

Então, andar junto é muito difícil, vou te dizer, andar junto com outros é muito difícil. Então, esse exercício do fórum, a articulação com as forças aqui da região, foi um outro aprendizado. Quando eu falo andar junto, é de respeitar os tempos dos outros. Como é que tu respeita o tempo da FETAGRI, que é mais ou menos o mesmo tempo que o nosso, mas como é que tu respeita o tempo da FETRAF? Então algumas vezes a gente ficava assim, “a FETRAF nem tava na reunião, não tava na reunião um, nem tava na reunião dois, nem tava na reunião três e porque que agora a gente vai ter que dividir as vagas que conquistamos com eles?”. Então, quando eu falo isso era muito forte na nossa militância pra ela entender, “por que que a gente tem que dividir?”. Então esse caminhar junto e a pessoa entender, como disse uma companheira também dirigente do MST, “eu não entendo, eu não aceito, eles não tavam lá!” [risos], isso aconteceu muito na organização da primeira turma de técnico agropecuário do PRONERA do CRMB-IFPA (Maria Raimunda, Dirigente do MST).

Se, por um lado, o envolvimento dos membros do FREC no processo de criação do CRMB (IFPA) foi educativo para o coletivo, em especial pelo exercício da capacidade de formulação de propostas pedagógicas e pela aproximação e ampliação do debate Educação do Campo ao debate sobre políticas para juventude camponesa, por outro, para a experiência da construção coletiva para além das pautas diretamente vinculadas à luta pela terra em si, também teve impactos educativos significativos sobre a relação entre MST, FETAGRI e FETRAF, como relata Maria Raimunda.

Esse caminhar junto e entender o tempo do outro, a gente foi aprendendo na construção, pela importância do fortalecimento da luta política, mas a vontade as vezes mesmo era quebrar o pau, chutar e dizer assim não dá! Mas fazer o quê? Aí a gente foi aprendendo, “olha, pra luta política que a gente quer avançar, agora nós vamos ter são esses três movimentos e organizações que lideram aqui nessa região a luta pela terra e a luta pela Educação do Campo, então nós temos que iniciar no CRMB-IFPA com essas três organizações. (...) a gente foi aprendendo né, mas se fosse lá como na primeira turma do PRONERA em 1989, o pau tinha sido grande, não entraria a FETRAF mesmo (Maria Raimunda, Dirigente do MST).

As tensões relacionadas ao desenvolvimento das atividades iniciais do CRMB (IFPA), também se dariam na relação com a administração superior da instituição. Entre os episódios mais marcantes está a reunião convocada pelo reitor do IFPA na época, que, deslocando-se do campus central que ficava em Belém, veio à Marabá para solicitar a assessoria dos membros do FREC na concepção do curso LEDoC que seria implementado no Campus Rural de Marabá. O instituto havia sido contemplado com aprovação de projeto na Chamada Pública do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO, Edital nº 2, de 23 de abril de 2008), propondo a oferta de seis turmas da LEDoC, totalizando 360 vagas, distribuídas por diferentes regiões do estado do Pará, entre campis localizados nos municípios de Altamira, Bragança, Abaetetuba, Conceição do Araguaia, Tucuruí e Marabá (SILVA, 2017). Mas a instituição havia aprovado a oferta massiva dos cursos LEDoC sem ter muita experiência

acumulada na área e, em Marabá, sem ao menos ter um quadro docente consolidado no CRMB, responsável pela oferta local, isso motivou a reunião do reitor com os membros do FREC.

Essa reunião lembro como se fosse hoje, o reitor veio conversar com a gente. Então nós fomos pra cima, “Não! Não é assim! Você quer uma licenciatura, por quê?”, “Ah, não, só porque vi o edital e a gente pensou em fazer no estado!”. Nós não, aqui não - e foi uma intervenção da região -, aqui nessa região não é assim não! O campo e os camponeses nessa região têm um jeito de fazer as coisas, tem uma concepção pra construir as coisas, a gente tem um trabalho a zelar. Então, não é assim, uma instituição de ensino que diz quero ser formadora dos jovens, dos adultos e dos educadores nas comunidades camponesas e vai chegando de qualquer jeito. Acho que esse acúmulo permitiu naquele momento a gente conseguir intervir. Teve o curso de licenciatura do CRM, mas a gente disse assim: “muita coisa tem que mudar, esse projeto tem que mudar, não dá pra ser só pega, recorta e cola, tem que ser refletido, etc.!”. Então, assim, isso, a gente conseguiu fazer esse nível de intervenção na política de oferta do CRMB, porque a gente tinha uma articulação, um movimento, uma rede que não é só um ajuntamento (Maria Raimunda, Dirigente do MST).

O conflito se deu porque, as faculdades do Campus de Marabá da UFPA envolvidas com ações de Educação do Campo, desde o final dos anos de 1990, em avaliação e decisão coletiva com os membros do FREC, decidiram não participar do edital do PROCAMPO e seguir na elaboração de uma proposta de curso LEDoC que pudesse ser implementado integrando o quadro de cursos da universidade, como curso permanente e não via programa governamental, tido como temporário. O objetivo era aprofundar na elaboração de uma proposta pedagógico-curricular pautada pelo legado das experiências dos projetos de Educação do Campo já realizados na região e investir na sua institucionalização no corpo da universidade. E assim foi feito.

Sobre este intuito em relação à proposta pedagógico-curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em de pelo IFPA (LEDoC), vale destacar o relato de Nilsa Brito:

Dentro e pisando no chão da universidade não é possível romper de vez com uma lógica universitária, mas esses marcos de que eu falo - que é o dos cursos PRONERA por escolarização e formação, dos cursos PRONERA de graduação e do curso de Licenciatura em Educação do Campo -, esse movimento tem mostrado e se constituído como base para a reflexão que o sujeito do campo tem feito sobre a educação que reivindica como componente da luta mais ampla, de uma luta social mais ampla. Então, a gente observa que esse debate está presente nas proposições dos novos cursos, não é à toa que a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo parte de eixos e esses eixos não caem de graça na cabeça de alguém ou do conjunto que discutiu o projeto, esses eixos eles emergem das experiências, das lutas nas relações concretas dos sujeitos com as problemáticas históricas da região. Isso tem colocado o curso em permanente desafio consigo mesmo, justamente porque esses eixos em que se esteiam o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, mobilizam constantemente novas problemáticas próprias da região. Mais uma vez o que demanda um coletivo de professores, tanto universitários

quanto de escola básica, conectados com todos da proposta e com a realidade na qual esse projeto se assenta (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA, grifo nosso).

É nessa perspectiva do acúmulo de experiências e elaboração teórica a partir de uma práxis político-pedagógica coletiva, que se buscou também garantir a institucionalização do curso de “Ensino Médio Técnico Agropecuário com ênfase em Agroecologia”, originário da experiência da EFA de Marabá e como conquista materializada na criação do CRMB (IFPA).

E este processo, somado à ampliação do debate sobre a formação técnico-profissional da juventude do campo e a realização da conferência em Xinguara, em 2009, também fortaleceram e fizeram avançar internamente no FREC o debate sobre Agroecologia e o trabalho de ATER como uma prática de Educação do Campo, como é possível observar no depoimento de Emmanuel Wambergue e Dalcione Marinho.

E no FREC, a gente tinha participação, a COPSERVIÇOS era membro do fórum, tinha sempre um ou dois representantes no FREC. Me lembro bem que quando a gente trabalhou a questão da pedagogia na COPSERVIÇOS, que tinha alguns pedagogos que trabalhavam, a secretária da COPSERVIÇOS era pedagoga, participava ativamente dos trabalhos. Nós construímos os princípios da COPSERVIÇOS, que o FREC ajudou também, inclusive na costa da camisa tem um dos princípios, que foram discutidos e aprovados numa assembleia da COPSERVIÇOS, quando a gente decidiu que todos que entravam na COPSERVIÇOS tinham que ser todos cooperados. É ou não é Educação do Campo?! (pergunta se reportando à fotografia com imagem da camisa citada)⁷⁰.

Então, a questão à Agroecologia veio justamente de considerar a ATER e assistência técnica e extensão rural como Educação do Campo, não só pros jovens, mas a educação pra adultos. Todo o trabalho que a gente tinha na construção das hortas, dos viveiros, depois na COPSERVIÇOS na questão dos peixes, a maneira que tudo era construído a partir de Grupos de Interesse Local (GIL), para justamente formalizar e fazer todo trabalho de formação e capacitação dos agricultores, juntamente com as mulheres, etc. (Emmanuel Wambergue, fundador da CPT na região e ex-coordenador da COPSERVIÇOS).

Então, a gente tinha uma visão muito, digamos assim, descontextualizada da Agroecologia. Para a gente achava que a Agroecologia era muito aquela história da transição agrícola, a transição para um modelo sustentável, muito naquilo que foi criado lá pelo sul do país, uma galera que tinha uma outra vivência, um outro projeto, o sul que experimentou outro processo muito forte de modernização e industrialização. E a gente começou a trazer esse conceito para cá de Agroecologia, meio atravessado. Mas só nos momentos mesmo do GT do fórum, né, das experiências e de seminários de Agroecologia que a gente organizou aqui na região, se começou a

⁷⁰ Princípios da Cooperativa de Prestação de Serviços (COPSERVIÇOS): i) O que consegue fazer uma família num lote é o melhor possível nas condições que tem. Toda gestão de uma família tem uma lógica que técnico da agricultura familiar precisa entender; ii) O produto de uma atividade de assessoria técnica é o resultado de uma negociação entre o saber quente, suado, experimentado dos agricultores e o saber frio, livro estudado dos técnicos; iii) O técnico é apenas o parteiro que faz nascer soluções: é a partir do que as famílias sabem e a partir do que elas são que se elaboram e negociam propostas de atividades; iv) A cidadania da Agricultura familiar é o produto, o fruto de uma conquista coletiva e de um saber orgânico das famílias organizadas em diversas formas de organizações formais ou informais; e v) Todas as orientações e propostas técnicas tem como referência os princípios da Agroecologia da economia solidária e da Pedagogia da Alternância (COPSERVIÇOS, 2008).

trazer Agroecologia pra um debate amazônico. Que não necessariamente é uma transição de um modelo de produção super industrializados à um modelo de produção mais sustentável equilibrado, porque aqui na região amazônica é diferente, nem todo agricultor teve um nível de modernização igual aos agricultores do sul. A gente começou a entender que a Agroecologia ela tem que ser contextualizado, entender que não necessariamente a modernização é que é um empecilho, muitas vezes o desafio aqui era penosidade do trabalho, era substituir o braquiário (capim dos pastos) - que é um capim super complicado quando ele se apropria de todos os espaços da terra - por um sistema de produção da fruticultura, das culturas anuais (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

Além de reafirmar a dimensão educativa do trabalho de extensão rural, como defendida por Paulo Freire (1981), por se efetivar como um espaço que possibilitou diálogos e trocas de experiências que ajudaram, a “trabalhar os conceitos” de Agroecologia e trazê-los “para o debate mais amazônico, mais do contexto Sudeste do Pará”, como afirma Dalcione Marinho, para além do processo educativo promovido aos seus membros, o GT de Agroecologia cumpriu um importante papel em aproximar e integrar as reflexões sobre Educação do Campo a uma reflexão sobre a Amazônia, enquanto bioma e contexto sociocultural, cujas peculiaridades têm influência direta sobre os modos da luta pelo acesso, permanência e produção na terra e, consequentemente, sobre os saberes produzidos e práticas educativas protagonizadas pelos povos do campo, das águas e das florestas que aqui vivem. Esse processo revela um movimento de amadurecimento e evolução crítica das reflexões e formulações conceituais sobre Agroecologia produzidas localmente por parte dos membros do FREC, como relata Dalcione Marinho.

(...) eu acho que o GTs eles tiveram para mim dois elementos essenciais, que é trazer outros sujeitos, novas visões e, principalmente, ampliar a percepção da educação e trazer a reflexão que a educação ela está para além da escolarização, que a educação tem que refletir os projetos de vida, seja esse profissional, seja eles produtivos, seja eles sociais. Então, esse movimento da criação dos GTs como espaços coletivos de reflexão proporcionou essa ampliação de visões e percepção sobre o que de fato é a Educação do Campo e quais são os contextos que a gente precisa discutir, a partir das especificidades aqui da nossa região. Eu peguei aqueles relatórios que a gente fazia do PRONERA da EFA de Marabá, era uma compreensão, assim, teórica do que é a Agroecologia, o que é Educação do Campo, sem ter esse momento ainda de reflexão mais local. Então, porque naquele momento eu lembro que os conceitos iam chegando e a gente ia lendo e estudando, sem uma apropriação da realidade e sem fazer conexão, né? (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

Um elemento interessante deste processo é o fato da intensificação do protagonismo dos camponeses não-militantes e/ou dirigentes nos debates em meio aos eventos promovidos pelo FREC, em especial aqueles que desenvolviam experiências diferenciadas de produção agrícola em suas terras, numa perspectiva similar à Agroecologia, ainda que não dominassem ou mesmo

nem soubessem algo sobre a existência de tal perspectiva e conceitos que envolvem a prática agroecológica.

Pautando a reflexão sobre a política de ATER e a Agroecologia a partir dos problemas relacionados às experiências produtivas das comunidades camponesas da região e soluções criadas por um conjunto de agricultores com práticas diferenciadas, os eventos promovidos pelo GT de Agroecologia reafirmaram o fórum como um espaço de valorização dos conhecimentos camponeses, de empoderamento intelectual de sujeitos com pouca ou nenhuma trajetória escolar, “das pessoas que nunca foram à escola”, como “um espaço bem diverso, em que os saberes eram diferentes, mas que se complementavam”, como afirma Miriam Gomes, pedagoga da SEMED de Itupiranga e militante da FETAGRI.

E como um “terceiro espaço” de encontros e diálogos de saberes e práticas políticas, pedagógicas e, a partir de então, agroecológicas, o FREC foi reafirmando a perspectiva das construções históricas em Educação do Campo na região enraizadas nos ideários da Educação Popular de Paulo Freire, em que os camponeses são provocados a problematizar seu mundo e modos de produção, a descrevê-los, analisá-los, “ad-mirá-los” e sobre eles dizerem sua palavra, expressar suas compreensões, como “seres do que-fazer” e, assim, assumindo-se como sujeitos de práxis (FREIRE, 1981). Valorizando-os como sujeitos de conhecimento, o FREC se fortalece como um espaço democrático autêntico e comprometido com a construção coletiva de propostas de políticas para educação, ATER e Agroecologia desde as demandas concretas dos povos do campo, desde a base realmente, como afirma Miriam Gomes, egressa do curso Pedagogia do Campo e militante da FETAGRI.

Acho que essa valorização de saberes das lideranças e esse sentir-se valorizado acho que é uma contribuição muito grande, né, por parte do fórum, de também traduzir essas suas demandas (expressas nas falas), porque todas as proposições do fórum vinham das demandas dos trabalhadores, né, que em diálogo formulavam também propostas, acho que isso é muito importante. E assim, essa compreensão é bem interessante, no sentido de que, por mais que o movimento sindical e as suas lideranças não tenham uma formação teórica, vamos dizer assim acadêmica, eles propõem, eles sabem o que querem. Eu acho que isso é o que os faz serem sujeitos políticos e acho que isso que é o diferencial.

O auge deste processo foi a V Conferência Regional de Educação do Campo, com o tema “Educação do Campo, ATER e Agroecologia” (FREC, 2011a), ocorrida em outubro de 2011, em meio ao luto coletivo que abateu o Movimento de Educação do Campo regional, por conta do assassinato de Zé Claudio e Maria, como descrito em capítulo anterior. Coincidentemente, após o assassinato dos dois, apesar de toda luta e organização de

manifestações sociais por justiça, nos anos seguintes, o Movimento de Educação do Campo entraria num período de arrefecimento e desmobilização, evidenciado na quase total paralisação das atividades do FREC, que passou a se reunir esporadicamente e sem a mesma força e pulsão anterior.

Por certos outros elementos conjunturais se somaram a este episódio trágico e criaram um contexto que levou a tal arrefecimento. Entre eles, de um lado positivo, a criação da UNIFESSPA e da FECAMPO, que, assim como na criação do CRMB-IFPA, desviou o foco de parte dos membros do FREC para questões internas às instituições e à necessidade de consolidar tais conquistas. Por outro lado, negativo, as mudanças no cenário político nacional e a desestruturação dos programas e ações do Governo Federal que fortaleciam a luta pela terra e por direitos realizada pelos camponeses no país, como por exemplo, a desestruturação da política de ATER e do PRONERA, medidas tomadas pelo governo de Michel Temer, após a destituição de Dilma Rousseff da presidência.

O que de fato se pode constatar é que tal desmobilização, num período que vai de 2013 a 2019, teve impacto direto sobre os debates em curso e interrompeu a participação ampla e coletiva dos membros do FREC na construção das reflexões sobre temas que haviam ganhado lugar de importância em 2011 – Agroecologia e ATER como uma prática educativa – e que poderiam ajudar a aprofundar o debate sobre a necessidade da afirmação da identidade amazônica nos projetos, currículos e processos político-pedagógicos da Educação do Campo na região, como numa configuração de um caráter identitário sustentador de uma educação que se quer enquanto ação cultural para liberdade (FREIRE, 1981), verdadeiramente emancipatória e não meramente contextualizada, que reconheça seus sujeitos – educadores, educandos e comunidades camponesas – como sujeitos que vivem conectados a um lugar natural singular, onde produzem sua existência coletiva, conhecimentos e modos de ser também singulares, sujeitos de práxis sociocultural, sujeitos políticos, sujeitos históricos e sujeitos epistêmicos. Sujeitos dos campos, das águas e das florestas amazônicas.

Analisando a historicidade das iniciativas em Educação Popular no sudeste do Pará, considerando-as como raízes profundas do Movimento de Educação do Campo local, em acordo com a perspectiva pontuada por Idelma Santiago, é possível afirmar que esse processo envolvendo camponeses e intelectuais em “deslocamento à um terceiro espaço” de atuação começou regionalmente, já no final dos anos de 1980, com as articulações entre UFPA e movimento sindical camponês envolvidos na criação do projeto do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Como descrito anteriormente, o CAT foi uma iniciativa da universidade indo

ao movimento sindical de trabalhadores rurais e os camponeses vindo até a universidade para uma elaboração de propostas de formação política, técnica, etc., constituindo-se como um centro de Educação Popular, que inaugurou os primeiros passos de uma colaboração histórica entre intelectuais e camponeses que segue até os dias atuais e que pode ser considerado um embrião da rede epistêmica de Educação do Campo, constituída nos anos 2000. Não à toa o grande Jean Hébette, professor da universidade e idealizador e mentor do processo de criação do CAT, foi o homenageado durante a II Conferência Regional de Educação do Campo, evento em que se consolidava a criação do FREC.

Por tudo que ele representa historicamente, é possível afirmar que o CAT foi o terceiro espaço de deslocamento de sua época, entre os anos de 1980 e 1990, e que seus ideais de Educação Popular renasceram e se ampliaram nos anos 2000 nas experiências da FATA e EFA de Marabá em parceria com o Campus de Marabá da UFPA, não apenas porque as atividades se realizaram no espaço predial do antigo CAT, mas porque o próprio processo pedagógico do projeto EMEP PRONERA tomou tal experiência e a produção do CAT como referência e conteúdo de estudo na formação dos educandos e dos debates sobre a história da luta pela terra na região, talvez, inconscientemente, como um exercício voltado ao “enraizamento projetivo” dos jovens participantes dos cursos, como assinalado anteriormente em relação aos Sem Terra (CALDART, 2000).

Por sua construção e atuação histórica, o CAT também se constituiu como espaço de deslocamentos para atuação política e formação do intelectual como ativista em contato direto com a realidade e para formação e atuação do militante camponês como intelectual pesquisador e elaborador de propostas pedagógicas. Entretanto, algo diferencia do CAT em relação ao que Idelma Santiago pensa ser o Movimento de Educação do Campo, atualmente, como um “terceiro espaço”, algo que não estava no campo de debates do CAT nos anos de 1980 e 1990. O CAT, na sua época, não se conformou como um “terceiro espaço” tão diverso em sua constituição e, principalmente, não se desenvolveu ao patamar de espaço estratégico do debate e encaminhamento de ações voltadas à proposição de políticas públicas numa interpelação e interlocução crítica com o Estado.

Neste sentido, Fernando Michelotti aponta em sua entrevista para uma reflexão sobre como o Movimento de Educação do Campo regional, aglutinando originalmente camponeses, professores e estudantes da universidade, foi se forjando como um potente sujeito político coletivo, com capacidade de interferir em processos em diferentes frentes, transitando entre espaços que antes eram de atuação específica de um segmento, fortalecendo redes de

solidariedade e defesa da luta por direitos, pela terra, por educação e pela universidade, como bandeiras e projetos comuns. Diz Fernando Michelotti,

Então, chegou a um ponto de tanta organicidade, que, assim, os professores e estudantes envolviam-se muito diretamente nas lutas dos movimentos sociais. Então, seja um acampamento do MST, seja uma resistência contra o despejo, seja uma ação de planejamento do próprio movimento, né? Enfim, todas essas lutas concretas dos movimentos contavam com a participação efetiva dos professores - contam ainda -, então os professores se envolvem, vão lá participam, assessoram e divulgam feitos dos movimentos sociais. E por outro lado, os movimentos passaram a se envolver muito diretamente na luta da universidade, seja no campo eleitoral, seja no campo cultural - de fazer movimento, fazer festa, fazer ação - seja nas disputas da universidade com o governo, né, como greve, momento de greve ou momento de ampliação e expansão. Então tinha uma coparticipação de ambos que não era uma coisa só de um apoio externo, era um envolvimento mesmo de ambas as partes, movimentos e universidade, construída como se fossem lutas comuns né, a luta pela terra, a luta por educação, a luta pela universidade, etc.

É por este aspecto que o Movimento de Educação do Campo regional, forjado originalmente na parceria entre universidade e movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, fincando raízes sobre legado histórico do CAT, constituiu-se como um amplo e mais potente “terceiro espaço”, onde, como fruto dos processos formativos dados pelas interações que evidenciam a dimensão educativa do movimento social (OLIVEIRA, 1985a e 1985b; SCHERER-WARREN, 1996, 2008; CALDART, 2000, 2001), observaram-se construções voltadas à “ampliação dos espaços de cidadania” na sociedade local e no âmbito das próprias lutas sociais; “a modificação das relações sociais cotidianas”, na direção do exercício da cidadania ativa e da democratização das relações entre indivíduos, entidades e instituições; o protagonismo e unidade coletiva na produção do conhecimento, tomada de decisões políticas e realização de ações para efetivar tais decisões; e o “desenvolvimento de uma nova sociabilidade política” (SHERER-WARREN, 1996), com impactos que transcendem as relações e práticas internas ao próprio movimento e que podem ajudar a repensar e exercitar a reconstrução democrática da sociedade em que vivemos.

Isto se deu à medida que Movimento de Educação do Campo regional foi ganhando contornos de um movimento em rede mais complexo, quando passou a materializar suas ações via o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), envolvendo uma diversidade maior de entidades e instituições governamentais e não-governamentais num movimento de debates, formulações e práticas coletivas, em que até mesmo os momentos de tensões e conflitos entre seus membros se tornaram momentos de “uma extraordinária

experiencia educativa” (OLIVEIRA, 1985a), como expressa Maria Raimunda (Dirigente do MST), em uma fala carregada de sentimentos e nostalgia:

Tinha dia que a gente saía da reunião do FREC e não conseguia olhar um pra cara do outro, mas aquilo era um processo pedagógico muito intenso. Eu falo pra ti agora, eu sinto saudade de viver aquilo, de viver de novo, porque a gente aprendeu muito uns com os outros naqueles embates e nos debates. Então, foi pedagógico esse processo da construção dentro do fórum e nos espaços que a gente construiu. E a gente tem resultado disso hoje na autonomia da construção do conhecimento dos nossos sujeitos no processo de formação. A gente tem muito disso nas escolas do campo e nos sujeitos, por isso que falo que a gente tinha muita raiz. O FREC, ele tinha essa raiz, o pé no chão, o pé na luta, o pé no embate! (Maria Raimunda (Dirigente do MST))

É importante destacar que tal enraizamento na luta marca a trajetória histórica de muitas pessoas que se dedicaram à construção do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, e que tais experiências pessoais influenciaram diretamente na sua conformação como um sujeito-espaço coletivo de relações educativas humanizantes e humanizadoras e, por certo, fortaleceram mais ainda sua unidade política interna, como afirma Maria Raimunda.

Das relações sociais entre esses sujeitos do fórum, de instituições e entidades diferentes, muitas pessoas eram enraizadas na região, mesmo muitas não sendo originárias daqui, professores que têm uma relação forte com o campo na universidade e na SEMED, que pareciam ter também e tem uma proximidade muito grande entre si, como uma rede de afetos, que, pra além das brigas e conflitos, constituiu uma rede de afetos, para além da questão política e dos debates, havia uma relação que dava uma marca diferenciada talvez nesse movimento, não só aqui mas nacionalmente, uma relação bastante humanizada.

Da materialização como um “terceiro espaço” de reeducação de práxis políticas, pedagógicas e agroecológicas, resultante e promotor de alianças e unidade dialética entre sujeitos coletivos as vezes tão diferentes, o Movimento de Educação do Campo se afirmou pelo FREC como um potente sujeito-espaço coletivo capaz de fomentar o enraizamento político dos indivíduos a uma luta por uma causa comum; de projetar futuros possíveis que compromete estes indivíduos coletivamente com feitos extraordinários na concretude do presente; de influenciar significativamente na direção das políticas e serviços públicos voltados à garantia de direitos à população camponesa; e, até mesmo, de contribuir para a transformação positiva da universidade e dos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo.

E, deste modo, o FREC consolidou a constituição do Movimento de Educação do Campo regional como um movimento em rede, um movimento feito de outros movimentos, como uma rede política e de aprendizagens (SILVA, 2009), um sujeito-espaço coletivo educativo maior, o grande intelectual e dirigente político coletivo da luta pela Educação do Campo no sudeste do Pará.

CAPÍTULO 6: CONQUISTAS, LIMITES, DESAFIOS E A POLÍTICA E PEDAGOGIA DO INÉDITO VIÁVEL NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDESTE DO PARÁ

Em meio à realização do trabalho de organização e codificação dos dados da pesquisa que deram origem a este capítulo, considerando as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as conquistas, contradições e desafios ainda presentes que envolvem o Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará e tendo em vista elementos relacionados à trajetória histórica deste movimento e às reflexões anteriores sobre sua constituição como sujeito-espaço coletivo político e pedagógico, por seu caráter emergente, foi eleita como categoria de análise para este momento o conceito de Paulo Freire sobre “inédito viável” (FREIRE, 1982, 1987, 2016).

Visando à análise sobre a experiência do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará em sua dimensão política, por assim dizer, a escolha de tal categoria se faz como uma apropriação de um conceito que emerge dos próprios discursos pedagógicos dos entrevistados e dos textos dos projetos de cursos realizados na região, que está presente também na fundamentação teórica que pauta as propostas pedagógicas a partir das quais se desenvolvem as ações formativas de cursos PRONERA e da LEDoC, como já apresentado em capítulo anterior quando da descrição da rede epistêmica nacional em Educação do Campo e sua relação com o legado freireano.

Aportado no legado de Paulo Freire e da Educação Popular, a Educação do Campo postula o desenvolvimento dos processos formativos a partir da práxis de uma pedagogia crítica, que busque, em especial, ajudar na afirmação de educadores e educandos camponeses como sujeitos do conhecimento e este como algo produzido e sistematizado de forma contextualizada, vinculado às experiências existenciais dos camponeses e suas comunidades e a luta pela terra, em sentido amplo, visando contribuir com a melhoria das condições de vida nestas comunidades em múltiplos aspectos – educacional, ecológico, produtivo, econômico, cultural, político, etc. – fortalecendo-as como um território camponês e contribuindo para a transformação da estrutura agrária no país.

Deste modo, mais que assegurar a garantia e ampliação do acesso ao direito à educação escolar às populações camponesas, busca-se na Educação do Campo assegurar principalmente o acesso a processos formativos desenvolvidos a partir de uma perspectiva que ajude os sujeitos na compreensão e transformação do mundo, na busca da superação de situações que os limitem como ser humano em seu devir, na sua vocação de ser mais, uma Educação Emancipadora, em

sentido freireano, afirmadora dos homens e mulheres como sujeitos políticos e sujeitos históricos (FREIRE, 2003, 1999, 1992, 1987, 1982).

Para Paulo Freire, a educação deve, antes de mais nada, possibilitar condições para que educadores e educandos, ambos sujeitos da e em formação, possam dizer sua palavra, expressar seus entendimentos e apresentar seus conhecimentos sobre a realidade-mundo em que vivem. Nesta direção, uma educação que se queira emancipadora deve buscar possibilitar aos sujeitos em formação experiências e acessos a recursos e instrumentos que os empodere como sujeitos de protagonismo epistêmico, promovendo atividades formativas em que educadores e educandos sejam provocados ao exercício do questionamento crítico e a prática criativa – práxis criativa (VÁZQUEZ, 2007) –, afirmado na realização elaborações teóricas e analíticas fundamentadas e na projeção de possibilidades de pensar e agir criativamente sobre a realidade-mundo em que estão inseridos, quando necessário refazendo o modo como estão sendo-pensando-agindo diante de tal realidade-mundo, visando alcançar transformações que permitam melhorar tal realidade-mundo e nele viver melhor.

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (FREIRE, 1982, p. 24).

Segundo Freire, é preciso que a educação ajude os sujeitos em formação a pensar os problemas postos à vida em sociedade de modo crítico e não-fatalista, ajude-os a problematizar, desnaturalizar e desvelar questões que enfrentam em meio à realidade em que vivem, de modo a percebê-las como indicativos de situações limites que precisam e podem ser superadas, caso se deseje uma melhor existência. Enquanto os problemas não são percebidos como situações-limites e sim como algo intransponível, “as tarefas referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos” (FREIRE, 1987, p. 93-94). Como se a realidade estivesse acabada e, portanto, como se estivesse a humanidade chegado ao fim da história.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 94).

O confronto com situações da realidade-mundo percebidas como situações problemáticas e a autocrítica sobre a forma de pensar que encontra limites em compreendê-las

criticamente e sobre elas apontar ações transformadoras, implicam no que Freire denomina como “inédito viável”, “isto é, a futuridade a ser construída” (FREIRE, 1982, p. 134). O alcance e concretização de novos momentos históricos como uma futuridade possível, dependem da capacidade de superação das situações que a obstaculizam e condicionam a existência dos sujeitos a cada época e contexto e que se impõem a eles independentemente da consciência que tenham destas situações. Neste caso, não basta a elaboração de uma consciência imediata do real, os sujeitos precisam conhecer e compreender a natureza, movimento e contradições das coisas e fatos que compõem a realidade-mundo em que estão inseridos e questionar a própria percepção que deles se tem e de como com eles lidam até então.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 1987, p. 94).

Esta superação de situações limites e a perseguição e concretização do inédito viável é algo que só se torna realizável por meio do exercício de uma práxis crítica e transformadora. É pela práxis como ação humana consciente, como ação e reflexão movida por uma intenção e finalidade, que mulheres e homens se fizeram capazes de transformar o mundo e dar significado a ele como um mundo humanizado, afirmando-se como sujeitos históricos. A história nada mais é que resultado da ação humana em busca por ser mais humano (FREIRE 2016). É como criador de modos de viver e ser no mundo, articuladas à produção de significações, valores e modos de pensar coletivamente esse mundo e nele se perceber, como criador de culturas e pelas respostas aos desafios que a realidade lhes apresenta e das relações que constroem em meio a isso (FREIRE, 2016), que o ser humano se constitui como ser histórico, sujeito produtor da História.

É na tomada de consciência sobre sua existência no e com o mundo, mediante a reflexão sobre o ambiente concreto em que está inserido e suas experiências nele que o ser humano é impelido a atitudes sobre o mundo e, quanto mais “consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la” (FREIRE, 2016, p. 68), vira sujeito histórico.

E, num processo educativo emancipador, é como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que se encontram como condição desafiante a sua existência (FREIRE, 1982) que os sujeitos em formação podem se afirmar na construção de conhecimentos e aprendizagens que os ajudem a ser protagonistas da transformação da realidade-mundo em que vivem e das significações sobre ela construídas anteriormente também por meio da ação humana, ou seja, protagonistas da construção histórica da sociedade humana.

Por isso, é preciso uma educação que se faça pela e para práxis, que ajude os sujeitos em formação a questionar a realidade-mundo presente em que vivem diretamente e enquanto parte de uma totalidade, a sociedade de classes, e também a questionarem a percepção que dela se tem. Os questionamentos sobre a realidade-mundo precisam considerar a historicidade dos elementos conjunturais que a constituem, os conflitos que envolvem sua conformação como tal e as im-possibilidades de mudança qualitativa que permitam ou não projetar futuros realizáveis e a transformação do real com alcance de inéditos viáveis. Destarte, o reconhecimento das situações que condicionam e limitam sua existência e das ações que possam transformá-las, exige dos sujeitos em formação questionamentos sobre suas próprias atitudes até então diante da realidade-mundo analisada.

Gostaríamos de salientar que toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. Mas, por outro lado, é verdade também que toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele. O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua cotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente (FREIRE, 1982, p. 50).

Para Paulo Freire, isso só é possível quando a educação não se faz como invasão cultural e silenciamento dos sujeitos em formação. Relatando experiências sobre o trabalho de extensão rural no Chile, aos anos de 1960, em meio ao exílio por conta da ditadura no Brasil, Freire defende uma que as atividades realizadas por agrônomos, técnicos agrícolas, alfabetizadores, cooperativistas e sanitaristas deveriam se fazer como um encontro dialógico com os camponeses, tendo a realidade mesma de vida destes como mediadora dos processos e produção do conhecimento que envolviam o trabalho extensionista e de alfabetização (FREIRE, 1982). Para ele, tal trabalho deveria ser assumido como uma ação cultural emancipatória, um processo educativo libertador e não alienante.

Na verdade, somente na medida em que aos alfabetizandos se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda. (...) Na medida em que os alfabetizandos vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo. A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram

e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história (FREIRE, 1982, p. 20).

Observando e discutindo as experiências do trabalho extensionista e de alfabetização no Chile, Freire defendia que o processo educativo precisava ser desenvolvido por meio de metodologias em os camponeses fossem afirmados ao protagonismo crítico como sujeitos de transformação social e política da realidade em que vivem, naquele caso, diante da reforma agrária e da necessidade de invenção de maneiras possíveis de se alcançar a superação da “estrutura opressiva do latifúndio” que havia sido constituída historicamente no país (FREIRE, 1982).

Neste aspecto, Freire defende que o processo educativo deve se orientar pela perseguição da síntese cultural protagonizada pelos sujeitos da formação, como atores que tomam a realidade em que estão inseridos como objeto de estudo e análise crítica, sem dicotomizar teoria e prática, atividade intelectual e ação concreta, de tal modo que eles “se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 181).

Este tipo de ação cultural, reinsistamos, só tem sentido quando tenta constituir-se como um momento de teorização da prática social de que participam os camponeses. (...) Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1982, p. 36).

Freire propunha a realização de processos pedagógicos que tivessem como ponto de partida a investigação temática de questões significativas associadas a realidade-mundo dos educandos camponeses, promovendo um levantamento de situações e identificação de elementos da cotidianidade vivenciada por eles e dos discursos e comportamentos dos sujeitos diante dela, que oferecesse um retrato da própria realidade-mundo dos educandos camponeses e do modo como estão sendo em meio e sobre ela. Para Freire, à medida que os educandos camponeses fossem, em um momento seguinte, colocados diante de tais informações e estimulados à sua problematização, focando a “realidade objetiva, na qual e com a qual estão, como um problema” e a problematização de suas percepções sobre tal realidade, isso poderia provocar o início de uma “reflexão crítica sobre si mesmos, percebendo-se como estão sendo” e, assim, a produção de conhecimentos sobre seus conhecimentos, ajudando-os a se re-conhecer e perceber, em sua visão de fundo, “dimensões até então não percebidas”, a partir de então passando se evidenciar como “percebidos destacados em si” (FREIRE, 1982, p. 36).

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), ao escrever sobre o processo de investigação temática, Freire denomina esses dois momentos como fase da codificação e fase de decodificação; o primeiro como um momento de produção de um quadro com dados de pesquisa, o segundo como um processo de desconstrução dialética dos dados de pesquisa em uma análise autocrítica. A primeira fase, da codificação, ocorrendo como a produção de dados sobre uma temática da realidade, faz-se num momento em que as consciências não captaram ainda a situação limite “em sua globalidade”, em que ainda falta a “compreensão crítica da totalidade em que estão” (FREIRE, 197, p. 96). A fase da decodificação, como um momento de “análise crítica da situação codificada”, “que implica num partir abstratamente até o concreto” e “num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito” que pode conduzir “à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (FREIRE, 197, p. 97), percepção crítica que transcende as situações limites e por isso se faz grávida do inédito viável.

Isto ocorre desde o momento em que o educador problematiza e apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, tendo ele, o educador, a possibilidade de “re-admirar” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (FREIRE, 1987, p. 69), a partir de então assumindo o protagonismo da palavra na expressão de sua ad-miração sobre a realidade-mundo em que vivem e na relação com os conteúdos em estudo.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”.

(...)

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 69-70).

Para Paulo Freire, numa sociedade de classes, o processo pedagógico pautado por Educação Emancipadora deve promover a educandos e educandos da classe trabalhadora a consciência da necessidade de conhecer a realidade em que atuam, o sistema de forças que enfrentam, para compreender melhor seu viável histórico (FREIRE, 1982, p. 41). Deve ajudar a pensar e elaborar, do ponto de vista estratégico e tático, as vias para realizar feitos que

permitam superar as situações que limitam sua existência e que, na maioria das vezes, passa por ampliar o acesso a direitos, enfrentar situações de opressão e exclusão historicamente constituídas, desafiar o status quo e o poder de setores dominantes e protagonizar atos comprometidos com a transformação social e política desta sociedade. Em outras palavras, em perspectiva freireana, frente às situações que obstaculizam melhores condições de existência, a educação precisa ajudar os sujeitos a “conhecer o que pode ser feito, em um momento dado”, pois, muitas vezes, “se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer” (FREIRE, 1982, p. 41).

Assim, os processos pedagógicos comprometidos com uma Educação Emancipadora devem tomar a realidade-mundo e as experiências existenciais dos sujeitos em formação como objeto de estudo e provocando-os, educadores e educandos, a atitude sistemática de mirar e admirar tal realidade-mundo e experiências. Aos primeiros, levando ao adentrar profundo na realidade-mundo e experiências dos educandos para percebê-las desde dentro; e a estes, educandos, processos pedagógicos emancipatórios deveriam estimular o distanciamento do que lhes é cotidiano para que possam observar com estranhamento suas experiências e a realidade-mundo em que vivem. De modo que, ambos, possam construir perspectivas críticas sobre a realidade-mundo que ad-miram, para objetivá-la como contexto de suas vivências, ao mesmo tempo em que possam ser provocados à revisão de suas formas de perceber tal contexto e tais vivências numa perspectiva de uma autoavaliação política que os ajudem visualizar formas de transcender limites existências e sobre a realidade-mundo e se afirmar na construção de melhores condições de existência. Ou seja, pela Educação Emancipatória deve-se buscar provocar educadores e educandos ao olhar problematizador e postura crítico-analítica diante da realidade-mundo em que vivem, assim como a autocrítica diante de suas formas de pensar-agir diante dos problemas que acreditam impedir a transformação de tal realidade-mundo, meio pelo qual poderão perceber mais lucidamente a constituição das situações limites que condicionam suas existências, das comunidades em que estão inseridos, de suas formas de pensar e agir e o próprio processo de ensino-aprendizagem, visto que o reconhecimento das situações limites lhes aponta demandas pedagógicas e de novos conhecimentos a serem alcançados para que melhor compreendam suas possibilidades diante da realidade-mundo, implicada nisso já a emergência do inédito viável.

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o

conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatizar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de “tratar” a consciência do homem com o modo pelo qual a “trata” a educação dominadora. Daí a necessidade a que fizemos referência anteriormente de o educador, que fez a opção humanista, perceber corretamente as relações consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1982, p. 99-100).

Comprometido com a educação da classe trabalhadora, para Paulo Freire, a formação que leve à produção de conhecimentos críticos pela mobilização de educandos e educadores – operários, camponeses, etc. – a um exercício de práxis, pode impulsionar estes a realização de feitos capazes de transformar a realidade em que vivem e a si próprios e seus modos de existência, como materialização de uma síntese cultural protagonizada pelos próprios trabalhadores e concretização de futuridades possíveis por eles projetadas diante de antigas situações limites por eles identificadas.

Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novas, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará, lugar à cultura que se desaliena.

O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela.

Isto tudo implica em que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos.

A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra (FREIRE, 1987, p. 181)

Para Paulo Freire, nesta perspectiva, em que o ato de educar e de estudar são assumidos como atitudes frente ao mundo, como ato político, em que a realidade-mundo e as experiências existenciais dos sujeitos em formação pautam a escolha dos temas e conteúdos programáticos do processo educativo, onde educadores e educandos, numa relação de dialogicidade e em comunhão, num exercício de autoavaliação de seus saberes e práticas reaprendem sua forma de perceber a realidade-mundo em que estão inseridos e se envolvem coletivamente na busca e construção de novos conhecimentos.

Revela-se neste processo uma perspectiva epistêmica que toma o conhecimento e o ato de conhecer como produto da práxis humana, como algo vinculado e produzido pelo protagonismo dos sujeitos diante da realidade material e histórica, das quais também são reconhecidos como sujeitos produtores. Torna-se possível a elaboração de teorias enraizadas nas experiências existenciais dos sujeitos em formação, a partir do diálogo de saberes, da interrelação e integração dialética entre saberes científicos e saberes culturais, populares, dos

trabalhadores, dos camponeses, etc., de modo não colonialista e não alienante, como um processo marcado pela indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, a Educação Emancipadora de Freire é proposta como processo em que educadores e educandos são assumidos e afirmados como sujeitos de práxis e sujeitos epistêmicos, não como consumidores de ideias abstratas e conteúdos cristalizados, mas construtores de novos conhecimentos advindos da reflexão sobre seus conhecimentos e da apropriação e reelaboração de conhecimentos científicos no enfrentamento com a realidade-mundo e busca pela sua transformação. A aposta de Freire é que dá emergência das consciências resulte a inserção crítica de homens e mulheres na realidade-mundo (FREIRE, 1987), como sujeitos produtores de inéditos viáveis, como sujeitos políticos e históricos.

Por certo, a construção da consciência crítica sobre a realidade-mundo e experiências existenciais que se vive é fundamental para superação da cristalização das visões e condutas pautadas pela ingenuidade fatalista. Entretanto, à postura do ser crítico é necessária a afirmação da atitude do ser transformador, que permite transcender concretamente o imobilismo histórico originado pela utopia romântico-panfletária de apego ao inalcançável ou da criticidade intelectualista que nada realiza. Tanto na ciência, como postulou Karl Marx (2007), quanto na educação, como ensinou Paulo Freire (1982, 1987, 1992, 1999, 2003, 2016), importa não apenas compreender a realidade, mas, fundamentalmente, transformá-la.

Nestas formulações e proposições sobre o ato educativo numa perspectiva emancipatória reside a essência e lógica fundante do que podemos chamar de pedagogia do inédito viável de Paulo Freire, que, em síntese, diferente do que prevalece hegemonicamente como educação escolar na contemporaneidade, aporta-se e aponta para uma perspectiva e postura epistêmica, política e pedagógica no pensar-fazer educação em que educandos e educadores são reconhecidos e provocados como sujeitos de práxis e suas experiências existenciais e conhecimentos como ponto de partida para elaboração de novos conhecimentos e experiências voltadas à problematização do presente em que vivem e a projeção de modos e meios para superar os limites a sua melhor existência que nele encontram. Por isso, uma pedagogia que estimula homens e mulheres a se reconhecerem e se afirmarem como seres da transcendência do estar sendo, do vir a ser, do ser mais e da transformação da realidade-mundo ao seu redor. Por isso, uma educação da esperança que cultiva a utopia como possibilidade realizável (FREIRE, 2016), que anima homens e mulheres a se colocarem coletivamente em movimento pela construção de melhores condições de vida e um mundo melhor como futuridades possíveis.

O processo de constituição e consolidação do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará e dinâmica interna que o caracteriza enquanto movimento em rede, o FREC, são observadas neste estudo, dialeticamente, como resultantes e mobilizadores da construção de uma política e pedagogia do “inédito viável” e de produção de “síntese cultural” alcançada desde o protagonismo dos camponeses, similar ao pressuposto de Paulo Freire (1987, 1982). Seja na condição de sujeito-espaco coletivo educativo, cujas lutas por direitos sociais, superando limitações de várias ordens e expectativas desesperançosas, alcançam conquistas significativas e produzem importantes aprendizados políticos aos seus membros, como um movimento com dimensão educativa; seja na condição de sujeito-espaco coletivo pedagógico, formulador de propostas educacionais que associam e integram formação científica e formação política como elementos de uma formação escolar para e pela práxis, que se quer emancipatória e comprometida com a transformação social na afirmação de futuridades possíveis, como uma educação em movimento.

Importa agora, ajudado pela categoria freireana do “inédito viável”, destacar e analisar alguns avanços, limites e desafios que se apresentam ao Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, considerando os relatos e a ótica dos próprios sujeitos da pesquisa.

(...)

Analisando os relatos dos sujeitos da pesquisa e as trajetórias das lutas e iniciativas empreendidas visando à garantia de fato do direito das comunidades camponesas locais à educação, é possível considerar que, primeiro, a constituição do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) e, por seguinte, a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), em 2008, e da Escola Agrotécnica Federal em Marabá (EAFMB), em 2007, são, respectivamente, o maior feito e as mais importantes conquistas da rede que constitui o Movimento de Educação do Campo regional. É possível considerar que, em específico, tal feito e conquistas são também representações mais expressivas localmente da potência do Movimento de Educação do Campo local como um movimento transformador da realidade.

E, numa analogia com o pensar de Paulo Freire (FREIRE, 1987, 2016) é possível afirmar ainda que este movimento, em especial na sua conformação e atuação como fórum, tem se afirmado como um importante sujeito-espaco coletivo de produção do “inédito viável”, conquistando resultados que vão muito além da superação de “situações limites”, visualizadas inicialmente na luta pela garantia do direito à educação aos povos do campo, como no caso que tem na reivindicação e proposição da EAFMB e da LEDoC, soluções projetadas a tal superação

como demarcadores do alcance às margens do real, daquilo que era possível no momento, mas que logo se tornaram o começo de novas possibilidades, em direção ao “mais ser”, materializadas na criação do CRMB (IFPA) e da FECAMPO (UNIFESSPA).

O FREC, projetado como espaço privilegiado de debates, logo se tornou sujeito-espaço coletivo articulador de mobilizações, mediações, negociações, formulações e encaminhamentos de ações que passaram a pautar as agendas e atuações dos movimentos sociais, organizações sindicais, instituições de ensino superior e órgãos e secretarias de governos locais, conformando-se como a expressão de um potente movimento em rede comprometido com proposição de pedagogias e de políticas para Educação do Campo na região. O fórum, mais que resultado de uma construção coletiva, constituiu-se historicamente como um espaço-sujeito coletivo da produção de “inéditos viáveis”, de imediato dado pela capacidade de provocar entre seus membros a superação de diferenças políticas e fomentar a unidade dialética na defesa e luta por uma bandeira e pauta comum - a Educação do Campo -, mas que ia muito além da reivindicação do direito de acesso à educação escolar, como expressam em seus relatos Maria Raimunda, dirigente do MST, Emmanuel Wabergue, ex-coordenador da COPSERVIÇOS, e Idelma Santiago, professora da UNIFESSPA.

Articulamos sujeitos coletivos para constituir um sujeito coletivo maior, acima dos nossos interesses corporativos, acho que muitas vezes, todos os movimentos sociais e as tensões em que nós fomos criados, foi dizer assim “olha, nós temos tensões, nós temos diferenças, mas aqui e agora cada um vai colocar a sua diferença e sua pautinha específica dentro da sacola, porque o nosso foco e o que a gente não pode perder de vista é isso, como acumular nesse enfrentamento no processo de disputa de educação, de concepção de território, de concepção de educação, de concepção de conhecimento”. Eu acho que foi fundamental quando a gente conseguiu unir as nossas forças do campo pra construir o Fórum Regional de Educação do Campo. Acho que todo mundo teve que um pouco que engolir seu orgulho, a sua pauta. Brigava, brigava, mas dizia “agora é isso!”, as vezes um sedia, outro sedia, e foi importante isso que a gente construiu. (...) Acho que ele foi fundamental, percebo isso, esse grande movimento político, essa força político-pedagógica – e, como você chamou, epistêmico – de fortalecimento da luta pela terra na região, da luta camponesa e dos territórios camponeses. Acho que a gente acumulou muitos processos, muitas grandezas, muitas conquistas, com base nesse movimento da Educação do Campo (Maria Raimunda, Dirigente do MST).

O fórum no fim das contas ele foi, como já falei, o catalisador de todas essas experiências (anteriores) e virou também o catalisador de novas experiências, né, por exemplo, duvido que ou plano pedagógico político do IFPA (Campus Rural), que na época em que era a Escola Técnica Federal de Marabá, teria essa qualidade que tem sem o Fórum da Educação do Campo. Por sinal, esse plano e esse ideia da estrutura e superestrutura que eu chamaria do IFPA (Campus Rural), foi montada dentro do auditório da universidade do Campus 1 (Campus de Marabá - UFPA). E se tem todo esse pensamento, essas ideias e esses esforços (que gerou a criação do Campus Rural do IFPA) foi esse aqui. Se a gente repara também, tudo que se trata tanto a Agroecologia e ecologia (os debates na região), no fim das contas, também foi o Fórum da Educação do Campo que favoreceu essa grande discussão na região. Por fim, eu diria também, começou se reiniciar toda essa discussão da economia solidária que é também fruto

desse espaço extremamente democrático, crítico e por um momento meio doido, mas isso aqui é da criatividade eu chamaria, do Fórum da Educação do Campo que nasceu tudo isso aqui (Emmanuel Wambergue, fundador da CPT na região e ex-coordenador da COPSERVIÇOS).

Então, acho que aqui o Movimento de Educação de Campo nesses anos se materializou com estes dois objetivos estratégicos, de construção e implementação de políticas públicas e a formação. E essa elaboração, construção toda, se deu nisso que eu chamo que é uma espécie de terceiro espaço, em que os sujeitos são deslocados de seus papéis dominantes, dos campos de onde provém, eu acho que isso é politicamente e pedagogicamente inovador. (...) foi um momento em que o fórum se constitui um espaço de referência nas articulações e movimentos, para o debate sobre reforma agrária, questões conjunturais. Esse era o espaço interinstitucional, mas não só interinstitucional, mas também dos movimentos, um espaço de confluência e convergência para o debate de várias questões que não era só o tema de educação e da reforma agrária. Também foi um momento em que movimento e esse movimento podia ser propositivo, porque fazia sentido sempre positivo, porque tinha os canais de diálogo com o Estado para discutir, para fazer avançar, um momento de esperança, assim no avanço da agenda da Educação do Campo, das políticas públicas. (...) não foi o momento em que mais se evidenciou contradição, acho que mais se vivenciou convergência, por conta da conjuntura, do contexto conjuntural daquele momento e de como que o fórum era esse espaço né (Idelma Santiago, professora da UNIFESSPA, grifo nosso).

O fórum regional, indo além de sua constituição como um espaço de debates, reflexões e aprendizados coletivos, mais que o lugar da crítica e denúncia da realidade, como indica Idelma Santiago, por conta da conjuntura nacional favorável, rapidamente foi se alçando à condição de sujeito coletivo de elaboração de projetos pedagógicos e de formulação de políticas, de anúncio de possibilidades. Isso foi sendo cada vez mais parte do expediente do FREC à medida que se dava a ampliação do seu próprio corpo, integrando organizações e instituições que atuavam em áreas que não tinham especificamente como objeto a educação, e a ampliação de suas próprias pautas e pretensões almejadas no campo educacional, como é possível observar no caso das discussões e criação do GT sobre Agroecologia, descrita no capítulo anterior.

Encontrando possibilidades de interlocução propositiva com o Ministério da Educação (MEC), em meio à gestão petista do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é possível dizer que o Movimento de Educação do Campo, tanto em âmbito nacional como no sudeste do Pará, vivenciou um período fértil ao cultivo de utopias coletivas e se empenharam na perseguição e realização de feitos necessários a sua concretização como um movimento de produção de inéditos viáveis. Como diria Paulo Freire, “a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizantes e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico” (FREIRE, 2016, p. 58).

Assim, conjugando a denúncia e o anúncio, por sua práxis histórica (FREIRE, 2016), o Movimento de Educação do Campo se fez sujeito de utopia coletiva e da utopia a serviço da coletividade, assim também se afirmou coletivamente como sujeito da produção de inéditos viáveis no campo da luta pelo direito dos povos do campo à educação, transformando realidades, ao passo em que ele mesmo como movimento foi se transformando por meio de tais realizações e criações, dentro do que era possível fazer.

O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans)formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (FREITAS, 2014 apud PARO et al., 2019, p. 14). O inédito viável representa uma alternativa que não se situa no campo das certezas, mas sim no das possibilidades. Trata-se de uma alternativa construída coletivamente, com base na vivência crítica do sonho almejado, e, portanto, não ocorre ao acaso e nem se constrói individualmente. A distância entre o sonhado coletivamente e o realizado cotidianamente pelos sujeitos é um espaço a ser ocupado pelos atos criadores (PARO et al., 2019, p. 15).

Em âmbito nacional ou no sudeste do Pará, a própria Educação do Campo emerge no final dos anos de 1990 como materialização de um inédito viável, sonhado coletivamente e concretizado como um ato criador protagonizado por educadores camponeses e em parceria com professores das universidades. Vale assinalar que, longe de serem expressões de uma mera elucubração teórico-política enviesada ideologicamente, as formulações e propostas de ações em Educação do Campo resultam de uma construção histórica referenciada no legado da Educação Popular e teorizada, articulada e exercitada como mais uma frente da luta pela terra como uma luta por direitos amplos. Como resultante de uma práxis histórica que antecede ao seu nascimento e lhe atravessa apontando a produção de futuridades possíveis, para além do próprio campo da educação, a Educação do Campo e o movimento que a materializa não se dão como frutos do acaso ou da pura abstração teórica-política exercitada por algum indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos iluminados, são sim, antes de mais nada, produtos de um esforço em reconhecer as demandas e im-possibilidades colocadas à garantia dos direitos dos povos do campo à educação e à realização processos pedagógicos emancipatórios que re-afirmem os camponeses como sujeitos de conhecimento, sujeitos políticos e sujeitos históricos.

Neste processo, desde o início, foi fundamental ao próprio Movimento de Educação do Campo se colocar como sujeito-espaco coletivo de produção de conhecimentos, tanto para conhecer a realidade e as situações-limite, dadas a garantia de direito à educação aos povos do campo, como para prover a construção de alternativas político-pedagógicas voltadas à superação destes. Em sua entrevista, Maria Raimunda (dirigente do MST) destaca como a

Educação do Campo nasce em meio a um exercício coletivo de produção de pesquisa e conhecimentos pela realização de um diagnóstico da realidade educacional no campo brasileiro, entre o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEBC), realizados, respectivamente, em 1997 e 1998.

E assim também o Movimento Nacional de Educação do Campo emerge de uma práxis epistêmica, pois envolve articulações numa parceria entre camponeses e professores universitários na elaboração e definição coletiva sobre que tipo de fazer científico e que perspectiva de ciência se fazia necessária naquele momento para subsidiar um ato, também coletivo, de observar, problematizar, analisar e explicitar a realidade pesquisada, a situação da educação em comunidades, acampamentos e assentamentos no campo.

Uma das pautas do ENERA que levou a organização da I CNEBC em 1998, era o diagnóstico. E esse diagnóstico da Educação do Campo, apresentou como um dos seus principais problemas o índice de analfabetismo muito alto e a precarização das estruturas físicas das escolas ou ausência total de escola no campo. Aí nós temos o diagnóstico construído - juntos movimentos sociais e universidades - e uma pressão quando nós temos esse grande diagnóstico para apresentar qual a realidade da educação no campo brasileiro. Então essa conferência de 1998 ela consegue dar visibilidade a essa educação, essa ausência e, também, ao processo de articulação propositivo que deveria ser feito, de como que a gente deveria fazer (Maria Raimunda, dirigente do MST).

O exercício de produção de conhecimento que explicita e dá visibilidade a uma realidade, tornando-a objeto de análise em um debate político mais qualificado e mais bem fundamentado, considerando as demandas reais dos povos do campo, ajuda também a visualizar as im-possibilidades e situações limites colocadas à atuação dos sujeitos diante dos problemas que lhes aflige e pode ajudar indicar alternativas e desafios postos às conquistas que se quer alcançar. Como postula Paulo Freire, “a utopia exige o conhecimento crítico, é um ato de conhecimento, não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a perscruto para conhecê-la, não posso anunciar se não conheço” (FREIRE, 2016, p. 58).

Sem conhecimento crítico da realidade e das contradições que nela habitam, ganham força incertezas e perspectivas desmobilizantes que tendem a tomar as mentalidades dos sujeitos, enchê-los de falta de esperança e levá-los a crer que os problemas que enfrentam são barreiras intransponíveis constituidores de situações imutáveis, uma fronteira limite entre o ser e o nada, diria Freire (1987). “Esta é a razão pela qual não são as situações limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 1987, p. 90).

Por outro lado, o próprio Paulo Freire reconhece que ter conhecimento crítico da realidade e sobre os problemas que nela se reconhece propor algo, não necessariamente leva à mudança de tal realidade. Diz ele,

entre o momento do anúncio e a realização dele, há algo que precisa ser posto em evidência: o anúncio não é anúncio de um projeto, mas, sim, de um anteprojetado, pois é na práxis histórica que o anteprojetado se faz projeto. É ao agir que posso transformar meu anteprojetado em projeto; em minha biblioteca tenho um anteprojetado que se torna projeto mediante a práxis, e não por meio do blá-blá-blá (sic) (FREIRE, 2016, p. 59). No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (FREIRE, 1987, p. 90).

Este é o grande feito realizado pela parceria entre camponeses e professores universitários na Educação do Campo, criar um espaço coletivo da produção de conhecimento e reflexão sobre a realidade e do atuar como sujeito coletivo na elaboração e implementação de ações que permitissem superar os problemas e situações limites encontrados em meio a tal realidade, afirmar-se como sujeito-espaço de práxis coletiva produtor de inéditos viáveis, em que a utopia se apresenta como “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio” (FREIRE, 1987, p. 73).

A organização da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e sua atuação frente à proposição e criação do PRONERA podem ser tomadas como a primeira grande evidência de tal feito, a partir do qual se constituiu a rede política-pedagógica e epistêmica nacional em Educação do Campo, como relata Maria Raimunda.

Então, tô colocando isso pra dizer que essa necessidade [mostrada por] esse diagnóstico, a visibilidade que ele deu pro problema da Educação do Campo, fez com que muitos sujeitos se articulassem. E daí ganha força o Movimento Nacional de Educação do Campo com base no era possível fazer que em cada estado, no nível de articulação e sujeitos envolvidos, isso era muito importante. Foi importante naquele momento e continua sendo, essa articulação. Então, o que nós vamos ter aí são ações propositivas, que no caso do PRONERA, aquele grande programa inicial que era pra alfabetização de jovens e adultos das áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, isso já é parte da articulação dessa rede (Maria Raimunda, dirigente do MST).

A pesquisa sobre as questões que envolviam a luta pela terra e a realidade vivida nas comunidades camponesas, associada e tomada como base de fundamentação de debates e ações político-pedagógicas comprometidas com a superação de problemas evidenciados nestas comunidades, já era um expediente utilizado na região desde os anos de 1980, em meio às iniciativas protagonizadas pela parceria entre camponeses e professores universitários no Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Este legado também inspirou e reforçou

a prática da pesquisa e produção do conhecimentos no âmbito do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará emergente no final dos anos de 1990; por um lado, associando a pesquisa sobre a realidade socioeducacional à análise sobre questão agrária na região; por outro, buscando esta produção de dados sobre a realidade como algo fundamental à atuação político-pedagógica do movimento local, ambas situação em sintonia com o que vinha acontecendo nacionalmente. Numa reafirmação de que debate e compreensão crítica sobre o campo da Educação do Campo deve preceder e inspirar a pedagogia que dela emerja, como preconiza Roseli Caldart (2008), deve fundamentar a luta pelo direito a educação dos povos do campo e anteceder as ações voltadas à proposição de novas práticas curriculares, a formação de professores e demais profissionais que atuam no campo, etc.

Dar continuidade à construção histórica empreendidas pelos sujeitos locais, que fundamenta a proposição de ações político-pedagógicas no debate sobre a questão agrária na região; trazendo, assim, elementos da realidade camponesa amazônica que ajudam constituir a identidade da Educação do Campo localmente; afirmando-se como sujeito-espaço coletivo de produção de conhecimento e mobilizador de processos e de articulações sociais, que ampliam as pautas temáticas e suas frentes de atuação como um movimento de dimensões política, pedagógica e epistêmica; e sem perder a sintonia com o que estava sendo construído pelo movimento nacionalmente, tudo isso é considerado pelos sujeitos da pesquisa como avanços do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, vide os depoimentos de Maria Raimunda e Haroldo de Souza, professor da UNIFESSPA.

Do ponto de vista dos avanços, eu acho que inevitavelmente a Educação do Campo, chega aqui ou é construída aqui, a partir de um acúmulo de debates que se originou se davam aqui, mas também que se conectavam a uma escala nacional, sobretudo, né, que gravitavam no torno dos movimentos, mas também no entorno das universidades parceiras, institutos de pesquisa, sindicatos e o próprio Estado, também como um elemento mediador, um elemento presente, nessa perspectiva de atuação. Então pensando dessa forma, que acho que talvez o principal avanço dessa rede política, pedagógica e epistêmica da Educação do Campo, primeiro tomar como princípio Educação no Campo como parte e algo indissociada da questão agrária, sendo possível pensar a educação se não pensar em uma questão agrária de fundo, tanto no âmbito nacional quanto amazônico. Isso é uma coisa muito clara e que pra nós tem rebatimento muito importante. Pois da feita que você enxerga a Educação do Campo dessa forma, como parte de um processo ou de uma questão e de um problema agrário nacional, que tem diferentes feições nas suas regiões, estados, etc., você inevitavelmente abre tanto a perspectiva analítica como a expectativa política de atuação para outras questões. E aí, acho que o campo da educação, como o campo da produção, então temas não só de uma proposta de educação, pedagógica restrita ou estrita, você abre isso para outras temáticas e que acabam tendo rebatimentos na perspectiva de organização dessa rede e de atuação dessa rede constituída no fórum (Haroldo de Souza, professor da UNIFESSPA).

Então, é isso, quando eu falo que começa no ENERA e que isso foi importante, que o fórum nosso também fez e a gente segue nesse processo, que é o diagnóstico e dizer assim “vamos olhar nossa realidade e vamos explicitar!”, isso foi sendo prática mesmo! O Movimento de Educação do Campo foi fazendo isso permanentemente, “tem um diagnóstico, tem uma realidade ‘x’ e vamos explicitar!”. Então tinha um processo de diagnóstico das necessidades, quais nossas necessidades e o que nós queríamos, isso foi importante pra fortalecer o Movimento da Educação do Campo e nosso fórum, a reivindicação, “nós temos direitos a isso!”, pois não era só diagnosticar e ficar lá bonitinho no livro não. Todos nossos diagnósticos foram explicitados e se tornaram pautas de reivindicação desses movimentos e dessas organizações, com suas pautas específicas e nas pautas unitárias do fórum. E também as experiências, não basta diagnosticar, explicitar e reivindicar, assim como fala Silvio Rodrigues, “o sonho se faz a mão e sem permissão!”, a gente precisava construir as experiências e foi isso que o fórum fez (Maria Raimunda, dirigente do MST).

Em meio aos debates sobre a realidade socioeducacional nas comunidades camponesas, articulados à discussão sobre a questão agrária localmente, outros temas emergem para além da defesa do direito dos povos do campo a educação, “temas como juventude, temas como Agroecologia, como assessoria técnica, como violações dos direitos humanos”, que “ganham também uma plenitude e envolvem um conjunto de atores, de sujeitos, com diferentes interesses”, sendo isto também considerado “um avanço importante” trazido pelo Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, segundo Haroldo de Souza, pois ajudam na ampliação das pautas de reivindicação articuladas à luta camponesa pela terra na região.

No FREC, os grupos de trabalho - o GT de Agroecologia, GT de Educação Escolar Indígena (EEI) e o GT de Formação de Professores e Educação Básica - constituíram-se como sujeito-espaco coletivo que assumiram na realização de diagnósticos e produção de dados que subsidiavam ações político-pedagógicas do fórum e ajudavam a aprofundar as reflexões sobre temas específicos, tanto no momento de formulação de projetos de cursos, documentos públicos e em meio aos debates a cada conferência regional. Neste aspecto, o GT de Formação de Professores e Educação Básica foi o grupo em que as atividades de pesquisa alcançaram maior continuidade sistemática, especialmente por conta da organização do Observatório Regional de Educação Básica do Campo, cujas atividades estavam vinculadas ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC - INEP/CAPES) (FREC, 2010a).

Vale ressaltar o fato de que também foi na área da formação de professores que se alcançou maiores avanços e conquistas em Educação do Campo localmente. Talvez o que explique ambos os avanços sejam as experiências dos sujeitos envolvidos e a trajetória histórica do debate temático pelo GT, que antecede a própria Educação do Campo na região. Outro fator que contribui para que o GT de Formação de Professores e Educação Básica avançasse

em suas ações foi a participação de professores egressos dos cursos de Educação do Campo e de membros das secretarias de educação de diferentes municípios, como relata Nilsa Brito:

Então GT formado em 2010, né, contou naquele momento com participantes distribuídos em oito municípios da região sul e sudeste do Pará e adotamos naquele momento como ação de partida, como ponto de partida das ações do GT, a construção de um diagnóstico da educação básica e formação de professores, justamente para controlar informações para obter informações sobre as quais os estudos do grupo deveria se debruçar. Então participaram dessa construção deste diagnóstico - oferecendo informações para esse diagnóstico - os municípios de Rondon do Pará, Jacundá, Marabá, Parauapebas, Goianésia do Pará e Ipixuna do Pará. Foram esses municípios, através dos membros que participavam do fórum, que tiveram os dados levantados. Foi um estudo preliminar, mas a nosso ver foi muito importante para problematizarmos as condições das escolas naquele momento no que se refere a infraestrutura, a oferta de ensino, níveis de ensino, formação de professores, formação continuada, etc.

Entre os anos de 2010 e 2012, o GT realizou momentos de estudos e debates em meio à realização e atualizações contínuas do diagnóstico sobre a realidade das escolas no campo na região, “realizando experiências de socialização dos resultados da pesquisa do diagnóstico” e “compondo os grupos internos de trabalho voltados a determinadas temáticas específicas” (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA), vinculando-se em 2013 ao Observatório da Educação do Campo Observatório da Educação (OBEDUC - INEP/CAPES), onde professores da universidade e alunos da LEDoC passaram a assumir atividades de pesquisas realizadas em parceria com outras universidades do país⁷¹.

Localmente, as ações de pesquisa iniciadas por meio do GT, mobilizando ao protagonismo como pesquisadores os professores de educação básica, membros de equipes pedagógicas das SEMEDs e estudantes da LEDoC, transformaram a pesquisa proposta pelo OBEDUC (INEP/CAPES) nacionalmente num exercício coletivo de práxis político-pedagógica e acadêmica, fugindo da situação em que, geralmente, a pesquisa em educação é feita por professores das universidades enquanto observadores externos à política educacional, ao cotidiano pedagógico e realidade das escolas no campo.

Então, nesse momento, acho que o GT cumpriu um papel importantíssimo no interior do fórum, fazendo realmente a relação universidade, pesquisa e trabalho, porque os sujeitos dessa pesquisa também estavam implicados lá nas dinâmicas do campo e fazendo suas leituras sobre as dinâmicas lá no campo, leituras vinculadas à pesquisa (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA).

⁷¹ Projetos de Pesquisa “Educação do Campo e Educação Superior: Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” e “Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil”, envolvendo a Universidade Federal do Pará (Campus Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis), na Região Norte; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal do Maranhão, na Região Nordeste; Universidade de Brasília (Campus Planaltina), na Região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Viçosa, na Região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal da Fronteira Sul, na Região Sul (MOLINA, 2017).

A pesquisa, associada às atividades de estudo realizadas pelo GT ajudou a enriquecer a formação em continuum de profissionais da educação em serviço, dos participantes do curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo e a formação acadêmica dos estudantes da LEDoC como professores pesquisadores, alguns tendo se tornado bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade/CAPES)⁷². O GT de Formação de Professores e Educação Básica foi também o espaço de encontro e articulação entre programas distintos voltados à pesquisa e formação de professores – o Observatório de Educação e o PIBID Diversidade – integrando as atividades propostas por estes na e pela ação de pesquisa demandada pelo FREC.

É possível destacar na entrevista de Nilsa Brito seu reconhecimento a importância e aos avanços alcançados pelas experiências do GT, do ponto de vista político, por reunir sujeitos e instituições diversas no debate sobre a política educacional materializada nos municípios; pedagógico, por dar visibilidade ao trabalho e cotidiano docente nas escolas no campo e promover a partir disto a análise da proposta de formação de professores em curso na universidade; e epistêmico, por provocar professores, estudantes e militantes como sujeitos pesquisadores e produtores de conhecimentos.

Então, essa experiência de diferentes instituições envolvidas ou de diferentes projetos envolvidos, ela permitiu ao grupo aprofundar o debate sobre as potencialidades e desafios das escolas básicas do campo. Foi dessas reflexões que alguns eixos de pesquisa foram se consolidando no grupo, como nós podemos ver a explicitação desses interesses em resultado de pesquisas já registrado em publicações de duas coletâneas do Observatório e de membros do GT de Educação do Campo. Então nessas publicações é possível a gente observar que os temas de pesquisa recorrente neste momento foram os saberes e a prática pedagógica nas escolas do campo - esse também é um eixo que já problematizávamos na especialização -; formação docente em educação do campo; a relação escola, trabalho e movimentos sociais; e ainda houve um eixo que não muito regular, mas alguns sujeitos do grupo se voltaram a tentar compreender, a dinâmica formativa de sujeitos egressos dos cursos PRONERA. Essa foi uma iniciativa muito interessante e que tem dois trabalhos realizados nessa direção, compreender uma volta à formação dos sujeitos que se formaram em cursos do PRONERA na região. Para nós, esse interesse de pesquisa se concretizou numa espécie de avaliação dos próprios cursos, uma avaliação no sentido de indicar desafios, potencialidades, avanços e o que ainda poderíamos construir com as experiências do PRONERA, trabalhos muito interessantes.

Essas experiências resultaram na publicação de duas coletâneas de artigos acadêmicos que tiveram como autores estudantes de graduação e especialização da FECAMPO (UNIFESSPA),

⁷² Vinculado à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa visava ao apoio ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, objetivando o financiamento a projetos institucionais e pagamentos bolsas a alunos de cursos de licenciatura e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades.

professores de educação básica de escolas do campo, mestrandos do PDTSA, membros do GT do FREC e do OBEDUC (INEP/CAPES), são obras com seguintes títulos: “Educação do Campo: pesquisa, experiências e formação” (RIBEIRO; ANJOS; SILVA, 2019) e “Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo” (RIBEIRO; ANJOS; 2016).

É possível destacar que as atividades de estudos e pesquisa desenvolvidas pelo GT, “favoreceram uma melhor compreensão desses avanços e dos limites do que concerne à formação e aos desafios enfrentados pela escola do campo na construção de novas práticas educativas” (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA), ou seja, de como desenvolver a construção e materialização de propostas curriculares pautadas pelos princípios da Educação do Campo.

Para Maria Raimunda, dirigente do MST, avanços e efeitos deste processo podem ser observados na atuação dos estudantes egressos da LEDoC, quando, como professores, participaram de eventos do PIBID Diversidade (CAPES), promovidos pela FECAMPO, socializando sua experiência docente. Diz ela:

Eu lembro que um dia fui pra um dos seminários de socialização do PIBID Diversidade – de socialização do trabalho dos estudantes egressos – e foi importante o trabalho que os meninos e meninas trouxeram. E eles foram apresentando e uma delas quando começou a apresentar o trabalho dela, o itinerário formativo com os educandos da escola da comunidade, era praticamente tudo aquilo que ela viveu na universidade no processo de formação da LEDoC. Então ela trazia isso pra prática dela, pra escola pública, é como dizer assim, pro público lá na ponta, lá na sua comunidade, “então, esse processo a gente foi construindo!”, foi, de certa forma, influenciando a formação e construção do conhecimento que faz a diferença na prática da pessoa e que faz a diferença, com certeza, pros educandos, porque a gente fez a diferença aqui na universidade, no curso. Então isso é muito importante, assim, é de fato fazer no cotidiano e na prática e foi impulsionado por esse movimento.

Os GTs também funcionaram como sujeito-espaço coletivo da reflexão voltada à avaliação político-pedagógica mais detalhada sobre as ações do FREC, da análise da realidade preocupada em avaliar os processos e resultados de seus próprios feitos como expressão do Movimento de Educação do Campo local. Nesta mesma direção, observando o exercício da pesquisa e debate promovidos pelos GTs e a afirmação do Movimento de Educação do Campo como sujeito-espaço coletivo de produção de conhecimento, Maria Raimunda destaca sua influência direta sobre as lutas por ele travadas, as conquistas alcançadas e a consolidação de suas iniciativas pedagógicas localmente.

Foi fundamental pra nós, nos debates sobre Ensino Médio Profissional, quando a gente foi se adentrar, mesmo a partir do diagnóstico que a gente tinha do GT de Educação Básica e Formação dos Professores, a questão das necessidades e dos vários limites que o Ensino Médio das áreas e comunidades do campo estavam tendo. E a

gente faz aquelas plenárias, reivindicações e pautas, né? Além de diagnosticar, a gente reivindicou, pautou e propôs, né, seguindo esse roteiro que o Movimento de Educação do Campo tem desde seu nascimento, de explicitar o diagnóstico, fazer olhar essa realidade, reivindicar, garantir a luta e a reivindicação e depois propõem já a realização de experiências.

Maria Raimunda vai mais adiante e ressalta que “se os diagnósticos permitiram pautar e conquistar muitas coisas”, foram as experiências realizadas, as iniciativas pedagógicas materializadas, com “cursos nos territórios e sujeitos destes territórios”, foram elas que, dentro do processo, do ponto de vista da conquista e da construção, acumularam lições e aprendizados de emancipação, acima de tudo, que ajudaram a todos se elevarem no que tange às posturas políticas, pedagógicas e epistêmicas de cada um e coletivamente (Maria Raimunda, dirigente do MST).

As pesquisas promovidas pelo Movimento de Educação do Campo, tanto em âmbito nacional como localmente, forneceram re-conhecimentos sobre a realidade socioeducacional e permitiram colocar em debate a situação da educação escolar ofertada nas comunidades camponesas com base em dados concretos, ajudando a fundamentar as análises críticas e proposições que geraram, por exemplo, a criação do PRONERA. No sudeste do Pará, das primeiras experiências com cursos PRONERA aos cursos da FECAMPO (UNIFESSPA) e do CRMB (IFPA) e cursos de especialização, o conjunto das iniciativas desenvolvidas ao longo dos anos compuseram uma espécie de grande laboratório de experimentações curriculares, pautadas sempre pela busca do re-conhecimento da realidade que envolvia a luta pela terra na região e as comunidades camponesas. Sem dúvida, esta associação entre atividades de pesquisas e a realização de experiências educacionais - em que proposições de intervenção sobre o real foram sendo realizadas sem perder a conexão com esse real e, sempre, por ele sendo fecundadas -, colaboraram ao longo dos anos para elevação da qualidade da atuação político-pedagógica do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará.

Como diria Paulo Freire (1982, 1987, 2016), ao se afirmarem ao protagonismo da produção de conhecimento a partir do diálogo-questionamento sobre a realidade-mundo em vivem, homens e mulheres tem a possibilidade de atuar com mais qualidade na transformação frente esta realidade-mundo, num exercício coletivo de práxis transformadora que também tem efeitos transformadores sobre eles próprios e na sua elevação como sujeitos históricos.

Tais transformações expressas concretamente em conquistas no campo educacional no sudeste do Pará foram possíveis porque o Movimento de Educação do Campo não apenas reivindicou, em discursos e pautas na interlocução com Estado, o acesso à educação escolar e a afirmação dos camponeses como sujeitos de direito. Foi além, reivindicou o direito a uma

educação que afirmasse os educandos camponeses como sujeitos do conhecimento e criou espaços de envolvimento destes numa práxis coletiva como sujeitos de política, na produção de conhecimentos e elaboração de proposições que ajudassem a assegurar, de fato, a conquista da população do campo a uma educação escolar de qualidade e pautada pelos princípios da Educação do Campo. O conhecimento não foi apenas reivindicado como um direito, mas exercitado como construção de uma práxis voltada ao questionamento e transformação da realidade, na superação de situações limites de todas as ordens e na afirmação de futuridades possíveis (FREIRE, 2016), a partir da contínua reafirmação coletiva dos sujeitos da Educação do Campo reunidos no FREC como sujeitos políticos atuando em nome de uma causa comum, de uma utopia realizável.

É dentro desta razão que é possível destacar a importância da atuação do Movimento de Educação do Campo localmente, em especial quando esta se faz de forma sistemática e dando conta de uma diversidade de pautas temáticas por meio do trabalho dos GTs do FREC. Os GTs cumpriram importante papel no FREC, ao promover ações que lhe afirmam como sujeito-espaco coletivo de pesquisa e produção de dados sobre realidade e da problematização e análise destes dados – investigação temática, codificação e decodificação –, buscando identificar obstáculos colocados à garantia de direitos aos povos do campo – situações limites – e se lançando ao desafio de construir, dentro das possibilidades conjunturais da época, proposições à superação dos problemas encontrados – inédito viável –, resultando na elaboração de propostas que levaram a materialização de cursos inspirados em experiências, práticas e saberes pedagógicos dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na região – síntese cultural (FREIRE, 1987 e 2016).

E dentro deste contexto, como conquistas da busca pela superação de problemas e transformação da realidade vivida pelos camponeses localmente, a LEDoC e a EAFMB podem ser consideradas expressões da utopia coletiva, cultivada via o fórum e cuja materialização, para além do reivindicado inicialmente, premiou o protagonismo histórico de 40 anos de lutas pela terra e pelo direito dos povos do campo a educação na região. Isto possui uma importância maior ainda quando se considera que ambas, LEDoC e EAFMB, com seus projetos político-pedagógicos originais formulados no âmbito do FREC, são percebidas como síntese das experiências em Educação do Campo e Educação Popular desenvolvidas historicamente até então na região, tanto na formação de professores e como de profissionais da área agrônoma, como se fosse resultante de uma sequência de inéditos viáveis alcançados ao longo desses anos de luta pelo direito à educação no sudeste paraense.

Tendo sido seus projetos político-pedagógicos elaborados com base nos aprendizados advindos dos exercícios teórico-práticos curriculares realizados anteriormente em meio aos cursos implementados localmente via PRONERA, assim como das situações limites enfrentadas nestes cursos, o feito da criação da LEDoC e da EAFMB, num mesmo período, é compreendido também como um marco histórico do avanço alcançado regionalmente na institucionalização da Educação do Campo como política pública proposta e construída democraticamente com a participação ativa dos movimentos e organizações sociais e sindicais camponeses.

E esta compreensão se justifica pelo fato de que estas conquistas, tanto a EAFMB quanto a LEDoC abriram caminho para conquistas maiores a elas associadas - a criação do Campus Rural de Marabá (CRMB-IFPA) e da Faculdade de Educação do Campo (UFPA-UNIFESSPA) - e permitiram ao Movimento de Educação do Campo local ir muito além dos limites antes identificados como algo a ser superado, tanto na formação de professores e como de profissionais da área agrônômica. Sobre tais aspectos, vide os relatos de Fernando Michelotti e Nilsa Brito, envolvidos na elaboração do projeto que levou à criação da LEDoC (UFPA/UNIFESSPA).

Então, você sabe que teve uma série de cursos PRONERA via INCRA, mas também Saberes da Terra via MEC, que articularam mais fortemente as licenciaturas ou pessoas das licenciaturas com pessoas das agrárias e os dois movimentos, que, de alguma maneira, permitiram um caldo, assim, bem interessante de proposições criativas e interdisciplinares. Acho que tudo isso acabou culminando com a criação da Licenciatura de Educação do Campo, onde não só se chega ao ápice dessa construção interdisciplinar, como alguma maneira disputa os limites da institucionalização desse movimento dentro da universidade. Tentando ir ao máximo do que se pode avançar num curso permanente, reconhecido, oficial, mas com o máximo dessas características dessa construção da Educação do Campo possível (Fernando Michelotti, professor da UNIFESSPA).

(...) Então, pensando no PRONERA como marco interessante, é também possível pensar que se é verdade que o PRONERA oferece elementos importantes de uma experiência de formação para construção da Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, nessa região, permitindo, assim, novas leituras e uma experiência crítica das questões específicas da fase dos cursos do PRONERA, é certo também que algumas realidades (contradições, limites e potencialidades) se fizeram presentes nessas primeiras experiências, né? (...) Se em 1998, os cursos iniciais do PRONERA fizeram uma primeira síntese [das experiências da Educação Popular realizadas na região anteriormente], esses cursos de Agronomia, Letras e Pedagogia, acho que possibilitam uma outra síntese, agora para um curso que não mais um programa, mas um curso com entrada contínua no interior da universidade, é assim que hoje nós temos a Licenciatura em Educação do Campo. Os cursos iniciais propiciam um encontro entre MST e FETAGRI com a universidade e a formação de professores e alfabetização em ponte com o passado. Os cursos de graduação apontam para o futuro que se deu com a LEDoC, FECAMPO, CRMB, nova síntese e a transformação das escolas no campo, com equipes pedagógicas. Então, eu olho para estas experiências deste momento como uma base para novas sínteses e novas formulações, tanto

políticas quanto pedagógicas e quanto epistemológicas (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA).

Sendo apresentado como uma síntese das experiências curriculares, pedagógicas e políticas promovidas pelos cursos anteriores, a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo merece destaque especial por viabilizar a oferta regular e permanente de um curso de graduação em Educação do Campo e possibilitar a constituição de um quadro docente próprio na universidade, o que levou à criação da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO-UNIFESSPA). Enquanto a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, logo incorporada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), deu origem ao Campus Rural de Marabá (CRMB-IFPA), que, instalado num assentamento Sem Terra, possibilitou a continuidade da oferta de cursos de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante que vinham sendo realizado pela EFA de Marabá, inovou na oferta destes para jovens indígenas e ampliou a oferta de novos cursos de graduação e especialização em Educação do Campo na região, antes realizada apenas pela UFPA, Campus de Marabá.

Com a criação da LEDoC (UFPA-UNIFESSPA) e do CRMB (IFPA), inicia-se uma nova etapa na história do Movimento de Educação do Campo local, “como uma base para novas sínteses e novas formulações, tanto políticas quanto pedagógicas e quanto epistemológicas (Nilsa Brito, professora da Unifesspa), pois tais conquistas desencadearam processos de transformação institucional capazes de alçar as ações em Educação do Campo regionalmente a outros patamares, tanto no âmbito do Ensino Superior como na política de educação básica dos municípios, em que atuam profissionalmente membros do fórum e os egressos dos cursos em Educação do Campo.

Neste mesmo período, também entre as novas construções realizadas como síntese das experiências anteriores, com menor visibilidade que a LEDoC e a EAFMB, mas também como um feito significativo, é possível incluir a criação do Programa de Formação Continuada do FREC (2008), que consolidou a participação das SEMEDs de Itupiranga, Marabá, Xinguara e Parauapebas como membros do fórum e ampliou o diálogo sobre a política de cada município para Educação do Campo, sendo tomado como referência para elaboração da proposta do Curso de Especialização em Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo Currículo, em 2009 (Campus de Marabá - UFPA), e do Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo, em 2013 (FECAMPO - UNIFESSPA), sendo a segunda turma ofertada via Projeto Residência Agrária “Agroecologia, Escola e Organização Coletiva: formação de profissionais para atuação em assentamentos da Amazônia” (Chamada CNPq/MDA-INCRA nº 26/2012),

juntamente com a turma do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia (FECAMPO, 2016).

A experiência da primeira turma de especialização em Educação do Campo da UFPA (Campus de Marabá), decorrente da realização das atividades de formação continuada promovidas pelo FREC, inaugurou um novo campo de formação em Educação do Campo na região, que, desde 2009, passou a ser ocupado também com iniciativas desenvolvidas no CRMB (IFPA), com a oferta de turmas dos cursos de especialização em “Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia”, “Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo” e “Recuperação de Áreas Degradadas”.

Assim, a formação de professores e profissionais da área agrônômica, iniciadas com os cursos de Ensino Médio via PRONERA, alcançou um patamar além da graduação, permitindo a continuidade dos estudos a muitos dos egressos dos cursos em Educação do Campo realizados até então, alguns envolvidos neste processo desde 1998. Ao mesmo tempo, os cursos de especialização permitiram o aprofundamento do debate sobre temas como currículo e Agroecologia, por exemplo, agregando maior riqueza a reflexão acadêmica sobre a formação de professores, como revela Nilsa Brito:

As construções dos cursos de especialização também foram nos mostrando que a permanência do sujeito na universidade não deve se restringir a graduação. Outros patamares foram demandados, os cursos de especialização foram nos mostrando que a formação desses sujeitos deve ser garantida no processo contínuo, continuamente os processos formativos devem ser garantidos para favorecer o aprofundamento dos processos de formação do sujeito das escolas do campo.

A institucionalização da Educação do Campo a partir da criação do Campus Rural de Marabá do Instituto Federal do Pará e da Faculdade de Educação do Campo na UNIFESSPA, como afirma para Dalcione Marinho, professor do CRMB (IFPA), provocou “a transformação de programas com recursos pontuais em políticas mais duradouras”. Isto, ainda segundo o professor, representou um avanço na construção de uma política pública em Educação do Campo regionalmente, tendo como aspecto positivo a oferta contínua de cursos de graduação e formação continuada lato sensu, concursos para constituição de quadro docente próprio no interior das instituições, infraestrutura e orçamentos dedicados exclusivamente aos cursos de modo regular, ampliação da oferta de vagas ofertadas, diversificação dos cursos ofertados, etc.

Em parte, o tamanho e o alcance das conquistas dadas por tal processo de institucionalização podem ser observados no vertiginoso crescimento do número de cursos e total de vagas ofertadas a partir da criação do CRMB (IFPA) e da FECAMPO (UNIFESSPA).

De 1999 até 2005, o Campus Universitário de Marabá (UFPA), única instituição de ensino superior envolvida com Educação do Campo na região, havia realizado apenas sete cursos, todos via PRONERA. Em 2005, coincidindo com o início das atividades do FREC, mais três cursos começaram a ser executados, totalizando 10 até 2009, atendendo neste período a 2.357 estudantes⁷³. Com a intensificação da atuação do fórum e a ocorrência da criação do CRMB (IFPA) e da primeira turma da LEDoC do Campus de Marabá (UFPA), seguida da criação da FECAMPO (UNIFESSPA), no período de 2009 a 2020, foram ofertados 60 novos cursos em Educação do Campo, atendendo a 3.160 estudantes, com dois cursos de Ensino Fundamental II, 14 de Ensino Médio, 6 subsequentes, 2 de tecnólogo, 16 de graduação e 21 de especialização.

Tabela 7: Oferta de Cursos Correlatos à Educação do Campo pelo Campus de Marabá-UFPA-Período 1999 a 2013

Curso	Nível / Modalidade	Ano	Alunos Matriculados
Alfabetização	Alfabetização - EJA	1999	1200
Elevação de Escolaridade 5ª a 8ª séries	Ens Fundamental II EJA	1999	60
Magistério	Ensino Médio	2001	60
Elevação de Escolaridade Anos Iniciais	Ens Fundamental I EJA	2004	681
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2003	80
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2005	84
Agronomia	Graduação	2003	42
Letras da Terra	Graduação	2005	49
Pedagogia do Campo	Graduação	2005	50
Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo	Especialização	2005	51
Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo	Especialização	2009	40
Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia	Especialização	2011	32
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2009	28
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2010	32
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2011	30
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2013	28
Total			2547

Fonte: Dissertação de Maura Pereira dos Anjos (ANJOS, 2009), Relatório EMEP I (MEDEIROS; MICHELOTTI, 2006), Relatório EMEP II (MEDEIROS, 2009), Secretaria FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.

Tabela 8: Oferta de Cursos Correlatos a Educação do Campo pela UNIFESSPA – Período 2013 a 2020

Curso	Nível / Modalidade	Ano	Alunos Matriculados
Currículo e Educação do Campo	Especialização	2013	25
Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia	Especialização	2013	25
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2014	60
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2015	90
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2016	120
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2017	58
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2018	60
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2019	60
Direito da Terra	Graduação	2016	50
Letras - Língua Portuguesa	Graduação	2018	50
Total			598

Fonte: Secretaria FECAMPO-UNIFESSPA, 2020.

⁷³ Este número elevado de estudantes se deve ao grande número atendido pelo projeto de Alfabetização de Adultos, realizado em 1999, com 1.200 estudantes, distribuídos em 60 turmas, instaladas nas áreas das comunidades de Assentamentos de Reforma Agrária, de diferentes municípios da região.

Tabela 9: Oferta de Cursos Correlatos a Educação do Campo pelo Campus Rural de Marabá - IFPA - Período 2009 a 2020

Curso	Nível / Modalidade	Ano	Alunos Matriculados
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2009	27
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2011	41
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2013	0
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2014	32
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2015	39
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2015	39
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2015	40
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	Especialização	2018	26
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2015	40
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2015	30
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2015	40
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2017	29
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2018	40
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2020	36
Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Especialização	2020	34
Recuperação de Áreas Degradadas	Especialização	2018	40
Recuperação de Áreas Degradadas	Especialização	2019	30
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2009	59
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2011	39
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2018	60
Licenciatura em Educação do Campo	Graduação	2019	60
Tecnólogo em Agroecologia	Ensino Superior	2018	37
Tecnólogo em Agroecologia	Ensino Superior	2019	40
Técnico em Agroecologia para os povos indígenas do Sul e Sudeste do Pará	Ensino Médio Integrado	2011	35
Magistério para o povo indígena Munduruku	Ensino Médio PROEJA	2013	101
Técnico em Enfermagem para o povo indígena Munduruku	Ensino Médio PROEJA	2013	57
Técnico em Agroecologia para o povo indígena Munduruku	Ensino Médio PROEJA	2013	38
Magistério para o povo indígena Parakanã	Ensino Médio PROEJA	2020	68
Técnico em Agroecologia para o povo indígena Parakanã	Ensino Médio PROEJA	2020	33
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2009	85
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2014	294
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2015	86
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2017	87
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2018	80
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2019	59
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Ensino Médio Integrado	2020	78
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Subsequente	2015	40
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Subsequente	2015	40
Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Subsequente	2017	80
Técnico em Agroindústria	Subsequente	2015	38
Técnico em Agroindústria	Subsequente	2018	38
Técnico em Agroindústria	Subsequente	2018	38
Qualificação Profissional Agricultura Familiar Camponesa	Ens. Fundamental II EJA	2016	77
Qualificação Profissional Agricultura Familiar Camponesa	Ens. Fundamental II EJA	2017	62
Total			2372

Fonte: Secretaria do CRMB-IFPA, 2020⁷⁴.

⁷⁴ Dados sistematizados e gentilmente cedidos por Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG), Mestre em

Ainda que reconhecidos os aspectos positivos e avanços alcançados com a institucionalização da Educação do Campo no âmbito do ensino superior na região e nacionalmente, muitas contradições e limites se evidenciaram neste processo. Por isso, paralelo ao crescimento do número de cursos ofertados, cresceu também entre membros do Movimento de Educação do Campo local uma preocupação com as contradições que permeavam esse processo e a perpetuação de aspectos negativos e limites, muitas vezes burocrático-administrativos, mas também pedagógicos, que se impunham à realização dos cursos desde as primeiras experiências dos primeiros projetos desenvolvidos via PRONERA, como salienta Nilsa Brito:

Então, pensando no PRONERA como marco interessante, é também possível pensar que se é verdade que o PRONERA oferece elementos importantes de uma experiência de formação para construção da Licenciatura em Educação do Campo. Por exemplo, nessa região, permitindo, assim, novas leituras e uma experiência crítica das questões específicas da fase dos cursos do PRONERA, é certo também que algumas realidades (contradições, limites e potencialidades) se fizeram presentes nessas primeiras experiências, né? Se, por um lado, foi um marco importante, não dá para esquecer também que esse trabalho, essas primeiras experiências se fizeram na tensão. Por exemplo, com engessamento das ações da universidade, a burocracia dos processos formativos advinda da lógica que, bem sabemos, ainda prevalece no interior da instituição universitária.

Além de questões que envolviam o financiamento e gestão dos recursos disponibilizados pelo PRONERA, dado em especial pelos atrasos constantes no repasse e dos limites impostos a forma de uso, os engessamentos das ações dos cursos, segundo Nilsa Brito, passavam em grande parte pela tensão originada na incompatibilidade entre as exigências e tempos da lógica burocrática da universidade e os tempos e histórias de vida dos educandos camponeses. Por outro lado, em decorrência do encontro entre instituições envolvidas no processo e o MST e FETAGRI e da presença e atuação dos sujeitos do campo no espaço da universidade, estas situações foram se constituindo como provocações desafiadoras que ajudaram a colocar em questão “a formação pautada na racionalidade técnica”, potencializando a reflexão sobre o quanto ela contribui para legitimar institucionalmente a “produção cultural desigualmente distribuída” (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA), pois não consideram as condições, tempos e possibilidades dos educandos trabalhadores para permanecerem em atividade de

estudo e muito menos seus saberes acumulados, demandas de novos conhecimentos e protagonismo político-pedagógico.

Assim, desde os primeiros cursos, a busca pela superação de tensões e limites foram também abrindo espaço para possibilidades (Nilsa Brito, professora da UNIFESSPA), como a organização dos processos formativos entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, considerando as demandas, práticas e saberes dos educandos como camponeses; a realização das programações pedagógicas articuladas às agendas e atividades políticas do movimento camponês – marchas, eventos, reuniões, etc. –; a viabilização infraestrutura para suprir a necessidade de alojamento que assegurasse a permanência dos educandos durante a etapa de formação presencial; e, muitas vezes, garantida pela iniciativa do próprio MST e FETAGRI, viabilização de espaço de creche infantil para as crianças que acompanhavam pais e mães matriculados nos cursos.

Com os primeiros projetos e os cursos de graduação realizados via PRONERA, a lógica de formação tradicional, conteudista, tecnicista, descontextualizada, meritocrática, individualista e diplomadora que domina a universidade foi confrontada por uma alternativa educacional pautada pela perspectiva de formação crítica, criativa e de protagonismo político-pedagógico coletivo e solidário, que busca considerar a realidade, história, saberes e práticas culturais dos educandos e das comunidades camponesas na definição de temas, tempos, atividades e conteúdos programáticos, realizando uma formação articulada aos debates da luta pela terra. A LEDoC foi então proposta como síntese e consolidação desta perspectiva construída a partir dos cursos PRONERA e das contradições que eles ajudaram a superar, como relata Nilsa Brito.

(...) Nada foi tranquilamente trilhado, né? Sempre foi um percurso tenso, porque não dá para esquecer que o ideal de universidade e da academia estava sempre fazendo força sobre um projeto alternativo no interior da própria academia. (...) São as contradições vindas à tona nesses espaços, que é um espaço pensado numa lógica, mas como todo projeto hegemônico ele abre fissuras, ele não é uno, ele não é fechado totalmente, há ruptura justamente porque há contradições então nessas contradições o projeto se inserem, né? E as tensões emergem justamente nesse processo de contradição. Então, as contradições são muitas, eu acho que esse momento o curso permitiu que a instituição universitária também questionar-se a si mesmo quando a métodos, quanto às concepções, quanto à produção científica. Essa foi uma provocação para a própria universidade, esse movimento mostra que é possível romper a tradição formativas centrada no modelo hegemônico de ensino, pesquisa e extensão, aliada a um modelo também hegemônico de sociedade que exclui as tensões que dão forma, que dão cor, que dão cheiro à vida dos sujeitos, nós bem sabemos, né?

Os aprendizados advindos dos enfrentamentos com tensões e limites experimentados na realização dos cursos de graduação PRONERA, desta vez relacionados especificamente ao caso

do curso de Agronomia (2003), também pautaram a proposição de duas edições do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia, ofertado por meio do Programa Residência Agrária (INCRA/PRONERA) e realizado em parceria com a Via Campesina e, extraoficialmente, com o Instituto de Agroecologia Latino-Americano (IALA), sessão Amazônica, que abrigou as atividades pedagógicas do curso em sua sede no Assentamento Palmares, do MST, em Paraupabas, também no sudeste do Pará (FECAMPO, 2016).

A criação do IALA pelo MST e Via Campesina na região, contando com a parceria de professores das universidades, coincide com o período de criação do CRMB (IFPA) e da LEDoC (UFPA/UNIFESSPA) e pode ser considerado mais um avanço nas construções e conquistas coletivas do Movimento de Educação do Campo local. Por sua vez, a realização do curso de especialização no IALA, ainda que relacionado ao avanço da institucionalização das ações em Educação do Campo no Ensino Superior, segundo Fernando Michelotti, é marcada por uma tentativa de “manter um espaço de produção mais criativa dessa parceria e meio livre das amarras das institucionalidades” que, em certa medida, tomou burocraticamente e impôs limitações aos demais cursos.

Para Michelotti, a parceria com o IALA na realização do curso de especialização tentava criar uma alternativa em meio a esta contradição, privilegiando o protagonismo dos camponeses, aproximando a formação à realidade das comunidades, desburocratizando o processo pedagógico e fortalecendo a própria identidade política e desenvolvimento curricular do curso na perspectiva defendida na Educação do Campo.

Então, o projeto de IALA, ele vai surgir no auge desse contexto, nesse caso, mostrando como um caminho de sentido oposto, ele tenta não é negar a institucionalidade, porque ele é vinculado ao PRONERA e tem financiamento do INCRA. Ele tem reconhecimento institucional da UFPA, Campus Marabá, no começo e depois da UNIFESSPA, como o curso de Educação do Campo na Pós-Graduação, Especialização, mas ele tenta fazer o caminho oposto, se afastar o máximo da institucionalidade. (...) Então me parece que o IALA, naqueles momentos em que ele funcionou, mais ou menos entre 2011 e 2015, que é o auge do processo de construção da Educação do Campo no Campus de Marabá e na UNIFESSPA, ele contribuiu de forma bem importante para reavivar organicidade dos movimentos sociais e da universidade. E ao mesmo tempo de se colocar não como a negação do que estava avançando do ponto de vista da incorporação na instituição dos cursos de Educação do Campo, não como negação, mas como um contraponto crítico na possibilidade de oxigenar essa constituição, trazendo ou pondo em prática, testando, uma construção mais criativa, mais flexível, mais livre daquilo que já tinha se acumulado e ao mesmo tempo do que podia caminhar nesse contexto, de poder experimentar de uma forma mais solta, menos amarrada na estrutura administrativa institucional da universidade.

O curso de Especialização realizado em parceria com IALA aconteceu por meio de atividades realizadas no campus universitário e na sede do instituto no Assentamento Palmares, entremeadas por viagens de campo e visita a áreas de conflitos e de empreendimentos da mineração (acampamentos Sem Terra em fazendas ocupadas, comunidade do garimpo de Serra Pelada, campo de exploração da Mineradora Vale na Serra dos Carajás, etc.), contando com a participação de estudantes de países sul-americanos e tendo turmas formadas com camponeses egressos do Ensino Superior e profissionais de diversas áreas, entre professores, agrônomos, sociólogos, jornalistas, etc.

A última edição do curso aconteceu integrando momentos comuns com o Curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo, este ofertado exclusivamente a professores do campo e realizado também em alternância entre momentos no espaço fora da universidade, outros no IALA e, na maior parte do tempo, na sede da Fundação Cabanagem, escolha que também intencionava aproximar professores universitários colaboradores e os próprios estudantes dos cursos da memória e mística da luta pela terra e suas conquistas, presentes e expressas simbolicamente nestes lugares, num movimento pro-enraizamento histórico, político e social nesta luta a que a Educação do Campo se vincula.

Todas essas conquistas que culminam com a criação de instituições federais que passaram a ofertar de forma contínua cursos de Ensino Médio, Graduação e Especialização em Educação do Campo, associados a outras construções e conquistas históricas do movimento de luta pela terra, tendem a contribuir para um processo de mudança qualitativa da realidade no campo no sudeste do Pará.

Os efeitos disto, obviamente, alcançam também os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e sua atuação como membros do Movimento de Educação do Campo regional e a ele próprio como sujeito-espaço coletivo maior, que se amplia, pluraliza, ganha contornos de um movimento em rede, visibilidade e legitimidade como uma entidade de importância e referência política no cenário local.

O FREC, ele por muito tempo conseguiu ter uma ação política muito grande, porque ele não era só um ajuntamento de pessoas, ou ajuntamento de organizações sociais. A gente começou a se construir, por um grande momento, no que era um Bloco Histórico em defesa da educação, em defesa dos direitos à Educação do Campo, da construção da Educação do Campo da região do sul e sudeste do Pará. Porque era isso, a gente era sujeito ativo no sentido de fazer a denúncia, de fazer a luta, mas no sentido de fazer a proposição e a construção do que seria os rumos da Educação do Campo (Maria Raimunda, dirigente do MST).

Foram experiências gestadas em parceria com conjunto de atores, que permitiam em determinado momento a gente ter um alcance, uma rede, a ponto de, inclusive, pensar articulações como fórum e a realização de eventos como conferências em outros

municípios, para além desse eixo central aqui em Marabá, Parauapebas e Xinguara, por exemplo. E mais que isso, a partir dessa rede e alcance, você ter um pouco, primeiro uma situação a leitura, do quadro geral e da educação e aí tanto dos limites, mas também das possibilidades, dos avanços, das contradições e também da incidência junto aos territórios, as escolas do campo e as comunidades do campo, né? (...) Então, esse conjunto de articulações e de incidência nos permitia tanto realizar ações territoriais com força, mas também pensar para além da escola, do território e da comunidade. Pensar além comunidade e pensar o município, pensar Secretaria de Educação, pensar a produção e pensar organizações, grupos e coletivos! Eu acho que a gente teve um momento muito rico, a partir dessa rede e articulações tentar incidir em outros campos que no fundo era a tentativa de pensar uma questão agrária (Haroldo de Souza, professor da UNIFESSPA).

Desde sua emergência à constituição como um movimento em rede na condição de fórum, o próprio Movimento de Educação do Campo regional tem experienciado processos de reconfiguração e ampliação contínua tanto em sua composição como sujeito-espaco coletivo político-pedagógico como no que diz respeito ao seu campo de atuação, expresso nas dinâmicas que envolvem as ações do FREC para além do que está no âmbito das parcerias entre universidade e movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, mesmo, atualmente, após um período de arrefecimento.

Os espaços e eventos organizados pelo FREC possibilitaram a ampliação significativamente do número de parceiros e da diversidade de iniciativas da rede em Educação do Campo no sudeste do Pará. Desde a segunda conferência, com retomada dos debates de Educação do Campo na região, em 2005, passou a integrar o fórum representantes das SEMEDs de Marabá, Xinguara, Itupiranga e Parauapebas, que colaboraram diretamente na criação e organização do GT de Formação de Professores e Educação Básica, inicialmente chamado GT de Formação Continuada. Desta colaboração surgiu a proposta de criação do Programa de Formação Continuada de Professores que deu origem aos Cursos de Especialização em Currículo e Educação do Campo. Esse conjunto de atividades, somadas às conferências regionais, conseguiu aproximar muitos professores de educação básica aos debates sobre Educação do Campo.

Para as equipes pedagógicas das SEMEDs, a própria participação no FREC, em meio à dinâmica que envolvia o funcionamento das plenárias, GTs, etc., foi um processo formativo para esses profissionais. Isso ajudou a fomentar novas ações voltadas à formação continuada e estudo sobre Educação do Campo, então organizados a partir das iniciativas das próprias secretarias de educação em diferentes municípios. Neste período, é importante também destacar a influência das transformações ocorridas nacionalmente, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002),

a criação da SECAD (MEC), implementação de programas em Educação do Campo que alcançavam as redes municipais de educação, etc. A fala de Eliete Guimarães, pedagoga da SEMED Marabá, ilustra bem toda essa situação.

(...) A política nacional também estava passando por mudanças, né? A secretaria municipal, naquele momento quando foram aprovadas as diretrizes operacionais, foi chamada, foi convocada pela UNDIME, e aí houve todo um estudo deles lá e aí chegou aqui na secretaria e disse ‘olha, criaram umas mudanças e tal’, mas isso era muito mais pro forma do que a secretaria teria que fazer alguma coisa, ter que mudar alguma coisa, né? Mas a gestão da secretaria não tinha a compreensão do que era pra ser feito, até porque quando a gente tentou fazer alguns eventos, alguns momentos, junto com esses sujeitos (movimentos sociais) e logo houve uma certa resistência, ou seja, não tinham tido entendimento de que eram esse sujeito que estavam lutando e que lutaram para que chegasse aquilo, naquele momento, né, de tentar mudar a escola rural – uma escola que não estava enraizada, assim, desse jeito, no campo - para uma outra visão, né? Não houve esse entendimento da secretaria e a gente também aqui também foi vendo que precisava mudar algumas coisas, por exemplo, a formação de professores. (...) a gente compreendeu que precisava entrar dentro disso que tava acontecendo, porque era gente que estava trabalhando tanto com esses sujeitos, lá trabalhando com a Educação do Campo e no campo e a gente precisava entrar nisso para poder puxar a rede municipal para dentro desse processo. (...) Participar disso tudo fez a gente perceber o quão diferente que era aquilo que a gente trabalhava, o quanto tinha avançado com esse movimento todo aí tinha avançado, né? A SEMED fez um seminário, já em 2007, isso depois de todo tempo que passou de quando as diretrizes foram aprovadas para a gente conseguir fazer aquele evento, foi uma caminhada longa. Aí nesse período teve a participação no Programa Saberes da Terra, a gente tava sabendo que tinha o PRONERA aqui. A universidade, com toda essa informação dos sujeitos daqui que atuavam lá no campo, nossa, isso foi fundamental para essa mudança também.

Entre as secretarias, a SEMED de Marabá foi a que experienciou de forma mais acentuada tal transformação, muito por conta de sua participação ativa como membro do fórum e pela parceria construída com a EFA de Marabá e o MST. Associada à atuação no FREC e interação com a EFA de Marabá e o MST, a participação da SEMED de Marabá na execução de programas de Educação do Campo do Governo Federal lhe possibilitou conhecer e experienciar na prática os fundamentos de iniciativas pedagógicas realizadas pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo em diferentes lugares do país (EFAs, CFRs, SERTA, MST, etc.), o que lhes instigou a buscar ressignificar a formação de professores e a proposta educacional em curso nas escolas rurais da rede municipal de ensino, como observado por Eliete Guimarães:

Eu penso assim, sobre os avanços, quem não participou disso, às vezes, pode até achar que não houve avanços, porque não está não estava dentro de todo esse processo. Mas, assim, eu com a equipe da secretaria, na vivência que nós tivemos e que tínhamos antes de todo esse processo e depois, a gente viu que os avanços foram, assim, enormes. (...) Teve então uma transformação na concepção da equipe sobre a coisa,

né? Precisou ter uma mudança na concepção da equipe, né, pra contribuir com os sujeitos que trabalham nas escolas. Mudou a formação desses sujeitos, né, conhecimento muda tudo, os sujeitos se empoderam mais. (...) Era preciso mudar a formação dos professores, porque não tinha essa visão de escola que não era mais aquela escola apenas ali dentro, sem ter um envolvimento com o todo da comunidade, com a vida, com os processos produtivos da comunidade; era uma escola alheia a tudo isso, isso é uma coisa que se precisava mudar. Então precisava mudar a formação (de professores) para uma outra, né? A formação dos professores passou a ser uma outra aqui, passou a mudar e procurar leitura e quem estava buscando isso, os debates que estavam acontecendo, começamos a participar de eventos, no envolvimento dessa rede aqui mesmo na cidade.

Paralelo ao desenvolvimento da proposta de formação continuada de professores focada nas discussões pautadas pelo Movimento de Educação do Campo, ocorreu um processo de transformação interna sobre a estrutura organizacional das próprias secretarias de educação, visando, a priori, a formulação e gestão de ações diferenciadas para escolas no campo, em consonância com o debate nacional proposto desde o MEC a partir da criação da SECAD.

Em Marabá, este processo se deu com relativo sucesso, apesar das contradições e dificuldades encontradas pelas equipes pedagógicas envolvidas com a gestão da Educação do Campo na SEMED. Atualmente, a secretaria conta em sua estrutura com uma Diretoria de Educação do Campo, que, além da continuidade com ações de formação continuada de professores do campo, tem se empenhado na busca da construção de novas propostas curriculares junto às escolas do campo e tentado assegurar a realização de concursos para professores na área da Educação do Campo.

Fazem menção a estes fatos, em suas entrevistas, Dalcione Marinho - que destaca a importância das conferências do FREC na aproximação e formação das equipes pedagógicas das SEMEDs - e Lúcia Batista, que atuou como pedagoga da SEMED de Marabá e atualmente ocupa a presidência do Conselho Municipal de Educação de Marabá:

A gente observa que, dentro da secretaria, um dos pontos de avanço foi a criação da Diretoria de Ensino de Educação do Campo. Eu vejo isso muito positivo porque a gente era departamento antes dessa discussão de Educação do Campo trazida pelo Programa Saberes da Terra e pela UFPA. Essa transformação em diretoria deu uma amplitude, uma visibilidade maior, sendo que hoje as pessoas que lá estão, muitos, né, tem consciência do que é discutir a educação no contexto do campo, tem fortalecido essa dinâmica junto aos secretários que tem passado por lá e algumas coisas é tem-se avançado. Dentre esses avanços, a gente vê o processo de formação continuada, a organização curricular - onde a diretoria tem conseguido fazer essa discussão com o segundo segmento, não é fácil discutir a Educação do Campo aqui embaixo na educação infantil e nos anos iniciais. (...) Então, este ano tem sete comunidades que adotaram um calendário diferenciado, considerando as condições climáticas das suas localidades. Para mim, isso é fantástico, eu nunca tinha visto isso (Lúcia Batista, presidente do Conselho Municipal de Educação de Marabá).

Acho que essa experiência das conferências do fórum, ele serviu também para mudar a estrutura organizacional das secretarias municipais de educação. Se a gente analisar, de 2008 para trás, né, toda a estrutura organizacional das secretarias municipais (de educação) tinham departamento rurais, de educação rural. Aí hoje se têm já diretorias de Educação do Campo, então começou a ter um maior aporte de recurso financeiro e uma maior organização. Se a gente pegar a experiência de Marabá, não é um departamento, é uma diretoria, com formadores em todas as áreas do conhecimento. Então começou uma maior organização, né, da Diretoria de Educação do Campo e, também, uma maior preocupação com a formação. A Prefeitura de Marabá fez concurso para Educação do Campo, né? Recentemente, eu ajudei o pessoal da Diretoria de Educação do Campo de Marabá a criar uma ementa para disciplina de Ciências Agrárias nas escolas do campo. Então, eles criaram um componente de Ciências Agrárias e vão experimentar em duas escolas de tempo integral, aqui no campo Marabá, um uma experiência que não existe em nível do Brasil nas escolas básicas já trabalhar com esse componente (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

Paralelo a tudo isto, outro processo ganhou curso com as ações formativas implementadas pelo Movimento de Educação do Campo na região: a constituição de coletivos de professores do campo egressos dos cursos PRONERA, LEDoc, especializações e formação continuada junto às SEMEDs, em sua maioria, professores camponeses, muitos militantes engajados, jovens e comprometidos com as comunidades onde estão as escolas em que atuam. Além do potencial de capilaridade social que pode possibilitar ao Movimento de Educação do Campo, a aproximação com a realidade das escolas no campo de modo enraizado no seu cotidiano pedagógico e a perseverança de muitos destes educadores em continuar sua formação acadêmica para além da graduação, pode trazer novos elementos, profundidade e ampliação do debate sobre as práticas curriculares e proposições pedagógicas que enriqueçam a Educação do Campo, regionalmente. Sobre isto, vale destacar o relato de Miriam Gomes, egressa do curso Pedagogia do Campo e pedagoga da SEMED de Itupiranga.

Muitos profissionais que atuam nas escolas do campo são da própria comunidade, passaram por processo de formação através dos projetos do PRONERA, do processo de alfabetização que era mais inicial, da graduação também do PRONERA e, mais recentemente, das licenciaturas. Muita gente, muita gente formada nesses cursos com essa visão pautada na Educação do Campo, está nos assentamentos, nas comunidades por aí afora, nos diversos municípios de atuação do Fórum de Educação do Campo aqui do sudeste do Pará e até em outras regiões do país, pois muitos conseguiram ir além, né? Eu conheço professores que fizeram licenciatura em Educação do Campo e que hoje já alguns que tá até no doutorado. Eu acho que isso é muito importante e com certeza eles irão contribuir de diversas formas nos seus locais de origem, talvez não da mesma forma que era antes, mas potencializando cada vez mais.

A aproximação e participação das SEMEDs pela nos debates e reflexões produzidas coletivamente no FREC; a criação internamente de um setor específico para tratar da Educação

do Campo - diretoria, departamento, coordenadoria etc) -; a instituição de ações específicas de formação continuada de professores do campo; a implementação de medidas para reconfiguração das propostas curriculares das escolas rurais tomando como referência a Educação do Campo; e a significativa ampliação dos quadros docentes com formação específica na área, são sinais de transformações institucionais pela qual passaram algumas SEMEDs da região e do início de um processo de institucionalização da Educação do Campo na Educação Básica nas redes municipais de ensino. E tal transformação, assim como as transformações e criações provocadas no interior da UFPA/UNIFESSPA e IFPA, também pode ser considerada a concretização de inéditos viáveis, avanços e conquistas alcançadas pelo Movimento de Educação do Campo enquanto rede político-pedagógica e epistêmica em busca pela superação de situações que limitam o direito das populações camponesas à educação na região.

Entretanto, neste mesmo campo de relações envolvendo as SEMEDs, evidencia-se aquela que é considerada pelos sujeitos da pesquisa, de modo unânime, a maior contradição e limite ainda não vencido pelo Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará até o momento atual: a falta de maior interlocução junto às prefeituras municipais e participação do FREC na construção e consolidação de políticas de Educação do Campo na educação básica local. Para Maria Raimunda, dirigente do MST, este é um problema que existe desde as primeiras ações voltadas à oferta dos cursos em Educação do Campo na região, ainda que os projetos de curso sempre fossem propostas com base a uma leitura da realidade e demandas educacionais das escolas no campo e estivessem voltadas à formação de professores de educação básica.

Acumulamos muito com as turmas do PRONERA, mas por um bom tempo, sempre que tratávamos de experiências de Educação do Campo, a gente focava muito nas experiências de cursos de projetos. E negligenciamos muito o fortalecimento das escolas do campo do território, da luta pela garantia das escolas do campo nos territórios, dos assentamentos, dos acampamentos, etc. (...) Se logo lá no início a gente tivesse além dos projetos de alfabetização, além dos projetos de cursos do PRONERA pra Ensino Médio e pra Graduação, se a gente também tivesse assim “olha, aqui é isso, tem que ter escola, vamos começar brigar por isso, seja nas áreas do MST, seja nas áreas da FETRAF, da FETAGRI!”, então isso iria fortalecer mais a luta. Então acho que foi tendo essa contradição muito mais por negligência nossa, que era fazer formação num âmbito [da universidade] e se distanciar muito do território, a gente poderia ter avançado muito mais nisso. (...) o MST, a gente já fazia, fazia desde que ocupa a terra, desde antes do PRONERA sempre foi pauta número um. Mas isso não era o conjunto [o FREC], existiam muitos territórios de outros movimentos e isso foi pauta de intenção nossa, negligenciada essa luta pela escola local lá, lá no local.

Prevaleceu, em certa medida, uma “negligência” na relação com professores e cotidiano escolar nas comunidades de modo mais aproximado e de forma mais sistemática, assim como

em relação as políticas e atuação das SEMEDs, com quem a interlocução do FREC se fazia de modo não tão agudo e consistente; dava-se pelo intercâmbio de informações com os representantes das secretarias, não sendo constatados momentos de interpelação, propriamente, dos gestores municipais e de cada SEMED sobre as políticas educacionais dos municípios do ponto de vista institucional.

Considerando a intensidade das transformações ocorridas na SEMED de Marabá, cuja participação no FREC foi contínua, é possível ponderar que a falta de uma interlocução e atuação mais incisiva do Movimento de Educação do Campo junto às prefeituras e SEMEDS de outros municípios, em certa medida, pode ter influenciado diretamente no pouco avanço das políticas educacionais para educação básica no campo na região.

Por outro lado, é preciso destacar que, mesmo em Marabá, onde se constata grandes avanços em relação à Educação do Campo, as conquistas alcançadas têm sido muito mais resultado do protagonismo e dedicação de equipes pedagógicas e professores do campo, do que propriamente produto de uma política educacional proposta pelos seus sucessivos prefeitos e secretários de educação. Isto se evidencia no depoimento de Lúcia Batista, mesmo quando fala com empolgação e alegria sobre a implementação de calendário escolar diferenciado para escolas no campo, construídos com as comunidades, o que ela considera uma conquista inédita.

Eu passei 20 anos na Secretaria de Educação e este ano eu pude ver uma situação que a gente discutiu durante muito tempo e que agora a gente conseguiu ver ela na prática, que foi a adequação ou a organização do calendário escolar em algumas comunidades. Então, eu vejo, assim, isso foi um avanço. Hoje, o campo de Marabá não tem um calendário urbano, (o município) tem duas propostas de calendário que foram discutidas com as comunidades. Eu vejo isso como um amadurecimento, né, poderia estar no nível maior, mas isso não é um comprometimento... Isso que eu tô te falando é feito porque existe um comprometimento de um grupo de pessoas, que acreditam e defende uma educação diferenciada para as populações do campo. E esse grupo tem sido persistente dentro da Secretaria de Educação de Marabá e o pouco que se visualiza é esforço dele.

Algo similar ocorre em Itupiranga, município cuja SEMED também sempre teve representantes com participação ativa no FREC. Para Miriam Gomes, Pedagoga da SEMED de Itupiranga, os avanços alcançados em relação à Educação do Campo no município também se devem muito mais ao protagonismo de membros de equipes pedagógicas da Secretaria de Educação e de professores do campo que atuam mobilizados por um ideal militante, prevalecendo muitas vezes um desprezo dos gestores em relação às populações do campo e seus direitos.

Assim, em se tratando do contexto das prefeituras, quando dessa interação, ao meu ver, o diálogo na maioria das vezes se dá pela militância de alguns profissionais, que de uma forma ou de outra eles são comprometidos, né, com a causa, ou simpatizantes, que atuam nesses espaços. Na maioria das vezes não há interesse dos gestores públicos municipais em relação à discussão; alguns por não entenderem, outros pelo fato de não ter interesse mesmo. Eu vejo muito isso, porque se, de fato, tivesse uma proximidade mesmo (...) porque, assim, eu acho que a proximidade à universidade tenta, mas precisa ser um processo de mão dupla; muitas vezes, você tenta o diálogo com x prefeitura, mas, por exemplos, e aí não tem o mesmo retorno de lá, muitas vezes o retorno é de pessoas que estão atuando nesse contexto, que de alguma forma tem vínculo com o campo, que acreditam na causa. Mas, assim, é uma situação complexa que acho que merece até estudo, porque é complicado. Eu vivenciei muito isso, às vezes eles acham que ‘ah, é o campo!’, então tem que ser desse jeito e pronto. E não é, porque quem compreende minimamente a situação, a gente sabe que não pode ser de qualquer jeito.

Infelizmente, o que se percebe por meio de tais avaliações dos sujeitos da pesquisa é que todos os processos formativos, debates e articulações político-pedagógicas levadas a cabo pelo FREC não conseguiram influenciar mais fortemente nas decisões das gestões municipais e em seu maior compromisso com a Educação do Campo continuamente, para além dos momentos em que estejam sob pressão política diante das manifestações de MST, FETAGRI e FETRAF ou do próprio fórum.

Segundo Nilsa Brito, as próprias pesquisas realizadas e publicadas mediante o GT de Formação de Professores e Educação Básica e do Observatório da Educação do Campo localmente apontaram também os limites do alcance das ações do Movimento de Educação do Campo no âmbito da realidade e relações políticas e pedagógicas nos diferentes municípios, envolvendo as escolas no campo, o trabalho docente e atuação dos gestores municipais. Se, por um lado, essas pesquisas constataram a existência de experiências de Educação do Campo fundadas na organização de diversos coletivos de educadores, “tendo a pesquisa e o trabalho como referência no fortalecimento da autonomia docente, ressignificando práticas pedagógicas na escola, essa é uma constatação importante e interessante”; por outro, em muitos lugares, “constatou-se também que educadores e educadoras ainda enfrentam muitos limites e muitos desafios para desenvolver um trabalho mais amplo que contemple a vida e a luta dos povos do campo”, pois se perpetua uma situação em que “o poder municipal” – prefeitos, vereadores e secretários de educação - ainda atua diretamente sobre a escola”, influenciando e desmobilizando o protagonismo político e pedagógicos dos professores, assim, “as iniciativas de construção de um coletivo capaz de promover, com autonomia, a construção de marcos formativo da escola ainda são bastante frágeis no enfrentamento pedagógico e político de questões da vida política social e educacional das escolas”.

Maria Raimunda assinala que, pelo menos em relação aos professores e cotidiano das escolas nas comunidades, isto começou a ser mais bem observado quando começaram as atividades dos cursos LEDoC, por conta da atuação dos estudantes que compunham as turmas e das pesquisas socioeducacionais e estágios docentes realizados durante as atividades de Tempo Comunidade.

Das contradições, tem contradições, né? Eu acho que a gente poderia ter se fortalecido mais território [atuação e formação junto às escolas das redes municipais no campo], pois quando a gente foi se atentar pra isso já foi com as turmas das LEDoC. A escola nas comunidades é o espaço que a gente passou a valorizar pela importância política e estratégica depois da LEDoC, porque é o território de atuação de nossos sujeitos da licenciatura. E é a partir dele, daquele local, que a gente pode ter o projeto político da licenciatura de fato com as comunidades. Se não tem escolas nas comunidades, a formação de nossos estudantes de LEDoC, ela, bem, vão ‘apurar’, vão ser licenciados, vão ser bons profissionais, mas vai faltar muito do chão de materialização desta concepção e das vivências, não vão existir os sujeitos. Porque também, sem a escola, há um processo, mesmo que gradual, de desterritorialização dos demais sujeitos do campo e de esvaziamento desse campo.

Com a ocorrência de um período de hiato das atividades políticas realizadas pelo FREC, que envolviam representantes da prefeitura de modo amplo – com a realização de poucas plenárias e debates e nenhuma conferência regional –, acabou que esses coletivos de professores do campo que se constituíram nos municípios ficaram sozinhos, sem a retaguarda e apoios do fórum no enfrentando e interlocução com os governos municipais. Não obstante, situações de constrangimentos e perseguições políticas a profissionais envolvidos com os debates e ações em Educação do Campo também ocorriam mesmo no período de intensa atividade do fórum, como relatam Eliete Guimarães e Lúcia Batista.

Teve, então, uma transformação na concepção da equipe sobre a coisa, né? Precisou ter uma mudança na concepção da equipe né, pra contribuir com os sujeitos que trabalham nas escolas. Mudou a formação desses sujeitos, né, conhecimento muda tudo, os sujeitos se empoderaram mais. Apesar de que a equipe sempre foi meio que discriminada dentro da SEMED, era denominada de petista e tal, porque a gente tinha outra visão das coisas, né? Isso porque a gente tinha que estar mesmo, porque o momento era outro, né? E aí tinha essa visão lá dentro, né? Foi com muita luta que a gente conseguiu tentar avançar um pouco mais, até mesmo porque lá os sujeitos desconheciam tudo isso, né? (Eliete Guimarães, Pedagoga da SEMED Marabá).

A gente passou por situações muito difíceis, né? Dentre elas, nós chegamos até a ser proibidas pela Secretaria Municipal de Educação de fazermos a discussão junto aos professores. Então, a partir daquele momento eu fui dando conta que discutir a Educação do Campo traz muitas implicações referentes à gestão na política que se instala na nossa região. Mas, assim mesmo, a gente foi encontrando formas de resistir. Quando eu falo a gente, eu falo de algumas pessoas da equipe de formação da SEMED, né? A gente encontra essas formas, a gente driblava, porque até as nossas pautas formativas nós tínhamos que apresentar para a nossa diretora de ensino, para ela dizer se seria aquela pauta ou não. Só que dentro da sala, quando a gente estava com os professores, a gente fazia a discussão do objeto, mas a gente fazia, tentava, aproximar a relação do objeto com os espaços de vivências daquelas famílias que

aqueles professores estavam lá a serviço (nas comunidades rurais) (Lúcia Batista, presidente do Conselho Municipal de Educação de Marabá).

Nisto reside também uma contradição do movimento local de luta em defesa dos direitos dos trabalhadores da educação, que está para além do FREC, pois, apesar do fórum ter cumprido em muitos momentos um papel de assessoria política à categoria, esta não é uma atribuição sua especificamente. Isto se dava, muitas vezes, por conta da ausência do sindicato de profissionais da educação junto aos trabalhadores que atuavam nas escolas no campo, mesmo que nesse período, ainda que eventualmente, membros do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPPE) participassem de reuniões do fórum e pudessem ter conhecimento das demandas destes trabalhadores.

De modo geral, sem desconsiderar os limites e contradições que ainda persistem, é possível afirmar que as conquistas e processos de institucionalização da Educação do Campo localmente, nas universidades e nas SEMEDs, contribuíam para avanços significativos na garantia de acesso ao direito à educação às comunidades camponesas da região e, diretamente, para os avanços na luta pela terra no sudeste do Pará. A dinâmica implementada pela participação dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no FREC e a parceria com a UFPA/UNIFESSPA e o IFPA na realização de vários cursos de formação de professores e profissionais da área agrônômica, teve efeitos positivos também para além do campo educacional institucional, pois ajudaram numa maior aproximação e unificação das pautas de reivindicação de MST, FETRAF e FETAGRI e, conseqüentemente, no fortalecimento político da luta pela terra e defesa dos territórios camponeses localmente, ao passo em que isso também fortalecia o próprio FREC e a luta por Educação do Campo, como relata Maria Raimunda, dirigente do MST.

(...) tantas vezes a gente tinha reunião no fórum e a gente dizia assim: “olha, o problema é esse, esse e esse, a partir do mês que vem todas as organizações vão ter negociações com INCRA, Governo do Estado, Federal, etc., e todo mundo tem que pegar e colocar nas suas pautas Educação do Campo, escolas do campo, etc.!”. A Escola Agrotécnica Federal de Marabá tava na pauta da FETAGRI, da FERTAF e do MST, então todo mundo colocava na sua pauta, da CPT e da universidade onde tinham discussão sobre a realidade regional. Hoje, a gente olha, pelas conquistas que a gente teve, a conquista da Escola Agrotécnica e Campus Rural de Marabá [IFPA]; nós tivemos a conquista das Licenciaturas da Educação do Campo; nós tivemos as conquistas dos cursos do PRONERA, que foram várias. Tudo isso foram conquistas! Isso foi dando uma unidade pra esse processo de luta, um fortalecimento. Isso foi fundamental para os enfrentamentos da luta política e da luta pela terra que a gente fez, da resistência dos territórios. Quantos territórios a gente conseguiu barrar despejos por causa das escolas do campo, pela articulação que a gente conseguia fazer por dentro do Fórum da Educação do Campo, com as universidades e com os outros parceiros [até instituições que as vezes discordavam dos métodos de luta pela terra],

mas eu acho interessante o trabalho de formação que vocês fazem, de educação (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Esse processo de fortalecimento político se materializou também em decorrência do FREC ter se constituído como um espaço da aproximação e diálogos entre MST, FETAGRI e FETRAF e destes com as SEMEDs de diferentes municípios, às vezes, resultando na superação de relações de conflitos e tensões e chegando à construção de parcerias de formas amistosas, às vezes criando junto às secretarias uma maior atenção e atendimento às demandas das comunidades camponesas por serem identificadas como algo que envolvia uma agenda e mobilização nacional voltada à garantia de direitos aos povos do campo e que contava com uma interlocução privilegiada com setores do Governo Federal, não sendo apenas algo incluso nas pautas ligadas às iniciativas de movimentos e organizações sociais constantemente consideradas como adversários políticos por parte dos governos locais.

Muitas dessas tensões que a gente tinha nas prefeituras, por essa luta inicial, com os Fóruns da Educação do Campo elas deixaram de ser uma briga do MST com as prefeituras, elas passaram a ser “olha o debate, o MST tá pautando, mas esse é o debate do Fórum Regional da Educação do Campo, esse é o debate do Fórum Estadual, esse é o debate do Fórum Nacional!”, ou seja, tem uma articulação e não era mais o MST brigando contra a Prefeitura de Marabá pra garantir escola nos acampamentos e assentamentos. O pessoal já sabia que o MST tava reivindicando e tava apresentando uma demanda, mas esse debate e essa defesa era de um conjunto de sujeitos, um sujeito coletivo que compõe o Fórum Regional de Educação do Campo e esse movimento que é bem maior, que é estadual e é nacional. (...) E isso claro, fez com que a gente tivesse muitas conquistas. Acho que essa articulação trouxe muitas conquistas. Na relação com as prefeituras, de construção de escolas, de não fechamento de escolas do campo, de contratação de professores, de currículo, de inserção curricular do conteúdo da Agroecologia, de implementação de escola de tempo integral como é a Escola Carlos Marighela, a gente foi pautando outras coisas, o MST não deixou de pautar e de construir, mas a gente teve essas conquistas porque já tinha um caminho feito coletivamente, na construção com os outros, o que ajudou muito. Participar do fórum ajudou muito que essas pautas específicas nossas dos acampamentos e assentamentos elas fossem atendidas (Maria Raimunda, dirigente do MST-PA).

Tal relato pode ser tomado como uma expressão do reconhecimento da legitimidade e força política do FREC por parte das SEMEDs e governos locais, algo extremamente importante de ser registrado, principalmente quando observado o contexto regional em que comunidades camponesas são afetadas por diversas formas de violações de direitos e os seus representantes são ameaçados de morte e/ou assassinados quando se colocam como sujeitos das denúncias e reivindicação de medidas para combater tais violações.

Deste modo, é possível considerar que, além da garantia de oferta e acesso à educação escolar básica e ao ensino superior aos povos do campo, as ações e conquistas da rede que

constitui o Movimento de Educação do Campo do sudeste do Pará têm também possibilitado o fortalecimento dos espaços de diálogos, dos atos de reivindicação e das práticas de colaboração na execução das políticas públicas assentadas na afirmação do Estado Democrático de Direito, numa região em que se afirmar como sujeitos de direitos têm custado a vida de muitas lideranças camponesas.

Esse talvez seja o ponto crucial da realidade a partir do qual se deva fazer a análise do tamanho e importância das conquistas até então alcançadas pelo Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará. São conquistas de uma luta coletiva travada num contexto de conflitos agrários históricos, em que, sendo a violência um expediente continuamente utilizado para desmobilizar a luta por direitos, o enfrentamento de problemas que obstaculizam ou inviabilizam melhores condições de vida pode resultar em consequências fatais para os camponeses e seus aliados, como no caso do assassinato de Maria e Zé Claudio, em 2011.

Se por um lado as ameaças de mortes, atentados e assassinatos, como atos de violência física e psicológica, intentam a amedrontar, intimidar e desmobilizar os camponeses em luta pela terra, por outro, a negação do direito de acesso a serviços básicos às comunidades camponesas, em especial pela falta ou oferta precarizada de educação escolar e serviços de saúde, impõem a busca por melhores condições de vida fora do campo e enfraquecem a defesa dos territórios camponeses conquistados.

Estas são dimensões concretas e históricas da realidade em que estão inseridas as comunidades camponesas e que precisam ser consideradas quando analisadas as conquistas alcançadas pelo Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, muitas vezes consagradas no limite das possibilidades, permeadas por contradições, marcadas por recuos e enrijecimentos burocráticos de ordens diversas, como materialização de atos extraordinários sobrepondo-se cotidianamente as práticas de negação e violação de direitos que vitimam as populações camponesas na região.

A existência de uma instituição de Ensino Superior dentro de um Assentamento de Reforma Agrária coordenado pelo MDT e de uma faculdade de Educação do Campo numa universidade federal dedicada exclusivamente à formação acadêmica de camponeses, com seus projetos políticos pedagógicos construídos com a participação de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, são inegavelmente a materialização de feitos inéditos e conquistas extremamente importantes que carregam em si o potencial de ajudar viabilizar novas possibilidades à luta pela terra e futuros possíveis de maior fortalecimento e desenvolvimento das comunidades camponesas na região em perspectiva positiva, não mais subordinadas à

exclusão social e vítimas da violência praticada por aqueles que desejam lhes impor uma fronteira limite ao seu direito de ser mais.

Neste contexto, é preciso destacar que a luta pela Educação do Campo é também uma expressão da luta contra um projeto de desenvolvimento econômico que tomou a Amazônia historicamente, pautado na privatização das riquezas, na apropriação arbitrária e devastadora da natureza, na prática da violência e violação de direitos contra os povos do campo em favor da concentração da terra. Mais que a simples luta pelo direito de acesso à educação escolar, é o engajamento histórico, o enraizamento social e o compromisso político dos sujeitos do Movimento de Educação do Campo com esta luta mais ampla que os mobiliza à unidade dialética e ação como sujeito coletivo em frentes políticas, pedagógicas e epistêmicas que pretendem contribuir para transformação da realidade do campo e da sociedade de modo geral no sudeste do Pará. Mais que afinidades pessoais e profissionais ou visão política homogênea, a unidade e força experienciada pelo Movimento de Educação do Campo localmente se deu determinada pela defesa de um projeto de educação e de sociedade justa e igualitária, em contraposição a um projeto de violência e destruição capitalista, como costuma dizer Maria Raimunda, dirigente do MST.

Acho que a gente tinha um projeto de sociedade muito claro. Mais que afeto das relações afetivas, da afetividade das amizades, a gente tinha claro um projeto de sociedade que a gente queria. A gente tinha uma materialidade que disso não tinha como fugir, tinha uma luta concreta de enfrentamento, de luta pela terra e da violência na região, que as pessoas teriam que se posicionar de um lado ou de outro. Os professores da universidade tinham que se posicionar; não dava pra ficar em cima do muro. Então, a gente foi se articulando com estes que se posicionaram e que não ficaram em cima do muro. Porque era um projeto de sociedade, “onde é que vai a tua indignação?”. Porque não tem nem como a gente viver e manter muito tempo relações com aqueles que não constroem e não querem chegar no mesmo lugar que a gente, nessa região não tem como viver assim. Então tinha um projeto, acho que a concepção de educação, esse compromisso, uma concepção de educação e concepção de sociedade muito clara, uniu essas pessoas. Apesar de que a sustentação, o elo, que faz as pontas não se soltarem, elas estão nas pessoas que já tinham essa base de compromisso e desejo revolucionários, que já vem desde as CEBs, do movimento estudantil, dos sindicatos, do movimento dos professores de educação básica e de alguma organização política ou partidária. Acho que essas pessoas foram fundamentais para garantir um elo, um negócio assim que pode vir porrada de um lado e de outro, mas não se quebra, até pode dar uma balançada, mas esses elos eles foram segurando.

É fato que, por um lado, desde os primeiros cursos PRONERA, a parceria na elaboração das propostas pedagógicas e implementação de cursos em Educação do Campo por si aproximou sujeitos com ideais comuns e os envolveu no exercício de uma práxis coletiva, por meio da qual sendo forjada uma percepção e projeto unitário de educação. De outro lado, a

criação do FREC e a dinâmica que a partir dele se desencadeia, intensificaram deslocamentos, inversão de papéis, co-laboração, trocas de experiências e a produção de conhecimentos políticos-pedagógicos promovida pela participação dos sujeitos em um terceiro espaço muito mais plural e diverso, ampliando os próprios debates e campos de atuação do Movimento de Educação do Campo, em especial na sua afirmação como um movimento epistêmico – por isso político e pedagógico e vice-versa –, como movimento de questionamento da ciência e do modo de produção e função social do conhecimento científico.

É uma construção epistêmica e uma ruptura epistêmica, é pensar uma outra forma de educação, um outro modelo, entre aspas e com todas as aspas. Outro modelo de educação, currículos e iniciativas de cursos em diferentes graus e níveis de educação, em parcerias com movimentos, acabam também trazendo a perspectiva de a partir daí enxergar um problema agrário, uma questão agrícola nacional, onde uma luta pela terra, a concentração de terra e o enfrentamento de todas as apropriações indevidas da riqueza produzida pelos camponeses, também passa pela educação e passa então por pensar em outro projeto da escola, de educação (Haroldo de Souza, professor da UNIFESSPA).

Por isso, em meio a este processo de construção da Educação do Campo, em que se evidencia uma concepção e projeto comum de educação e sociedade, ganha força também um projeto político de universidade defendido coletivamente, que, segundo Fernando Michelotti, já vinha sendo construindo historicamente no Campus Universitário de Marabá e ganha força com o envolvimento político e produção acadêmica de professores e estudantes ligados ao Movimento de Educação do Campo, sendo potencializado ao encontrar apoio e colaboração dos camponeses e de outros setores participantes do FREC.

Então, eu acho que, talvez, esse é o grande ganho político desse movimento. Ele não nasce com Educação de Campo. A Educação de Campo potencializa uma série de tendências que já existiam, práticas, etc., renova elas e, de alguma maneira, ela passa a ser nesse período o grande articulador de um movimento mais amplo, que se desdobra numa força política que rascunha, mesmo que Tateando, um projeto político para a universidade. (...) Professores de Pedagogia, licenciaturas, agrárias e movimentos sociais - FETAGRI e MST - e um monte de alunos, outros professores e grupos que, de alguma maneira, circulam ao redor dessa articulação da Educação do Campo produzindo academicamente, também produz uma articulação política que, de alguma maneira, mesmo sem ter isso claro e acabado, ela vai formatando um projeto político de universidade. (...) Este grupo de professores, de estudantes do movimento estudantil e movimentos sociais, me parece que alcançou uma organicidade bastante grande no período de expansão da Educação do Campo, mas essa organicidade ela se dava, sobretudo, pela participação na luta e nas ações. Ou seja, ela não era uma organicidade estruturada institucionalmente – dizer que todo mundo era o mesmo partido, do mesmo movimento ou do mesmo grupo político – e ela também não era costurada teoricamente – dizer, era do grande campo de pensamento marxista ou do pensamento teórico da pedagogia do trabalho –, acho que o que dava cimento, vamos

dizer, pra essa articulação eram ações e práticas de luta. E isso tem muitas coisas interessantes, mas ao mesmo tempo tem os seus limites.

Ainda que não existisse uma elaboração teórica e um tratado político subscrito pela coletividade dos sujeitos que compunham o Movimento de Educação do Campo regional, a criação e dinâmica que tomam a FECAMPO (UNIFESSPA) e o CRMB (IFPA) expressam concretamente a existência de tal projeto político de universidade que passou a ser construído e disputado pelos sujeitos envolvidos com as lutas sociais, a luta pela terra e a Educação do Campo no sudeste do Pará, inclusive com a participação destes ativamente do movimento de reivindicação, debates e comissões que levaram a cabo a própria criação destas universidades e a construção de suas políticas internas. Como reconhece Fernando Michelotti:

Enfim, então me parece que isso é um avanço enorme desse período e que faz avançar bastante para dentro da construção da universidade, pensando, sobretudo, na UNIFESSPA, mas também no Campus Rural de Marabá – IFPA, esse projeto pedagógico político pedagógico da Educação do Campo que vem se construindo. E aí tanto a Licenciatura em Educação do Campo como Campus rural de Marabá, eles são expressões muito forte quanto pode-se avançar para dentro da universidade, tensionando as suas estruturas, um projeto de inclusão dos sujeitos do campo e de garantida sua permanência, mas desenvolver uma Pedagogia crítica e uma participação política, mas também com seus limites muito visíveis.

Em particular na UNIFESSPA, a criação e organização de setores importantes, como a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UNIFESSPA) e o Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), segundo Fernando Michelloti, bebem diretamente desse projeto político de universidade defendido pelo Movimento de Educação do Campo. Ainda quando não existia a UNIFESSPA, professores envolvidos diretamente com o Movimento de Educação do Campo, juntamente com outros professores engajados nas lutas sociais na região, protagonizaram a criação do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), vinculado ao Campus Universitário de Marabá. Com a criação da UNIFESSPA, o PDTSA se tornou o primeiro programa de pós-graduação da universidade, possuindo fortes vínculos com os sujeitos do campo – camponeses, indígenas, ribeirinhos, etc. – e as lutas sociais em que estes estão inseridos, tomadas como objetos de estudo de muitas pesquisas e produções acadêmicas de seus professores e estudantes. Atualmente, o programa conta em seu quadro com a participação de vários professores da FECAMPO, sendo um deles, o professor Hiran de Moura Possas, o coordenador do PDTSA (UNIFESSPA). Docentes da faculdade participaram da criação e primeira gestão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UNIFESSPA) e capitanearam a

construção da política de extensão, cultura e assistência estudantil da universidade. A professora Idelma Santiago, militante do MEB, membro da coordenação executiva do FREC e docente da FECAMPO, após atuar como pró-reitora de extensão, foi eleita vice-reitora para gestão da administração superior do período de 2015-2020.

A FECAMPO, expressão maior desse projeto político de universidade que busca influenciar nos rumos da UNIFESSPA, tornou-se a faculdade com maior comunidade acadêmica vinculada, dado pelo maior número de docentes efetivos e estudantes matriculados. A UNIFESSPA foi a primeira universidade do país a criar uma faculdade voltada exclusivamente à formação acadêmica de professores do campo, com acesso assegurado por meio de processo seletivo especial, restrito à população camponesa, quilombola, ribeirinha e indígena, e com a participação direta das organizações sociais representantes desta população na gestão político-pedagógica dos cursos de graduação e especialização mantidos pela faculdade.

Ainda que tais conquistas tenham sido alcançadas, contraditoriamente em meio à política de expansão das universidades e Ensino Profissional do Governo Federal⁷⁵, é inegável que o Movimento da Educação do Campo, dos primeiros cursos PRONERA à LEDoC, incluindo os diversos cursos de Especialização, não apenas logrou a garantia de acesso ao ensino superior como um direito à população do campo, mas, acima de tudo, construiu e trouxe pra universidade propostas pedagógicas e currículos acadêmicos pautados pelo legado e fundamentação teórica da Educação Popular, contribuindo para implementação, desenvolvimento e concretização de experiências reais de Educação Popular no Ensino Superior, tendo nos cursos da FECAMPO (UNIFESSPA) e do CRMB (IFPA), com todas contradições que existam, uma prova de tal concretude.

Segundo Fernando Michelloti, isso se deu ao passo que as construções do Movimento de Educação do Campo desencadearam um processo que

fortaleceu e potencializou a construção de uma articulação política e de um certo projeto político de universidade que tentava endossar o máximo a expansão que se colocava a interiorização dela, mas, ao mesmo tempo, tentando ter um protagonismo no sentido de tensionar ao máximo a vinculação dessa expansão a um projeto hegemônico e, nesse sentido, tentar construir um projeto alternativo, popular e crítico de universidade e educação superior, fortemente vinculado à participação política dos sujeitos do campo e da cidade, populares e tal. (...) E aí, eu acho que, então, como desdobramento, isso vai produzir na universidade uma força acadêmica forte, porque você tem desse processo uma série de eventos, debates, projetos, artigos, produtos

⁷⁵ Destaque-se aqui a inexistência de produção acadêmica que trate especificamente da questão e das contradições que ela envolve, quando consideradas as bandeiras históricas do movimento de luta pela educação no Brasil, ao qual o Movimento de Educação do Campo também se vincula.

acadêmicos, etc., que vão sendo realizados. Então, a Educação de Campo, ela articula ou ela se desdobra em uma força acadêmica que se coloca como um polo extremamente ativo academicamente dentro da universidade. E inovador, que não é apenas uma repetição de conceitos, mas é um produtor de conhecimento acadêmico também.

Derivando da criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB) e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), a FECAMPO (UNIFESSPA) e o CRMB (IFPA), como expressões da maior conquista alcançada pelo Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, quiçá no Brasil, são experiências potencializadoras da construção e institucionalização de um possível projeto político-pedagógico e epistêmico de Universidade Popular.

Por enquanto, este é e se configura ainda como um inédito viável em construção que, para se consolidar, contradições e desafios internos ainda precisam ser enfrentados e solucionados, e que colocam em risco as próprias conquistas já alcançadas.

(...)

Analisando tudo o que foi alcançado como inédito viável pelo Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, parece que, como disse Dalcione Marinho, professor do CRMB (IFPA), “conquistar não foi tão difícil”. Mas diante das contradições com que marcam este processo, a certeza que urge em meio as análises dos sujeitos pesquisados é que, atualmente, “o maior desafio é manter essas ações e manter com qualidade!”.

Nesta direção, foram identificados pelos sujeitos da pesquisa alguns grandes desafios colocados ao Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará. Entre eles, a retomada das mobilizações sociais, da rearticulação e fortalecimento da rede político-pedagógica e epistêmica que se constituiu pelo FREC e reconfiguração da luta travada até então, buscando agora, principalmente, o foco na garantia dos direitos conquistados, na defesa das instituições criadas - CRMB (IFPA), FECAMPO (UNIFESSPA) e estruturas de Educação do Campo no corpo das SEMEDs - e nos avanços alcançados nas políticas educacionais municipais que resultaram em melhorias da qualidade de ensino e infraestrutura escolar nas comunidades camponesas da região. Segundo Maria Raimunda, dirigente do MST, esse é o principal desafio.

Acho que o principal desafio tá agora, que o pessoal tá tentando, retomar uma dinâmica mesmo, articulada aos processos de resistências e lutas camponesas nos territórios e fazer o vínculo desse conjunto de lutas com as lutas específicas, pra gente não ter perda naquilo que a gente já conquistou, que são muitas. A gente precisava

agora ver como se reinventa pra garantir a manutenção das conquistas e que elas ganhem nova força e nova dinâmica, do ponto de vista estrutural mesmo, daquilo que a gente já tinha. (...) Então agora é organizar, dentro de uma dinâmica de funcionamento do fórum pra dar conta dos debates e manutenção das conquistas. De uma articulação mesmo, mais do que nunca é necessário que essa articulação funcione, né? Que a gente não seja só um ajuntamento e que reúna não só quando tiver com prejuízo e a perda muito grande.

Este desafio envolve em si o aprofundamento do debate e reflexões sobre como o processo de institucionalização da Educação do Campo agrava contradições e coloca em risco a identidade e autenticidade da própria Educação do Campo enquanto uma expressão da Educação Popular e uma construção político-pedagógica protagonizada historicamente pelos movimentos e organizações sociais e sindicais camponesas.

Se, por um lado, esta preocupação não é recente e muitas reflexões já foram produzidas sobre tal situação, por outro, pouco tem se avançado nos debates sobre ela. Localmente, as críticas sobre o processo de institucionalização da Educação do Campo, como vimos aqui, pautaram a proposição dos cursos de Especialização realizados na parceria da universidade com o IALA (Via Campesina). No entanto, as soluções promovidas momentaneamente por esta experiência não se ampliaram nem alcançaram de forma significativa as outras iniciativas em Educação do Campo no Ensino Superior na região. Talvez por conta do próprio momento de hiato envolvendo o Movimento de Educação do Campo local, influenciado pelas demandas na implementação dos cursos de Graduação e o afastamento de vários professores da universidade para Pós-Graduação, entre eles os coordenadores dos cursos de Especialização em questão.

Para Dalcione Marinho, “a institucionalização, de certa forma, é um retrocesso quando a gente olha do ponto de vista que ela provocou uma fragmentação” no Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará. As contradições que marcam o processo de institucionalização da Educação do Campo localmente podem ter gerado efeitos negativos sobre a própria organização e dinâmica do FREC. Nesta mesma linha de pensamento, Emmanuel Wambergue avalia que a questão do FREC “ficar menos vivo, menos intensamente ativo”, se deu “porque qualquer movimento quando ele se transforma (para algo) mais formalizado, tipo o fórum, tem uma tendência a perder um pouquinho de sua criatividade, imaginação, efervescência, etc.”.

Em seus relatos, Dalcione Marinho, Eliete Guimarães, Emmanuel Wambergue e Miriam Gomes chamam atenção para essas preocupações em torno do avanço dos processos de institucionalização dos cursos de Educação do Campo, dando pistas de como isto pode ter comprometido a mobilização política dos sujeitos localmente, ocasionando o crescente esvaziamento e dispersão dos debates e reflexões produzidas no FREC após 2011, impactando,

de modo negativo, sobre a qualidade dos próprios cursos e ações voltadas às políticas públicas da Educação do Campo nas SEMEDs e universidades, ou seja, sobre sua própria institucionalização. Segundo eles,

ao mesmo tempo que é um avanço, essa institucionalização também, dependendo da perspectiva, é um retrocesso, né? Pois ela também ocasionou de certa forma uma diminuição dessa organização do movimento, se diminuiu o processo de organização, cada instituição começou a cuidar das suas conquistas, a cuidar dos seus cursos e esses espaços coletivos eles foram cada vez mais sendo fragmentados, em função das demandas de atividades e em função dos gastos de energia que era para garantir a materialização dessas conquistas (Dalcione Marinho, professor do CRMB-IFPA).

A gente percebeu que os movimentos voltaram para as atividades deles, porque eles enfrentam sempre muitos conflitos (da luta pela terra) e tem muita coisa para eles fazerem. Eles e academia também, cada um foi para os seus afazeres. E aí meio que movimento da Educação do Campo paralisou um pouco, num determinado momento, né, aí acho que nisso muitas secretarias deixaram de fazer esse debate. E aí a nossa, que era uma das principais aqui na região, porque é de um município polo, né, se retraiu um pouco em função, talvez, de todos os sujeitos terem reduzido um pouco suas atividades naquele momento. A gente sentiu um pouco essa paralisação (Eliete Guimarães, Pedagoga da SEMED Marabá).

E também a grande questão é que a própria universidade, campus de Marabá, no fim das contas começou a montar muita coisa relacionado aos assentados e assentamentos: curso de Agronomia do PRONERA; curso da Agroecologia (Especialização) – inclusive participei, foi extremamente interessante –; cursos de Licenciatura em Educação do Campo – e quantas formaturas teve, não tenho nem ideia, deve ser muito mesmo –; a inclusão das áreas indígenas – isso aqui é extremamente importante –; a conquista também do curso de Direito da Terra (PRONERA), etc. Acho que tudo isso aqui fez com o quê que a gente queria, virou política pública, aí a gente conquista alguma coisa e fica meio frouxo depois! É “ahh, já conseguimos isso aqui, já é muita coisa, então tá bom demais!” (Emmanuel Wambergue, fundador da CPT na região e ex-coordenador da COPSERVIÇOS).

E assim, acho que os movimentos se afastaram e o desafio a resgatar isso, porque a Educação do Campo, a meu ver, só tem sentido com envolvimento político desses atores, né? Senão vai ser só curso, curso e curso! Daqui uns dias quem fizer nem sabe por que está fazendo, desconhece as lutas, desconhece as conquistas, desconhece os atores que lutaram por isso! E assim, eu falo isso porque, por exemplo, eu já vi em várias plataformas oferta de cursos de Educação do Campo. Se você não tem essa clareza, vai chegar uma hora que as pessoas vão achar que tudo é a mesma coisa e não é, tem toda uma diferença, uma diferenciação, né? Nem se compara o processo de envolvimento na luta de Educação do Campo que a gente tá falando com esses cursos que tem por aí, mas assim, essa é uma preocupação (Miriam Gomes, pedagoga da SEMED de Itupiranga).

Haroldo de Souza vai mais além e aponta que o Movimento de Educação do Campo, ao priorizar o debate com o Estado sobre a construção e implementação da política pública de Educação do Campo, em especial e quase que exclusivamente no Ensino Superior e Educação Profissional, ao passo que deixou construir uma relação mais forte de intervenção na realidade local das escolas, comunidades e municípios, caiu numa armadilha que fragilizou seu poder de mobilização e articulação nas bases ao mesmo tempo em que foi incapaz de fazer frente às

prioridades das políticas públicas no campo da superestrutura política. Por fim, isso também comprometeu o poder do Movimento de Educação do Campo regional em se contrapor à lógica do modelo de desenvolvimento que, hegemonicamente, domina e determina as políticas de Estado em suas diferentes esferas e implementadas no contexto local, comprometendo o debate e concretização de qualquer utopia e projeto maior de universidade ou sociedade, alimentando pelos sujeitos participantes do FREC.

(...) a gente tinha um conjunto de ações, a gente tinha capilaridade, a gente tinha entrada e a gente tinha projeto no sentido da experiência concreta, de materialização, mas, por outro lado, me parece que nesse movimento contraditório de institucionalização, da relação com o Estado, a gente ficou preso muitas vezes à discussão das políticas públicas. (...) Então, aí a contradição da política pública não tem jeito, a política pública ou a mediação do Estado por si só é um jogo contraditório; então você fica preso à necessidade de dialogar e de ter esse horizonte para respostas, inclusive, aos próprios sujeitos territoriais, né, mas também à medida que você ganha em amplitude, você perde em profundidade, a política pública é isso! (...). Então você pensa uma política de crédito ou pensa uma política de educação, pensa uma política de infraestrutura e pensa uma política de comercialização, mas elas muito pouco dialogam ou quase nunca dialogam, mesmo nesse momento dito progressista de alguma forma, com todas as aspas, que a gente viveu até os anos de 2012, 2013 e 2014, mas, contraditoriamente, você tinha, me parece, que um pouco um baixo horizonte, onde o projeto de desenvolvimento maior da nação não passava por essa discussão e as políticas públicas talvez tivessem muito pouco impacto no sentido de reverter a lógica que estava pensada ou posta enquanto projeto e modelo de desenvolvimento.

Ainda em relação às contradições e efeitos negativos do processo de institucionalização da Educação do Campo, especificamente no caso da universidade, duras críticas são feitas por alguns sujeitos da pesquisa, representantes de MST e SEMED de Itupiranga, sobre o posicionamento do conjunto de professores da FECAMPO (UNIFESSPA), cujos docentes no passado tradicionalmente sempre ocuparam lugar de liderança na mobilização do FREC, sempre atuando como membros de sua coordenação executiva. Ainda que se reconheça que entre os profissionais que organizavam, mobilizavam e estavam mais à frente das atividades do fórum, muitos tiveram a necessidade de sair para estudos de doutoramento e alguns que ficaram passaram a assumir cargos em outros espaços institucionais, também importantes à luta pela democratização da educação e da universidade. Para Miriam Gomes a ocorrência esvaziamento da participação dos docentes da FECAMPO frente ao fórum foi uma contradição a se lamentar, pois se esperava que a ampliação do quadro de professores da faculdade, conquistada pelo próprio Movimento de Educação do Campo, possibilitasse tal ampliação também do número de professores universitários envolvidos nas lutas deste movimento. Diz ela:

Em relação à contradição, acho que a principal delas é ter uma universidade, né, do tamanho que é a UNIFESSPA, que é fruto de toda uma mobilização, toda uma organização, com o número de turmas que já tem de Educação do Campo, é tanto

professores que eu acho que é uma das faculdades de maiores que se tem, que é da Faculdade da Educação do Campo, e deixaram esse espaço do FREC quase morrer, que, para mim, deveria ser o contrário; era para ele estar mais vivo do que nunca. Por que os professores que entraram recentemente na FECAMPO não potencializaram esse importante espaço, que é o Fórum Regional de Educação do Campo?

Por sua vez, nesta mesma linha de pensamento, Maria Raimunda revela a existência de uma preocupação com a descaracterização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), devido à rápida ampliação do quadro docente e o seguido licenciamento para o doutorado de professores envolvidos com FREC e a elaboração do projeto original. Ela relata:

Até avaliávamos isso em relação a LEDoC: “Olha, tem tensões, tem divergências, mas tem um grupo aqui que garante que a coisa não saia do lugar”. Quando esse grupo começou a se dispersar [saídas para Pós-Graduação], a gente disse “E agora?”, com medo do negócio sair do lugar, porque as pessoas não estavam mais aqui. (...) Então, um desafio nosso é como a gente reestrutura a nossa participação e inserção naquilo que a gente já conquistou, pra não ter perdas maiores. Assim, a mesma coisa com as LEDoCs, que é preciso tá sempre olhando, vigiando, se reinventando, pautando e ampliando as demandas pra gente poder seguir com as nossas conquistas.

Chama atenção como, contraditoriamente, a rápida ampliação dos quadros profissionais da UNIFESSPA e CRMB (IFPA) gerou situações que não contribuem para o maior avanço Educação do Campo na região, pois muitos professores e servidores técnicos destas instituições, por não compreenderem ou por discordarem da perspectiva epistêmica e dos fundamentos filosóficos que a referenciam, ou ainda por conceberem como um conjunto de atividades acadêmicas situadas dentro de um campo ideológico questionável, do ponto de vista conservador, mostram-se mais refratários ou menos dispostos ao envolvimento e compromisso com as ações relacionadas à Educação do Campo no âmbito acadêmico e de formação técnica. Como evidência disto observa-se um crescente o recrudescimento da burocracia que cria obstáculos às ações de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo nas universidades de modo geral ou mesmo à emergência de discursos que tentam deslegitimá-las academicamente, às vezes, ocorrendo no interior da própria FECAMPO (UNIFESSPA) e CRMB (IFPA).

É inegável que as experiências político-pedagógicas em Educação do Campo na região potencializaram o movimento em defesa de um projeto de universidade e de uma perspectiva de ciência não subordinadas a um modelo hegemônico e isso se deu a partir da associação dos sujeitos do campo das lutas populares – camponeses, professores, estudantes, sindicalistas, servidores públicos, profissionais de ATERs, ambientalistas, etc. –, independentemente de sua filiação partidária ou posição ideológica específica, muitos aproximados pela dinâmica e

atividades promovidas pelo FREC. Entretanto, é preciso reconhecer que tal projeto de universidade e de uma perspectiva de ciência ainda não se enraizaram nas próprias instituições, tanto na UNIFESSPA, como no CRMB (IFPA). E este é um limite negativo significativo, se considerado que as ações do Movimento de Educação do Campo na última década voltaram-se quase que exclusivamente para o âmbito das atividades nestas instituições.

“Enfim, e por que se deu essa incapacidade?”, perguntou a si mesmo em meio a sua entrevista Fernando Michelloti, professor da UNIFESSPA, apontando em sua resposta que, infelizmente, em especial por parte da universidade, a tarefa de mobilização e a elaboração de sínteses ficou a cargo de um grupo reduzido de professores, que gradativamente foi se afastando das atividades políticas do fórum, tanto pela atividade de coordenação dos cursos como pelo licenciamento para estudos. Que tudo isso, lamentavelmente, coincidiu com a ocorrência das circunstâncias que envolveram a mudança no cenário político nacional, com a destituição de Dilma Rousseff da gestão do Governo Federal e a implementação de sucessivas medidas políticas que impactaram negativamente sobre as universidades, a Educação do Campo e a reforma agrária, que alcançaram os sujeitos do Movimento de Educação do Campo num momento de fragmentação e dispersão generalizada – também porque estes buscavam a manutenção do funcionamento dos cursos nas universidades sem perder a qualidade – e, assim, comprometidos mais ainda em sua capacidade de elaboração política e formulação das sínteses necessárias à produção de respostas e ao enfrentamento frente aos ataques que se iniciaram a partir de então, por parte das gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro frente ao Governo Federal. Eis a resposta de Fernando Michelotti:

(...) as reflexões nas ações elas vão se dando de forma muito fragmentada, quer dizer, a capacidade de síntese e de extrair destas várias reflexões, vai sendo meio pulverizada e ir construindo eixos de articulação é extremamente dependente de certos agentes, você depende de agentes fazendo essas sínteses, que acabam dando um eixo organizador para essas parcerias. E aí eu acho que, coincidentemente, no auge dessa crise você teve uma dispersão dos agentes que protagonizaram o período anterior, ou por saída para Pós-Graduação de professores ou dispersão do pessoal do movimento para outras tarefas. Então você tem uma perda da memória desta construção, pela fragmentação dos agentes que protagonizaram e ao mesmo tempo pela não existência de um espaço mais, vamos dizer assim, formalizado de articulação, que permitisse isso se dar de uma forma mais orgânica e menos dependente no desenvolvimento das próprias das ações. Então, acho que isso, de alguma maneira, fragmentada essa possibilidade de um coletivo que vinha se constituindo e aí tudo fica muito disperso e fragmentário. E num contexto de mudança do quadro geral de luta isso causa uma indefinição e uma perda de referencial gigante, porque o projeto hegemônico muda e aquele projeto ao qual guiava suas ações estratégicas ele se modifica, então as suas ações estratégia tem que ser refeitas. Então se você não tem um espaço de ações e lutas claramente desenhadas que permitam você avançar na reformulação das estratégias, então você fica sem as estratégias. E aí continua tendo um monte de

açãozinha meio fragmentada, mas que me parece que o eixo articulador de estratégias que levassem a um projeto claro de resistência se perde, inclusive, levando a própria dispersão - e não só a dispersão, mas, às vezes, a oposição entre os próprios sujeitos envolvidos -, porque cada um começa a atirar pra um lado e perde a capacidade de ter, minimamente, algumas orientações políticas claras. Acho que é isso que a gente tá vivendo e, de alguma maneira, é resultante de uma crise mais geral, de todos os movimentos, e a esquerda, em geral, que tem muita dificuldade de lidar com essa mudança de quadro político que deu.

Para Fernando Michelloti isso deixa em evidência não apenas uma crise da Educação do Campo, mas uma crise maior, que abate a própria universidade pública no Brasil, por conta de “uma questão mais estrutural”, da “mudança no projeto mais geral do bloco no poder brasileiro”, que defende um papel para as universidades onde são questionáveis as “construções como a Educação do Campo”. Algo que tende a se agravar na atual conjuntura política que vive o país, sob os auspícios reacionários do Governo Bolsonaro, que operou ataques diretos contra os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo com a desregulamentação das políticas de reforma agrária e, por consequente, de Educação do Campo. Certamente, neste contexto, há que se dizer que toda sociedade brasileira e suas conquistas democráticas e civilizatórias estão em crise.

Sobre esta mudança no cenário político nacional e seus impactos sobre a universidade, Fernando Michelloti aponta o seguinte ainda:

Então, se no quadro anterior que você tinha um projeto hegemônico que colocava um arranjo econômico forte baseado no agro-minero negócio, mas por outro lado que abria a flanco da expansão da universidade e democratização que te permitia construir um projeto de, contraditoriamente, apoiar a expansão da educação superior, mas tensionar ele no limite de negar o projeto hegemônico e construir um projeto alternativo popular, agora qual é o projeto geral, entendeu? A gente sai do neodesenvolvimentismo para o neofascismo, então o que tá colocado não é mais essa expansão contraditória da universidade e dos direitos sociais, é um projeto de destruição das universidades e dos direitos sociais e de destruição dos inimigos (daqueles identificados pelo Governo Bolsonaro como inimigos). Então você tem uma alteração profunda no quadro político mais geral. Se antes a gente tinha que se articular para aproveitar possibilidades que o projeto governamental colocava e ao mesmo tempo tensionar ele, agora qual é a ação dos sujeitos críticos diante a esse neofascismo? É uma ação meio de resistência, de não deixar destruir a universidade, de não deixar nos destruir e de não deixar matar as pessoas, se possível.

Neste cenário, de ameaças e riscos concretos aos direitos e integridade das pessoas, Michelloti avalia que há um comprometimento maior ainda da capacidade e construção criativa em torno das iniciativas em Educação do Campo no interior das universidades, que também se faz mais fragmentador e dispersivo do próprio Movimento de Educação do Campo regional, pois, segundo ele, a atuação político-pedagógica dos membros do movimento foi empurrada

mais ainda para o campo da manutenção daquilo que já se conquistou, tirando do horizonte a possibilidade da luta por novos avanços. Diz ele:

Acho que inclusive pela pressão mesmo política e psicológica em torno dos agentes cada vez mais restringidos na sua liberdade docente, na sua liberdade de gestores e tudo mais. Bom, isso é um quadro geral, agora, no caso, o nosso do sudeste paraense, ele é potencializado pelo efeito da UNIFESSPA, porque se naquele processo de expansão a gente teve uma possibilidade gigantesca de criar coisas novas e de crescer num quadro de construção da nova universidade, o que uns anos antes também se deu com a construção do Campus Rural de Marabá – IFPA, isso também complexifica enormemente os desafios, lutas, retrocessos e avanços desse processo, porque a gente não tá lidando com uma crise geral dos arranjos políticos que sustentam o processo e que coloca em cheque todos os avanços no acesso a direitos de uma maneira geral, a gente tá lidando num quadro de chegada de muitos técnicos e professores novos, de criação de novos cursos de complexificação do modelo de gestão da universidade, entendeu? Então você tem uma construção institucional nova que, de alguma maneira, é disputada, tensionada e incorpora (a Educação do Campo), mas ao mesmo tempo tem muitas fragilidades e amarras que inviabilizam a continuidade do avanço e complexifica, você não sabe direito com quem contar, em que espaço lutar, é um contexto muito mais caótico que tende ser mais dispersivo e fragmentador possível.

Por isso, Michelotti volta a defender a importância de experiências pedagógicas junto aos espaços e dinâmicas das comunidades camponesas e dos movimentos sociais, como os cursos de Especialização realizados em parceria com o IALA (Via Campesina), considerados por ele como um espaço-experiência de produção acadêmica e pedagógica mais livre e criativa.

Então, por outro lado, você tem uma série tensões à medida que cresce o número de professores que chegam; você não tem aquela construção histórica internalizada e ao mesmo tempo você tem uma série de visões arraigadas do que é uma universidade que, de alguma maneira, reproduzem uma visão conservadora em relação ao que se podia se avançar em uma construção com a da Educação de Campo. (...) Então, um processo de construção criativa permanente que se dava em torno dessas parcerias, ele vai ficando extremamente limitada e no máximo virando uma luta de resistência para não perder e não retroceder o que tinha avançado. (...) Eu queria chamar atenção dessa experiência do IALA um pouco nesse sentido, dela, alguma maneira, agregar a esse projeto que estava em curso, tudo o que a gente tem avançado no sentido de internalização na universidade e no campus tem seus limites, que tem que ser tensionados ao máximo. Mas a gente só vai conseguir avançar esse tensionamento se tiver experiências concretas que também nos alimentam de pensar possibilidades que tendem a ser limitadas no nascedouro quando elas são pensadas dentro da própria universidade. Então, essa construção de um pé mais forte nos espaços de movimento, com mais autonomia e um outro pé mais forte da universidade: elas são duas pilstras importantes da continuidade desse movimento para poder nem cair num engessamento e nem cair na negação da importância de está estruturada dentro da universidade possível.

Ponderando muitos elementos similares aos presentes nas análises feitas por Fernando Michelloti, numa direção mais otimista, mas nem assim menos preocupada, Idelma Santiago, ao analisar os desafios colocados ao Movimento de Educação do Campo, destaca que limites

maiores já foram superados, quando não existiam as experiências e acúmulos políticos-pedagógicos que hoje os sujeitos possuem coletivamente na região sobre Educação do Campo e a própria luta pela terra. Sugere que professores das universidades e os dirigentes e militantes dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo avançaram na compreensão teórica sobre essas questões, mas, diante da riqueza de conhecimentos construídos e experiências realizadas, aponta como uma grave contradição a inexistência de uma prática sistemática voltada à produção, publicação e difusão de obras que fizessem o registro, análise e socialização da memória do movimento de luta pela terra e por educação de modo significativo e ao alcance do público em geral. Para ela, o debate e experiências sobre Agroecologia são uma prova desta situação, pois, segundo Idelma Santiago, “esse debate sempre existiu, sobre como organizar e produzir, por exemplo, de forma agroecológica, não é novo, ao mesmo tempo fórum contribuiu para quem ele fosse intensificado, talvez foi quando mais se avançou, mas não ganhou uma sistematicidade”.

Desenvolver essa sistematicidade e o protagonismo na sistematização das memórias e reflexões sobre a trajetória dessas lutas, segundo Idelma Santiago, ajudaria tanto no aprofundamento sobre a sua compreensão e na promoção de sua visibilidade – que sejam enxergadas em seus feitos, dificuldades e conquistas –, como no fortalecimento e unidade dos sujeitos em luta e na disponibilização de subsídios teórico, políticos e pedagógicos que servem também ao processo de educação da consciência da sociedade local, pela afirmação de referências legítimas e positivas à formulação de políticas públicas para educação e reforma agrária.

A gente teve um período anterior em que nem quadros formados especificamente com essa base filosófica, política e pedagógica da Educação do Campo não se tinha. Mas a gente já tá num cenário um pouco diferente, né, de termos já gente formada, principalmente aqui na universidade e Instituto Federal. Então eu acho que é um desafio muito grande, porque precisaria fazer uma memória histórica, um processo de reconhecimento das contribuições e da memória crítica e autocrítica também sobre isso, para enxergar a participação de todos os movimentos nesse processo e suas possíveis contradições, para talvez enxergar uma convergência agora e para um processo na etapa posterior, que não é só a convergência da luta pela terra e para conquistar a terra, para conquistar a política pública, né? Eu acho que isso é um elemento de convergência para conquistar a terra e políticas públicas, né, pela criação, efetivação à institucionalização dela, ter escola, é uma luta comum. Agora o que fazer com as políticas que se conquistam na materialização da escola, é igual o que fazer com a terra que se conquista, exige trabalhar elementos de desafios que é para todo mundo, que envolve elementos culturais, obviamente, do que é a terra, né, na cabeça das pessoas, dos indivíduos também, né?

Assimilando as reflexões de Idelma Santiago, em concordância com a análise de Fernando Michelotti, é possível dizer que, por esta falta de uma práxis mais orgânica voltada à sistematização e formulação de sínteses, o debate sobre tal projeto de universidade e concepção científica não ganhou sistematicidade e profundidade no seio do Movimento de Educação do Campo local, a ponto de se fortalecer na prática e ganhar maior legitimidade em meio ao desenvolvimento dos projetos e cursos realizados nas universidades e, ao mesmo tempo, tornar-se capaz de influenciar mais significativamente nas políticas internas das universidades e secretarias de educação dos municípios ou mesmo mobilizar o envolvimento dos novos profissionais que passaram a compor os quadros de servidores dos espaços institucionais dedicados à Educação do Campo, nestas mesmas universidades e secretarias de educação dos municípios, cuja criação é uma conquista do próprio movimento. Deste modo, a retomada da mobilização e atividades político-pedagógica do FREC e de seus GTs são reafirmadas como desafio de primeira ordem.

No campo da educação básica há um consenso que, apesar dos avanços alcançados, o Movimento de Educação do Campo pouco conseguiu influenciar nas políticas de educação dos municípios e na transformação das práxis pedagógicas nas escolas do campo da região. Sobre este aspecto, Dalcione Marinho destaca que o desafio está no fato de que “pouca gente se apropriou do debate metodológico”, do “como fazer Educação do Campo na prática”, em especial na educação básica. Segundo ele, como resultado dos processos formativos nos diversos cursos realizados na região e por conta do alcance social das atividades do próprio FREC, “muita gente consegue entender, consegue saber o que é Educação do Campo, mas nem todo mundo consegue construir um currículo de Educação do Campo”.

Assim, um dos principais desafios a serem encarados atualmente pelo Movimento de Educação do Campo, defendido por Dalcione Marinho, passa por dar conta de criar momentos formativos e de experimentações curriculares junto a professores das redes municipais de ensino, voltadas ao fomento de práxis pedagógicas em diferentes níveis e modalidades da educação básica e colaborar na construção de propostas curriculares protagonizadas pelos próprios professores do campo e teoricamente enraizadas na história, cotidiano, práticas, saberes e identidade culturais das escolas e comunidades camponesa.

(...) criar uma coisa que não existia e fugir do senso comum de uma coisa que era estabelecida, inventar uma coisa que é desafiadora, que a gente não tinha muito parâmetro concreto. Imagina o que era pensar as formações da EFA em 2002, qual material que a gente tinha, qual era a base, qual era o material que a gente podia beber? Então, assim, para mim, o maior desafio foi fazer uma coisa para qual a gente não tinha referência concreta. (...) A gente não tinha esse acúmulo, gente fez as coisas, as

coisas foram acontecendo, mas hoje a gente tem alguns desafios, tipo, como que a gente socializa esse acúmulo, seja na perspectiva do Ensino Superior, da educação básica, da educação de jovens e adultos e da educação infantil, que eu acho que é a nossa maior dívida com essa região, a gente não tem pesquisa sobre educação infantil, não tem nada escrito, né, a educação infantil com relação à Educação do Campo e educação especial também que a gente não conseguiu dar conta relacionada ao campo, então tem muita coisa que precisamos avançar e um foco mais direcionado. Agora é como constrói um currículo, como que a gente pode articular pesquisa, extensão e ensino. Então, para mim, hoje ainda, o debate metodológico e eu acho que é aí que o fórum tem que bater pesado, aí com fórum tem que acumular e as conferências, repito aquilo que eu falei na última reunião, elas têm que trazer esse debate metodológico.

Dar conta desse desafio passa também pela apropriação coletiva dos conteúdos e reflexões sistematizadas a partir do trabalho de pesquisa realizado localmente pelo GT de Formação de Professores e Educação Básica e o Observatório de Educação do Campo (INEP/CAPES), que, segundo Nilsa Brito, permitem tanto uma aproximação e debate sobre a realidade e cotidiano pedagógico vivenciada nas escolas no campo da região e as políticas educacionais do municípios como uma reflexão sobre os cursos de formação de professores mantidos pelas universidades, em especial a LEDoC, no sentido do questionamento da adequação das propostas acadêmico-curriculares destes cursos em relação às contradições, demandas e possibilidades a serem enfrentadas pelos professores do campo por eles graduados. Nilsa Brito assinala também como desafio a continuidade de tais pesquisas e o aprofundamento das análises e reflexões produzidas até então sobre a formação de professores e à docência na educação básica do campo na região.

Então, eu avalio como espaços construídos nesses tateios por professores da universidade, professores da escola básica, por meio do GT do FREC e do Observatório de Educação do Campo; avalio que esses tateios favoreceram e vem favorecendo uma reflexão que contribui para uma avaliação dos processos formativos por nós, que compusemos e compomos o grupo que construiu e constrói a Educação do Campo ao longo desses anos. Inclusive avaliações voltadas para a própria ação da universidade! Durante os trabalhos, as discussões e pesquisas desenvolvidas, houve pesquisas que se voltaram também para Licenciatura Educação do Campo, problematizando inclusive a própria licenciatura e os seus efeitos nas escolas do campo, a partir de perguntas pela centralidade, qual é a centralidade que adquire os tempos formativos do sujeito e como esse tempo tem implicado na atuação docente dos sujeitos das escolas. Essas são algumas questões, são algumas simples possíveis que o GT de Formação propiciou uma reflexão no interior do Fórum Regional de Educação do Campo.

Em meio a este processo, para Nilsa Brito também é urgente buscar contribuir com o fortalecimento dos coletivos de educadores do campo organizados espontaneamente em diferentes municípios, criando formas de colaborar com a formação continuada destes profissionais, com a assessoria político-pedagógica as escolas no campo, com envolvimento em

novas ações de pesquisa e diagnóstico contínuo da realidade educacional na região, com a realização de eventos do FREC que possibilitem a visibilidade de iniciativas pedagógicas em Educação do Campo por eles realizadas, etc.

Segundo Nilsa Brito, isto não apenas fortalece o processo de construção das políticas públicas de educação desde a base, desde as escolas do campo, como também empodera os profissionais da educação que ali atuam – professores e membros de equipes pedagógicas – diante das arbitrariedades cometidas por gestores municipais contra eles como trabalhadores e contra a própria Educação do Campo, em sua identidade epistêmica, pedagógica e política e enquanto um direito das comunidades. Por isso, ela argumenta que é fundamental reconhecer e reafirmar

a importância dos coletivos docentes e dos coletivos pedagógicos (e das experiências pedagógicas) em que se toma a vida dos sujeitos como objeto de trabalho e de problematização; a vida, o trabalho e a escola como objeto de problematização. Então, a ausência de um coletivo docente ainda é responsável por essa fragilidade desse enfrentamento dessas políticas, né, quando as prefeituras encrudesce e não abrem mão do seu projeto de formação, onde a Educação do Campo fica ou entra de forma bastante periférica.

Para que isto ocorra, seguindo a linha de argumentação de Nilsa Brito, Maria Raimunda reconhece em suas reflexões que é fundamental retomar o FREC como sujeito-espaço de práxis coletiva, de crítica e autocrítica, de explicitação das contradições e visualização das situações-limite, de denúncia da realidade e anúncios das possibilidades de mudança, de assumir os desafios como novos anteprojetos de inéditos viáveis (FREIRE, 2016).

Acho que um dos grandes problemas de qualquer organização política, de rede, de bloco, de ajuntamento, é quando a gente tenta esconder a realidade. Então como é que o fórum faz isso, como é que a gente explicita a realidade da Educação do Campo nesse momento do Estado, dos movimentos, da atuação dos movimentos e da atuação das universidades? Como é que estão estes limites e como é que a gente pode atuar? (...) A força política talvez a gente perca um bocado, porque são muitos enfrentamentos e não estamos tendo pernas pra acompanhar. Mas a gente precisa fazer um acompanhamento pra não perder a força pedagógica desses aprendizados que a gente teve. Então, que vivências são importantes e são necessárias pra gente não perder esse acúmulo pedagógico que a gente teve, essa força educativa do processo, de se encontrar, de debater, de discutir, de explicitar as contradições... os limites?! Porque a gente sempre explicita isso!! Então, o desafio nosso também pra ter essa força, é como é que a gente e o Fórum de Educação do Campo constrói um processo pra dar centralidade aos estudantes que já se formaram na Educação do Campo e as escolas que tinham vínculo através da LEDoC e dos cursos do PRONERA, como é que a gente dá uma centralidade nisso, como é que a gente faz um acompanhamento, pra gente não perder força.

Por sua vez, numa fala marcada pelo ânimo de quem parece estar falando diretamente com um grande público em plenária do FREC, embasada na autoridade político-pedagógica de

sua trajetória histórica na região, questionando a postura coletiva dos membros do fórum, Emmanuel Wambergue dispara:

(...) na medida em que vira política pública, parece que já conquistou, e aí? (...) têm alguns agricultores que fala “agora que temos a terra, temos a casa, temos o crédito, temos assistência técnica, pra que o sindicato, pra quê isso aqui?”. Sem perceber que, no fim das contas, – isso influenciou também no PRONERA –, no fim das contas, temos que chegar num ponto extremamente importante: o quê que é no fim das contas o projeto do campesinato no sul e sudeste do Pará? Essa que é a grande questão, conseguimos conquistar a terra, lutamos nessa terra, conseguimos se instalar nessa terra, eu diria se consolidar nessa terra, mas será que o campesinato tá estabelecido aqui? Será que já conseguimos? Aí que tá o problema, nós temos só o território do campesinato nessa região aqui, mais ou menos 100 mil famílias, mais de 500 mil pessoas, representa um terço da população do sul e sudeste do Pará. Tem cidade inteira que, praticamente, se não tivesse um assentamento, seria cidade morta, sem banco, sem comércio, sem igreja, sem instituição, né? Então qual é, justamente, nosso projeto camponês no sul e sudeste do Pará?

Para Emmanuel Wambergue, o momento de desmobilização política do FREC reflete também um processo de dispersão maior e distanciamento de pautas de lutas mais amplas por parte dos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na região e no país, em que a maioria passou a se contentar com as políticas públicas e áreas de reforma agrária já conquistadas. Ao questionar sobre o “projeto do campesinato” para região, Wambergue destaca que a conquista da terra e acesso a direitos, por si, não são conquistas que consolidam plenamente a transformação e melhoria das condições de vida das populações do campo, em especial por se encontrarem num contexto social e numa conjuntura política de graves contradições e de prevalência dos interesses econômicos de fazendeiros e empresas de mineração, na Amazônia muitas vezes assegurados pela violação de direitos e territórios das camponeses, indígenas e quilombolas. Para ele, o campesinato precisa afirmar uma proposta política de gestão, defesa e desenvolvimento de nosso território e isso precisa ser feito por meio de alianças com outros setores da sociedade, vinculados à luta popular.

Que não é só um projeto de saber utilizar adequadamente os recursos naturais, mas remete também não só ao uso da terra, não só do que depende do campesinato. Por exemplo, eu não acredito que vamos conseguir construir nosso território sozinhos, o campesinato conseguiu fazer uma aliança muito forte com certo setor da universidade, certo setor da igreja, certo setor político. Mas não tem ainda uma construção muito forte de proposta de sociedade, isso aqui não vai acontecer se não tiver junto com o sindicato dos professores, com a classe dos ferroviários, dos urbanitários, e ainda essa relação entre as diversas classes para construir o território que a gente quer, ainda é muito incipiente, muito débil, muito frágil. (...) Essa aqui é a grande questão pra nossa região, principalmente quando se sabe que a região é o maior centro de (exploração) de minério conhecida no mundo e, no fim das contas, não tem nenhuma vantagem recaída, por exemplo, sobre a economia aqui pra nossa região. E, de certa forma, essa terra é nossa! Então, qual é o projeto político da sociedade dos trabalhadores da nossa região, essa aqui é uma grande questão que tem que se descobrir e o grande desafio para o futuro, que vai ser esse aqui mesmo!

E, nesta mesma perspectiva, Miriam Gomes, que já atuou na coordenação local da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC), defende que é urgente a reinvenção das estratégias e formas de luta pela terra e por direitos travadas pelo movimento e organizações sociais e sindicais do campo. Junto a isto, ela avalia negativamente a falta de renovação dos quadros de dirigentes políticos do movimento camponês nas últimas décadas, o que pode ser também considerado um agravante da desmobilização do FREC neste período. Para Miriam Gomes, tudo passa pela realização de processos formativos e sugere que, inclusive, as próprias lideranças atuais deveriam buscar melhorar sua formação. Diz ela,

o próprio processo de formação acadêmica que, por mais que isso não tenha sido uma barreira, eu imagino que se tivesse lideranças formadas, vamos dizer assim, acho que a luta seria mais ampla, sabe? E acho que precisa avançar mais, né, no sentido de propor outras fontes e formas de atuação, acho que os tempos mudaram e as que as lutas precisam também acompanhar essas mudanças. Acho que uns dos limites é que eu visualizo. Acho que, para além disso também, o movimento tá envelhecido, né? Acho que faltou um pouco, sei lá, de estratégia, de envolvimento, para que os quadros fossem se renovando. Acho isso um limite, porque o movimento tá idoso, né? E assim, precisa se renovar, acompanhar as mudanças, não é desmerecendo, pelo contrário, é dizer que precisa avançar em outro (...).

Mas os desafios destacados por Emmanuel Wamberg e Miriam Gomes não são apenas do campesinato, são desafios colocados ao Movimento de Educação do Campo como sujeito-espaço coletivo comprometido com tais análises, reflexões e construções de proposições à atuação política na luta por direitos e defesa dos territórios camponeses na região. Por isso, Haroldo de Souza afirma que faz urgente aprofundar o debate sobre

esse horizonte maior ou essa utopia do pensar em projetos de sociedade, que são projetos de vida, o que significava que esses assentamentos e essas escolas do campo, enfim, quais as possibilidades que eles abriram para edificação de canais e de redes, desde a produção e reprodução da vida, mas também produção de outras formas de existência, pensando mesmo para além da Agroecologia, da produção. Pensar a partir dessas experiências políticas, pedagógicas e epistêmicas, também expressões de arte, de cultura, de música, de vivências e de formas de organização coletiva desses territórios.

De modo geral, diante dos desafios atuais postos ao Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, em síntese, é consenso entre os sujeitos da pesquisa que a retomada do FREC como sujeito-espaço político-pedagógico coletivo deve se dar num compromisso com a realização de ações voltadas à problematização e análise crítico-propositiva sobre as questões da conjuntura atual que obstaculizam novos avanços e colocam em risco as conquistas em

Educação do Campo, local e nacionalmente, no Ensino Superior e na educação básica. Que é preciso, novamente, parafraseando Adolfo Sánchez Vázquez, imprimir o esforço à “análise concreta das situações concretas e análises e balanço da atividade prática correspondente”, que ajude construir novas reflexões e apontar novas perspectivas de atuação e enfrentamento com tal realidade e reorganização do FREC. Para isso, é fundamental buscar a “elevação do caráter científico e função ideológica” do fórum como expressão do Movimento de Educação do Campo na região (VÁZQUEZ, 2007, p. 255). E que é preciso recompor organização e atuação político-pedagógica coletiva como práxis revolucionária, como expressão de uma consciência de classe que se intenciona transformadora das instituições e estruturas da sociedade vigente, realizadora de utopias coletivas, porque concretizadora de inéditos viáveis, como defende Paulo Freire (1982, 1987, 2016), e não apenas redentora de direitos sociais básicos.

Por fim, que indica um novo recomeçar, os sujeitos da pesquisa demonstram reconhecer que os desafios que se apresentam no atual momento precisam ser encarados pelos membros do Movimento de Educação do Campo do sudeste do Pará como parte de um período da História que ainda está por ser construída, cujas circunstâncias que condicionam e limitam as existências coletivas não são finitas e muito menos intransponíveis e que a própria trajetória histórica trilhada até aqui coletivamente, guarda ensinamentos e aprendizados sobre como se alçar a novas futuridades possíveis na luta pela terra e por educação nesta região da Amazônia e no país.

E daí, nosso legado histórico e a nossa construção até aqui apontam muitas possibilidades. Quando nós começamos, nós éramos pouquinho gente que falava sobre Educação do Campo, hoje são muitas, que dá pra fazer muita coisa ou pelo menos acumular forças, pra quando for preciso fazer, a gente tá pronto. Não necessariamente a gente precisa fazer agora, mas é preciso conhecer essa realidade, os limites que a gente tem agora e aí, a partir das possibilidades que a gente acredita que nós temos, porque já fizemos muito, ter força acumulada pra quando a gente dizer “é agora!”, a gente faça um grande levante da Educação do Campo nessa região pra que nenhum direito e conquista dos camponeses sejam destruídos (Maria Raimunda, dirigente do MST).

CONCLUSÃO⁷⁶

A última versão deste texto teve sua escrita concluída em 30 de abril de 2021, quando o Brasil e o mundo ainda se encontravam em meio à pandemia do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19, detectado pela primeira vez em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019 (LANA, 2020). Vacinas foram produzidas por diferentes grupos científicos por meio de parcerias institucionais constituídas mundialmente e a população global vive a expectativa da imunização ao vírus. A última atualização dos dados, no final da manhã de hoje, apontou a ocorrência de 150.110.310 casos de contágios confirmados em todo o mundo e 3.158.792 mortes por Covid-19 (WHO, 2021). No Brasil, segundo dados levantados pelo consórcio de veículos de imprensa sobre a situação da pandemia nacionalmente, foram contabilizados 14.592.886 casos de contágio pelo vírus, com registros de 401.417 mortes, colocando o país globalmente como o 2º em número de mortes e 13º em óbitos proporcionais à população (GLOBO, 2021).

A pandemia do SARS-CoV-2 teve como efeito colateral a explicitação das contradições e consequências trágicas das medidas governamentais neoliberais implementadas nas últimas três décadas no Brasil e no mundo. Em meio à pandemia, a classe trabalhadora tem sido fortemente impactada pelas consequências das políticas privatistas de diminuição das responsabilidades do Estado e de desregulamentação da relação capital-trabalho, e reformas trabalhistas, que se evidenciam, por exemplo, na queda da renda familiar dos/as trabalhadores/as, ou mesmo desemprego, e na falta de assistência e infraestrutura de saúde pública adequada para o atendimento das pessoas com Covid-19.

No Brasil, em se tratando de direitos das populações camponesas, indígenas e quilombolas, esta realidade se agravou quando este público foi escolhido como inimigo de primeira hora do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018. A paralisação da reforma agrária, a criminalização dos movimentos sociais do campo, o tensionamento no repasse de recursos para financiamento da agricultura familiar camponesa, e até mesmo as novas regras impostas pela reforma da previdência, colocam em xeque a

⁷⁶ Elaborado durante a fase de finalização da pesquisa, parte do conteúdo deste texto foi publicado na íntegra em: MEDEIROS, Evandro; Hage, Salomão. Em tempos de pandemia e autoritarismo político: O Movimento de Educação do Campo re-existe na luta pela democratização do Estado e ampliação de direitos. In: MARINHO, Lucíelio; AMORIM, Roseane Maria de (organizadores). **Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

sustentabilidade e reprodução material-econômica da população camponesa, agricultores/as familiares, trabalhadores e trabalhadoras rurais, e assentados/as da reforma agrária.

A disposição do governo Bolsonaro em atacar populações camponesa, indígena e quilombola, especificamente, em implementar medidas que extinguem programas e políticas que asseguram o direito à educação diferenciada a estes sujeitos, foi manifesta no segundo dia do novo governo, quando Jair Bolsonaro em um dos seus primeiros atos como presidente fez questão de comemorar, via redes sociais, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. A Secretaria abrigava na estrutura do Ministério da Educação diretorias responsáveis por programas e interlocução com movimentos sociais na construção das políticas públicas para Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, não mencionadas no Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 e nem no decreto que o revogou, Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, os quais apresentam a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação no governo Bolsonaro.

Criada no contexto de um governo que se reivindicava democrático-popular, em 2004, sendo muito mais representação das lutas e conquistas históricas de movimentos sociais diversos em torno do direito à educação do que uma concessão de Estado em atendimento às demandas populares, a SECADI desenvolvia construções importantes voltadas à incorporação pelo Estado brasileiro “de uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização da diversidade étnico-racial, regional e cultural do país” (BRASIL, 2005, p. 8). Os programas e políticas desencadeadas por meio dela refletem a força de um acúmulo histórico provindo do desenvolvimento de iniciativas em Educação Popular – alfabetização, capacitação técnica, formação política, para direitos humanos, etc. – protagonizada por movimentos sociais da cidade e do campo, anteriores aos anos de Ditadura Militar no Brasil, como pedagogias da luta popular que atravessaram tempos ditatoriais e ressurgiram nos anos de 1970-1980 nas práticas educativas da luta operária sindical e da luta pela terra, em meio ao processo de redemocratização do país e também nas práxis dos novos movimentos sociais que surgem nesse período, como os movimentos negro, feminista, GLBT, de meninos e meninas de rua, das comunidades faveladas, ambientalistas, etc.

Considerando a herança histórica conservadora dos governos brasileiros, a SECADI era pautada pelo desafio de fazer acontecer políticas públicas comprometidas com a inclusão educacional, lidando com as especificidades das desigualdades brasileiras e garantindo o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e

regional que marca o país (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2015). A existência de tal Secretaria representava uma inovação na política educacional tanto por sua agenda quanto pelo modo de organização, que se pautava pela interlocução e participação ativa dos representantes de movimentos sociais (LÁZARO, 2013).

Em 26 de fevereiro de 2020, num novo ataque aos direitos dos povos do campo, o governo Bolsonaro publicou o Decreto nº 20.252, que define nova estrutura organizacional para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, agora alocado no âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – Mapa, ministério comandado pela bancada ruralista do congresso. Em meio à reestruturação organizacional do INCRA foi extinto o setor de Educação do Campo, que era responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e outros programas que prestavam assistência a comunidades camponesas assentadas, comunidades quilombolas e comunidades extrativistas. O PRONERA, como um programa ligado à política de reforma agrária inserido no âmbito do INCRA, fazia parte das ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, extinto pelo governo de Michel Temer em maio de 2016, tendo seus serviços incorporados pela Casa Civil da Presidência da República (Decreto nº 8.780/2016).

Dos atos políticos desde o MDA/INCRA e SECADI/MEC à implementação do PRONERA, Programa Saberes da Terra e LEDoC, de 1998 a 2018, por meio de uma parceria entre Governo Federal, universidades e movimentos, organizações sociais e sindicais do campo, secretarias municipais de educação e secretarias de estado, o que se observou durante 20 anos foi a existência de um grande movimento nacional que ajudou a constituir uma rede de qualificação técnica de profissionais de diversas áreas e de formação de professores/as de educação básica oriundos/as de comunidades camponesas, e que criou possibilidades reais da construção democrática de políticas públicas em educação mais coerentes com a realidade, demandas, garantia e ampliação dos direitos sociais da população do campo (MEDEIROS, 2020).

Ao mesmo tempo que busca a desestruturação e desregulamentação de tudo aquilo que represente institucional e politicamente recursos de participação popular instituídos formalmente no corpo do Estado como formas de operar a sua democratização, os ataques do governo Bolsonaro a estas conquistas são uma tentativa de desmobilizar e destruir os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, que ele identifica como inimigos e ameaças a sua hegemonia autoritária. Uma tentativa autoritária de apagar a História e negar o protagonismo popular na construção democrática do Brasil.

É neste contexto que ganham importância as intencionalidades deste trabalho de pesquisa, que busca sistematizar memórias, reflexões e sentidos produzidos por parte de membros Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará sobre experiências promovidas por tal movimento e de seus impactos sobre a realidade local. Sem se ater a obrigação de detalhar em seu cotidiano e dinâmicas as iniciativas pedagógicas desenvolvidas em Educação do Campo na região, buscou-se gerar e analisar dados que colaborassem minimamente para o registro da construção histórica deste movimento localmente e das possibilidades e limites que o envolvem.

De modo geral, na elaboração desta tese, desde o olhar sobre a trajetória e feitos históricos em âmbito nacional, buscou-se apontar elementos que permitissem considerar o Movimento de Educação do Campo como um sujeito coletivo epistêmico e uma rede epistêmica, atuando numa espécie de parceria entre o público e o público, a Sociedade Política que é Estado, enquanto o gestor público instituído, e a Sociedade Civil, enquanto movimentos e organizações sociais como sujeitos representantes do interesse público em geral, da sociedade e não apenas de um coletivo privado.

Neste sentido, é possível identificar na trajetória histórica da Educação do Campo uma construção protagonizada por um movimento de caráter popular e plural – que envolve camponeses, sindicalistas, professores, estudantes, etc. – e a conformação de uma rede que conseguiu lograr participação na elaboração de políticas públicas, na proposição de propostas curriculares e pedagógicas e na produção de conhecimento científico desde os interesses e atuação dos sujeitos da classe trabalhadora, inserindo-se em redes e associações de pesquisadores em educação e na própria institucionalidade acadêmica, além dos espaços de governança do Estado. E na interlocução com este, alcançou presença e protagonismo em diferentes comitês, coordenações e setores de gestão de programas e políticas públicas, sempre buscando manter sua autonomia e postura de não-subordinação a governos.

Por certo, em acordo com o Fernando Michelloti, professor da UNIFESSPA, é possível dizer que as experiências político-pedagógicas desenvolvidas nas últimas duas décadas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, inegavelmente produziram conquistas, realidades e sentidos que estão para além da própria Educação do Campo e que, diante do momento que vivemos, podem ajudar a pensar estrategicamente formas e rumos à busca pela retomada de um projeto democrático no país. No que pese os auspícios autoritários dos governantes de momento, a História não chegou ao fim e, no que se refere ao Movimento Nacional de Educação do Campo, a luta continua!

Reunidos na Universidade de Brasília em junho de 2018, camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das Universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais, celebraram os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA e tornaram públicos seus compromissos e agenda de luta em defesa do direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

Refletiram sobre a crise estrutural que a sociedade brasileira vem enfrentando, seja na esfera econômica, ambiental, política, e agora também sanitária, face à pandemia da Covid-19, que acirra os conflitos de classe ao orientar a economia na direção do capital estrangeiro e a violência com a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, diversidade geracional, e a depredação da natureza. A crise evidencia também o esgotamento do Estado burguês na sua capacidade de assegurar direitos e de expressar a representatividade da sociedade, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

Denunciaram a suspensão da política de Reforma Agrária em favor da expansão de um modelo econômico ancorado no agronegócio, hidronegócio, mineronegócio e sua apropriação privada dos recursos naturais (água, minerais e biodiversidade), que se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro, que garante sua expansão expropriando a terra, as águas, as florestas e os territórios de camponeses/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, pescadores/as, e a diversidade de formas de existência. Esse modelo impede o desenvolvimento da política de titulação e consolidação de assentamentos, e o avanço de um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira. Ele impõe o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, e a permissão para aquisição de terras por estrangeiros.

Suas consequências implicam a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos, assim como o acirramento das históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas: assassinatos em conflitos no campo, massacres, chacinas, tentativas de assassinatos e ameaças de morte a lideranças indígenas, quilombolas, extrativistas e camponesas.

O Movimento Nacional de Educação do Campo com suas estratégias de luta tem confrontado esse modelo predatório da vida da natureza e, portanto, também da vida humana, e procurado construir a Reforma Agrária Popular, com destinação das terras a quem nela vive, trabalha, e a quem está impossibilitado de trabalhar porque delas foi expropriado. Com isso,

tem afirmado a Agroecologia como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar, e como engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca e do extrativismo vegetal a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e soberania alimentar dos territórios (FONEC, 2018).

Na Educação, as denúncias do Movimento Nacional de Educação do Campo têm pautado a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 do Teto dos Gastos Públicos, que congelou os investimentos nas políticas sociais, especialmente na educação e na saúde, pelos próximos vinte anos para assegurar os lucros ao capital, impondo cortes orçamentários e contingenciamentos à Educação Pública, especialmente às Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária e o acesso e permanência dos/as estudantes das periferias das cidades e dos/as estudantes do campo, indígenas e quilombolas, que são os/as mais atingidos/as, com cortes nas bolsas e nos recursos destinados à assistência estudantil, em que se inclui o apoio ao deslocamento, alimentação e hospedagem para o acompanhamento das atividades acadêmicas nas universidades.

O Movimento também tem denunciado a ofensiva da Escola sem Partido; o avanço da militarização das escolas; a institucionalização do ensino doméstico; o aumento do fechamento de escolas no campo e na cidade, e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC com sua intencional invisibilização da Educação do Campo face à padronização das competências, habilidades e conteúdo para todo o país, determinando o que as escolas e os/as professores/as devem ensinar aos estudantes, e em que tempo; e a “melhoria” da educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todas/os as/os estudantes) em escala nacional. Esse processo tem feito florescer tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação.

Na carta manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, os participantes do evento assim se manifestaram, ao reconhecer a abrangência e a significância do protagonismo histórico do Movimento Nacional de Educação do Campo, que “foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar” (FONEC, 2018).

A força do protagonismo do Movimento se assenta no fato de suas práticas educativas compreenderem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia, assumindo

como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre dos/as trabalhadores/as, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos.

Entre as conquistas celebradas pelo Movimento em suas lutas e ações da Educação do Campo destaca-se a ocupação de um território há séculos bem cercado, protegido: o “latifúndio do saber”, com o acesso à escolarização em todos os níveis, inclusive os mais elevados, a graduação e pós-graduação, envolvendo o processo de produção do conhecimento científico e sistematizado. A apropriação desse território, segundo o FONEC (2018), ameaça as classes dominantes, que tentam a todo custo extinguir essas conquistas e se apropriar dos fundos públicos a elas destinados, e fazem isso, não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é pouco significativo no âmbito do orçamento geral do Estado brasileiro, mas para destruir o potencial de multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital.

No cenário atual, em que o Brasil e o mundo enfrentam a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos com a expansão da pandemia da Covid-19, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) precisou se reinventar. Havia reunião ampliada marcada para a primeira quinzena de maio em Foz do Iguaçu, aproveitando a realização do IV Seminário Internacional de Educação do Campo, que teve sua data e formato alterados em função da pandemia e acabou inviabilizando o encontro presencial da coordenação do FONEC com as lideranças do Movimento Nacional de Educação do Campo dos vários estados brasileiros para traçar as estratégias de luta do Movimento face à ofensiva neoliberal e conservadora capitaneada pelo governo Bolsonaro com a implementação de um projeto antipopular, antidemocrático e antipovo.

Entre as mudanças na organização do FONEC está a ampliação do coletivo que integra a coordenação nacional, com a incorporação de diversos estados que até então não se faziam representados, ampliando a capacidade de diálogos – que atualmente têm sido produzidos a partir das reuniões *on line* – e ampliando demandas que vão emergindo no atual contexto. A atual coordenação ampliada do FONEC é composta por representantes das universidades públicas, dos comitês, fóruns e articulações de educação do campo dos estados e dos distintos movimentos sociais do campo existentes no país: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura – Contag, Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, Federação dos Trabalhadores e

Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Movimento dos Estudantes de Educação do Campo – MEEC, Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS, Rede das Associações das Escolas Famílias do Estado do Amapá – RAEFAP, e Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (FONEC, 2020a).

Tendo em vista aperfeiçoar os mecanismos de participação e potencializar a atuação e intervenção do FONEC em diferentes espaços e relações voltadas à ampliação e consolidação das conquistas em relação à Educação do Campo, os membros do fórum têm buscado: a) articulação por região, com a realização de reuniões periódicas e à medida das demandas e necessidades; e b) organização da Coordenação Nacional em frentes, para melhor aproveitar seus quadros militantes e a diversidade de especialistas/militantes que possui nos mais diversos temas que enfrentamos na atualidade. De forma objetiva, as frentes sinalizadas pela Coordenação do FONEC que devem ser apreciadas e constituídas pelas lideranças dos Fóruns/Articulações/Comitês de Educação do Campo nos estados são: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Licenciaturas em Educação do Campo – LEDoC, Escolas do Campo, e Formação e Comunicação. Essas quatro frentes, incluindo a questão do Financiamento da Educação do Campo, constituem as demandas mais recorrentes que o Movimento Nacional de Educação do Campo tem enfrentado no âmbito da Educação para afirmar-se como resistência e re-existência na construção da contra hegemonia a essa ofensiva neoliberal e conservadora em curso no país na atualidade.

O PRONERA é reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída em torno do princípio da universalização, forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo e, até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos/as camponeses/as protagonizando uma política pública de educação, cuja característica fundamental fosse a gestão compartilhada entre os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo de servidores do Incra, e as universidades (FONEC, 2020b), que materializava uma forma inovadora de construção e execução de uma ação de Estado.

Em tempos de governo Bolsonaro, a frente proposta pelo FONEC tem como horizonte afirmar o PRONERA enquanto uma política que tem como princípio a participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos e, para que isso aconteça, será necessário acompanhar a situação do PRONERA em âmbito nacional e nos

estados; articular os/as coordenadores/as de projetos para atuação unificada; mobilizar as condições para assegurar e/ou incrementar o orçamento do PRONERA; pautar o tema para a Coordenação quando necessário; e elaborar estratégias para a atuação nos estados e Regionais (FONEC, 2020b).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo e a política de formação de professores/as do campo encontram-se sob ameaça desde o governo Temer, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs o teto dos gastos com as políticas sociais e vem reduzindo drasticamente os investimentos na Educação Pública, em especial nas universidades públicas. Não bastasse isso, o Conselho Nacional de Educação, em 2019, aprovou “novas” Diretrizes para a Formação dos Educadores, instituindo a BNC – Formação, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, que impõe uma formação generalizante e homogeneizante que apaga/ignora as diversidades socioculturais, territoriais, inclusivas, de gênero e raça, e as desigualdades produzidas historicamente.

Essas “novas” diretrizes tendem a secundarizar a formação teórica e estimular os processos formativos sintonizados com as lógicas do mercado de trabalho intermitente; da precarização das condições de trabalho; das plataformas virtuais e da crescente informatização e substituição do trabalho vivo docente; e de criação de funções de monitores, colaboradores, e não de mediadores/as do processo de ensino aprendizagem; opondo-se frontalmente ao que defende o Movimento Nacional de Educação do Campo com relação à política de formação dos/as educadores/as.

Os membros do FONEC demonstram compreender que o enfrentamento de todas essas mazelas historicamente impostas aos povos do campo não é simples, exige o avanço com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores/as, requer a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandos/as e de educadores/as.

As reuniões virtuais se tornaram um importante mecanismo para manter viva a articulação e o compartilhamento de experiências que vêm sendo adotadas nos estados, em diálogo ou enfrentamento aos sistemas de ensino para resistir à ofensiva do capital. A possibilidade de realização de ações formativas contínuas com o uso da tecnologia resultou na criação da “TV FONEC”, um canal no Youtube do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que divulga e compartilha ações, experiências, leituras da conjuntura e debates sobre

temas atuais que envolvem a Educação do Campo (FONEC, 2020e), como: os grandes desafios da educação no contexto atual; educação do campo como direito; o parecer do CNE e a reorganização das atividades escolares durante a pandemia; educação a distância; tecnologias e educação do campo; financiamento da educação; função social das escolas do campo; os desafios da formação de educadores/as; a razão neoliberal no contexto brasileiro; a questão agrária na atualidade; a questão amazônica; Educação do Campo e Agroecologia, etc. Os Fóruns e Comitês estaduais de Educação do Campo são estimulados a disponibilizar na TV FONEC suas produções em vídeos com as experiências político-pedagógicas que têm sido protagonizadas em âmbito local.

Essa iniciativa oportunizou a proposição da última frente de atuação do FONEC denominada “Formação e Comunicação”, que tem o objetivo de reunir os integrantes da Coordenação para: propor e organizar os espaços formativos da Coordenação Nacional; propor conteúdos e temas para a programação da TV FONEC; propor, organizar e assegurar as condições para a manutenção e atualização das redes sociais – Facebook e Instagram; propor conteúdo, organizar e manter atualizado o site do FONEC (FONEC, 2020b).

Por certo, nada pode substituir as práticas educativas e políticas presenciais que se realizam nas escolas e em outros espaços sociais. Entretanto, toda essa construção no campo da tecnologia e comunicação será de grande valia também quando superada a pandemia, e na busca pela construção e definição coletiva de caminhos para a continuidade da vida e para os rumos da política educacional no país. A realização de debates, com a participação de toda a sociedade, para reorganizar os calendários letivos e a vida em seus múltiplos aspectos, em sintonia com os princípios da Gestão Democrática e as realidades regionais e locais, será fundamental para que os governos, em suas várias instâncias, adotem soluções próprias, de acordo com suas características e contextos escolares e sociais específicos, respeitando os parâmetros definidos nos marcos legais da educação brasileira (FONEC, 2020c).

Assim, o Movimento Nacional de Educação do Campo segue se reinventando em luta, na re-existência, e segue reivindicando a responsabilidade e compromisso do Estado com a construção e implementação democrática das políticas públicas, pois apenas dessa forma é possível assegurar e ampliar o acesso a direitos sociais fundamentais a toda classe trabalhadora, considerando suas especificidades e demandas reais, e garantindo bases para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

No sudeste do Pará, com a suspensão do processo de construção da 6ª Conferência Regional de Educação do Campo por conta da pandemia, situações relacionadas à reorientação

da agenda e definição de estratégias para o desenvolvimento de atividades escolares passaram a tomar as pautas dos debates realizados virtualmente pelo Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), via grupos de comunicação por mensagens de celular e, em alguns momentos, via recursos de videoconferência. Foi desta forma que, em 13 de julho deste ano os membros do fórum regional mobilizaram a realização de uma Plenária Pública com a participação de procuradores do Ministério Público Federal (MPF) e da 4ª Promotoria de Justiça da 5ª região Agrária – Sul do Pará e de representante da 12ª Promotoria de Justiça Agrária de Marabá do Ministério Público Estadual, com objetivo de debater a situação das escolas do campo e escolas indígenas na região diante do cenário de pandemia da Covid-19 e das propostas das secretarias municipais de educação para o ensino remoto e possível retorno às aulas no mês de agosto (FREC, 2020b).

A plenária contou ainda com a presença de representantes de nove municípios da região - Nova Ipixuna e representantes de secretarias municipais de educação e professores de São Geraldo do Araguaia, Xinguara, Tucumã, Itupiranga, Jacundá, Piçarra, Parauapebas e Marabá -, além das representações das instituições, organizações e movimentos membros permanentes do FREC, incluindo a Associação dos Professores Indígenas da Região Sul e Sudeste do Pará (APISSPA), organização indígena que passou a integrar o fórum desde 2019.

Na oportunidade, os membros do FREC denunciaram a violação de direitos dos trabalhadores a redução de salários, a quebra de contrato e demissão dos profissionais das escolas do campo e escolas indígenas; subordinação do Conselho Estadual de Educação aos interesses do empresariado da educação privada e tentativa destes em impor as secretarias municipais de educação agendas também de seu interesse; e o oportunismo de empresas e gestores municipais envolvendo a comercialização de pacotes tecnológicos para implementação da Educação a Distância nas escolas do campo e escolas indígenas (FREC, 2020b). Colocando-se contrários ao retorno às atividades escolares em agosto nas escolas do campo e escolas indígenas, os membros do FREC aprovaram ao exigir respeito aos direitos dos trabalhadores da educação e manifestar apoio as prefeituras municipais na reivindicação junto ao Governo Federal de recursos para implementação de medidas voltadas à garantia da vida e prevenção à Covid-19 na retomada das atividades escolares após a pandemia.

Os membros do FREC se colocaram ainda à disposição das secretarias municipais de educação e das escolas do campo e escolas indígenas para discutir propostas pedagógicas e realizar formação continuada de professores visando ao período de retomadas as aulas no pós-pandemia da Covid-19 (FREC, 2020b). Ao final da plenária foi aprovado como

encaminhamento o envio de ofício ao Ministério Público do Estado do Pará – MPPA, solicitando a convocação de Audiência Pública com os gestores municipais do sul e sudeste do Pará, para tratar sobre as medidas relacionadas a educação escolar em meio à pandemia e as propostas de retorno às aulas (FREC, 2020b).

Na sequência da plenária, reuniões menores seriam realizadas com caráter de manutenção da mobilização coletiva e efetivação dos encaminhamentos aprovados e um novo evento público foi organizado e realizado em 13 de agosto, transmitido ao vivo pela internet, o debate sobre o tema “Ensino Remoto nas Escolas do Campo? Pandemia e Tensões ao Trabalho Docente”, tendo como palestrantes-debatedores professoras da educação básica do campo e das universidades. Por conta da fase de transcrição e análise das entrevistas, não foi possível acompanhar estas reuniões e evento, mas, a sua ocorrência, bem como da plenária pública e de outras atividades que se seguiram demonstraram que o FREC havia retomado sua dinâmica original de mobilização e debates coletivos sobre a realidade das escolas no campo do sudeste paraense, ainda que neste momento via recursos tecnológicos e por videoconferências.

Os sujeitos envolvidos na rede de Educação do Campo no sudeste paraense demonstraram que continuam sendo capazes de fazer valer a máxima conceitual e política afirmada por Caldart (2000b), que diz que precede o debate educacional o debate sobre o campo da educação do campo, a realidade e contexto histórico em que se pretende desenvolver uma proposta pedagógica. Assim como nas iniciativas pedagógicas em Educação do Campo, em que a leitura da realidade é proposta como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem e indicadora dos conteúdos programáticos a serem estudados na escola, as formulações e proposições políticas ou criação de cursos feitas pelo FREC nascem também da construção de leituras sobre o real, seu momento conjuntural, sua constituição histórica e possibilidades de movimentos de transformação.

Neste aspecto, cumpriram papel importante os GTs de Agroecologia e de Formação de Professores e Educação Básica, respectivamente, na organização de eventos para escuta e reconhecimento das experiências e inovações agrícolas desenvolvidas pelos camponeses na região e na realização de diagnósticos e produção de dados sobre a realidade educacional nas comunidades, que ajudaram a subsidiar reflexões feitas no âmbito do fórum em relação a estes temas, contribuindo também para afirmação do Movimento de Educação do Campo local em sua dimensão de movimento epistêmico e agregando elementos que contribuiram na maior qualificação da sua atuação política e pedagógica, algo importante para lhe conferir maior impacto transformador.

No entanto, ainda que reconhecidos os feitos na produção de conhecimento e a afirmação dessa dimensão na caracterização do FREC como representação de uma Rede Epistêmica de Educação do Campo no sudeste do Pará, apesar do esforço coletivo de seus membros nos debates e na busca pela interlocução que lhe permitisse pautar as políticas de Estado para educação na esfera da governança municipal e estadual, numa perspectiva mais ampla, poucos avanços significativos foram observados nesse sentido e esta compreensão crítica é expressa por parte dos membros do fórum que participam desta pesquisa. Do ponto de vista dos municípios, apenas em Marabá, Itupiranga e Parauapebas, cujas SEMEDs se faziam mais presentes e atuantes no FREC, é que se observam ações de sucessivos governos na implementação de medidas de uma agenda positiva à Educação do Campo, no aspecto da formação continuada de professores, elaboração de calendários e propostas curriculares específicas para escolas do campo e na aproximação e diálogo com os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo da região. Em especial por partes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) prevaleceu total desconsideração aos documentos formulados e protocolados pelo fórum regional questionando a proposta de Ensino Médio modular ofertado nas comunidades rurais da região, isto mesmo numa conjuntura em que o Partido dos Trabalhadores ocupava a cadeira de governador do estado.

Com exceção da falta de relação e diálogo com a SEDUC, que parece ter existido sempre uma resistência da própria secretaria para que tal interlocução não se realizasse, a frágil aproximação às prefeituras municipais do sudeste paraense, como expressado pelos sujeitos da pesquisa, deu-se em grande parte como consequência da priorização do Movimento de Educação do Campo local à relação com o Governo Federal, principalmente quanto ao MEC e MDA, tendo em vista garantir avanços à Educação do Campo no Ensino Superior e Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, ou seja, seguindo na perspectiva que originou a criação da LEDoC e da EAFMB. Não por acaso, quando a gestão petista frente ao Governo Federal entra em crise e, em seguida, é destituída da presidência, também se agravam processos de desmobilização do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará, que se voltam mais ainda a prioridade da defesa e manutenção destas conquistas, algo que tem sua pertinência pela riqueza político-pedagógica e acadêmica que elas representam e pelas contribuições que trazem para além da Educação do Campo.

A LEDoC, sem dúvida, constituiu-se como uma das principais conquistas no Ensino Superior alcançada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, pois é por meio dela que se abriram possibilidades reais de institucionalização da Educação do Campo no país, tanto

no Ensino Superior como na educação básica, por conta da graduação de profissionais com formação específica que pode permitir, então, a composição de quadros docentes próprios da Educação do Campo. Localmente, essa conquista ganhou maior potência com a criação do CRMB (IFPA) e da FECAMPO (UNIFESSPA), que ampliaram as possibilidades à Educação do Campo para além da LEDoC (vide a oferta permanente de cursos de Especialização), podendo contribuir ainda com significativas transformações na formação acadêmica promovida por outros cursos e faculdades das instituições que lhes abrigam.

Isto porque a proposta pedagógico-curricular que orienta a formação acadêmica de professores do campo, como uma síntese de experiências anteriores em Educação do Campo promovidas a partir do PRONERA, inova ao pautar o ensino pela pesquisa e debate permanente sobre a realidade (vide atividades do Tempo Comunidade) e por possibilitar seu desenvolvimento partir de um exercício transdisciplinar, que articula diferentes áreas de conhecimento entre momentos de estudo comum e momentos específicos (vide as atividades do Tempo Escola e a habilitação por área de conhecimentos).

Na UNIFESSPA, uma prova disto é a existência do curso Direito da Terra, ofertado via PRONERA, desenvolvido a partir da perspectiva da alternância pedagógica e considerado um curso de Educação do Campo, ainda que vinculado à Faculdade de Direito e não sendo especificamente um curso de licenciatura. Ao mexer com os tempos, conteudismo, rigidez burocrática e elitismo que marca os cursos de direito tradicionalmente tal curso também é a realização de um importante inédito viável produzido pela Rede Epistêmica de Educação do Campo no sudeste do Pará.

Por sua vez, essa capacidade de aproximar e mesclar áreas diferentes, de trazer para espaços e atuação comum profissionais de áreas diferentes, manifesta-se também nos eventos acadêmicos de Educação do Campo, em que essa transdisciplinaridade se evidencia claramente na participação e apresentação de trabalhos de pesquisadores de áreas diversas, cujos estudos relacionam a Educação do Campo à Saúde, ao Direito, à Agronomia, à Ecologia, à Economia, etc., algo que a Educação do Campo herda também da própria Educação Popular, fato observável nos eventos acadêmicos que a tomam como objeto de pesquisa e tema de debates e que costumam juntar também profissionais e pesquisadores de múltiplas áreas do conhecimento.

A Educação do Campo têm reafirmado a necessidade do rompimento da bolha das áreas do conhecimento e do ensino distante da vida real que marcam tradicionalmente a educação no país, mostrando na prática como articular formação escolar e acadêmica à pesquisa e estudo da

realidade e a interação e diálogos entre saberes distintos pelo uso social – pensar fazer – dos conteúdos científicos, algo que pode revelar pistas importantes de como caminhar para exercício de uma práxis interdisciplinar, enriquecendo na universidade o exercício do ensino, pesquisa e extensão, não só relacionado à formação de professores nas licenciaturas.

Ainda que nesta linha as ações da Rede Epistêmica de Educação do Campo no sudeste do Pará tenham produzido conquistas importantes na implementação e institucionalização dos cursos de Ensino Superior e Ensino Médio Técnico-Profissionalizante – criação da FECAMPO (UNIFESSPA) e CRMB (IFPA) –, sua atuação e construção enquanto Comunidade Epistêmica ficou a desejar e não se realizou concretamente no contexto da relação com Estado na esfera mais próxima, os governos municipais. Presa à relação com o Governo Federal e, de certo modo, pautada pela agenda do Movimento Nacional de Educação do Campo, a Rede Epistêmica local encontrou seu limite na elaboração e afirmação de propostas por uma política de educação básica do campo, que era originalmente o objetivo do próprio Movimento de Educação do Campo, surgido nacionalmente no final dos anos de 1990.

Neste aspecto, nacionalmente, sem dúvida, as conquistas e avanços podem ser relacionadas à criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002) e ao desenvolvimento do Programa Saberes da Terra e, até mesmo, da LEDoC como medidas que, respectivamente, determinam orientações sobre bases legais, fomentam processos de reestruturação curricular e inauguram formação docente específica para organização, implementação e desenvolvimento real da Educação do Campo nas escolas de educação básica.

Porém, para além da conquista no plano da formulação legal e política, nacionalmente, é preciso atuação e interlocução no âmbito da realidade e junto ao Estado nos municípios, onde a política de educação básica acontece, materializa-se, passa existir ou não concretamente. Infelizmente, no sudeste do Pará, em grande parte por conta da diversidade de perfil político de prefeitos, vereadores e gestores, muitos reacionários e ligados a setores do agronegócio, a relação com governos municipais e a capacidade de interlocução que pudesse pautar de forma positiva suas agendas e políticas, como bem reconhecem e tomam como objeto de suas reflexões os membros do FREC, ainda é uma situação limite grave a ser melhor debatida e um desafio a ser enfrentado coletivamente luta por uma Educação Básica do Campo na região.

Nesta direção é importante o estreitamento da relação e parceria político-pedagógica com o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Ainda que o FREC seja signatário de muitos encaminhamentos propostos pelo fórum estadual, como no caso da pauta de luta contra

o fechamento das escolas no campo, muito pouco foi construído numa relação entre os dois fóruns ao longo dos anos. É preciso assumir que a própria ausência do FPEC nos relatos dos sujeitos da pesquisa e no texto deste trabalho é reflexo deste distanciamento. Parece óbvio que a articulação e mobilização da luta pela Educação do Campo no Pará por meio do fortalecimento da conexão com o FPEC e demais fóruns microrregionais que existem, pode ajudar significativamente na afirmação da interlocução do Movimento de Educação do Campo paraense com a SEDUC e governos municipais, tendo em vista a construção de uma agenda positiva por uma Educação Básica do Campo em todo o estado.

Por um outro lado, é no âmbito dos debates e elaborações do FPEC, durante a realização de Conferência Estadual de Educação do Campo, em 2005, e depois à frente da coordenação do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, que se inaugura a reflexão sobre a necessidade de pensar a Educação do Campo associada a identidade regional amazônica e se propõem o termo Educação do Campo, das Águas e da Floresta como demarcador desta ressignificação. Entre 2005 e 2009, no âmbito do estado, o FPEC foi o catalizador de um conjunto de ações que, como diria Jacqueline Serra Freire, coordenadora do fórum estadual nessa época, conseguiu “mobilizar diferentes sujeitos numa perspectiva de unidade, liderar experiências pedagógicas e articular uma pororoca amazônica de Educação do Campo”. Em meio a inúmeros eventos, debates e iniciativas pedagógicas em Educação do Campo em diferentes municípios, da capital Belém ao Marajó, Baixo Tocantins e por todo o nordeste paraense, buscou-se ressaltar a diversidade identitária, de contextos, de saberes e de práticas educativas existentes no estado como um território amazônico, cujo reconhecimento e compreensão deve anteceder a construção pedagógica e proposição da educação escolar.

São diversos os povos amazônicos e também diversos os saberes, práticas e tecnologias resultantes de suas existências em meio aos campos, águas e florestas amazônicas. Saberes, práticas e tecnologias pautadas por uma diversidade de concepções, métodos e critérios que dizem sobre o que é, para que serve e como se produz conhecimento, de onde emergem teorias próprias de cada povo sobre o mundo e sobre formas de lidar com esse mundo, de modo a reproduzir, renovar, resistir e perpetuar sua existência nele. Nisto reside o modo de pensar e agir, teorizar e elaborar a produção de conhecimentos (práxis epistêmica) de cada povo e sua condição de sujeito de teorização e produção de conhecimento (sujeito epistêmico), que transformam a natureza-mundo em que vive em seus territórios de existências, que são também territórios que refletem e revelam marcas dos feitos, teorizações, significações e conhecimentos produzidos por estes povos, logo, constituindo territórios epistêmicos.

Por isso pensar e propor a Educação do Campo na perspectiva da Educação do Campo, das Águas e das Florestas precisa ser muito mais que realizar o uso de uma nova nomenclatura, envolve a compreensão das singularidades presentes nestes territórios em termos de produção, validação, sistematização e socialização de conhecimentos, práticas educativas e experiências de aprendizado que se fazem com a terra, as águas e florestas, de modo a fortalecer cultural e politicamente os sujeitos que ali vivem e colaborar para emponderá-los como sujeitos históricos na defesa de seus territórios e comunidades. Envolve a capacidade de reconhecer, respeitar, envolver-se e ajudar a empoderar as epistemes produzidas por estes povos-sujeitos em meio às redes heterogêneas do qual fazem parte, resultantes do exercício de um saber original amazonida combinado secularmente com apropriações de elementos do saber ocidental extra-amazônico, na constituição de uma espécie de epistemologia cabocla, sem o peso negativo que tal termo possa carregar, mas como representação de sua reinvenção e de uma construção intercultural real, muitas vezes conflituosa, violenta e contraditória, que deixou cicatrizes, mas também germinou novas existências, práticas e saberes ribeirinhos, extrativistas, camponeses, etc. Considerando o debate sobre pedagogias decoloniais, compreender e trabalhar com estas epistemes também é um desafio e debate a ser aprofundado pelos sujeitos do Movimento de Educação do Campo do sudeste paraense e de toda Amazônia.

Situada na região da Amazônia Oriental, essa perspectiva de identidade e diversidade amazônica precisa ser também apreendida e tomada a reflexão pela Rede Epistêmica de Educação do Campo no sudeste do Pará em relação às iniciativas pedagógicas por ela proposta, principalmente ponderando o distanciamento da população local desta identidade e das práticas e saberes que a subjaz, como população formada a partir de processos migratório recentes. Por certo, este é um tema de estudo que a conclusão desta tese de doutoramento, a partir de então, me desafia à produção acadêmica.

É bom que se diga que as experiências do FPEC também precisam ganhar sistematização e ser contadas, não apenas por meio das pesquisas acadêmicas de quem por elas construa interesse como objeto de estudo, mas pelos próprios membros do fórum. Este é um desafio também do FREC, apontado pelos sujeitos da pesquisa. O legado de muitas experiências político-pedagógicas riquíssimas das redes paraense de Educação do Campo no Pará corre o risco de se perder historicamente.

O legado do Movimento de Educação do Campo no sudeste do Pará se manifesta não apenas na criação de instituições como conquistas de sua luta, ou na construção propostas pedagógicas e realização de curso que ensinam como desenvolver processos formativos numa

perspectiva educacional emancipatória, seu legado está também na sua auto invenção como uma Rede Epistêmica de Educação do Campo, que ensina muito sobre a organização política de movimentos em rede, plural e comprometido coletivamente com uma causa comum.

Talvez uma das grandes conquistas alcançadas por esta rede foi o fato de ela ter se constituído num espaço em que seus sujeitos membros, ao se envolverem em experiências voltadas ao exercício de um pensar-agir coletivo na luta por direitos, passaram a vivenciar também um movimento de dimensões educativas emancipatórias, do ponto de vista político, pedagógico e epistêmico; isto ficou claro quando da análise do Movimento de Educação do Campo local como um terceiro espaço de deslocamento, conforme a concepção de Idelma Santiago. Isto ganhou potência principalmente a partir da constituição do FREC como um espaço coletivo ações sistemáticas, debatidas, planejadas e encaminhadas coletivamente, em que encontros, diálogos e conflito exigiram reflexões e provocaram aprendizados também coletivos.

É inegável a importância dos espaços e experiências de formação criados desde os anos de 1970 na região, não apenas para os estudantes dos cursos, mas para os próprios professores da educação básica e ensino superior, que, não tendo formação inicial em Educação do Campo ou Educação Popular, tiveram que aprender em movimento - num exercício teórico-prático político e pedagógico - sobre como fazer Educação do Campo e Educação Popular. Foi por meio deste processo que, assim como tantos outros, reeduquei-me como educador e professor universitário, reaprendendo a docência na práxis docente nas ações políticas e pedagógicas da Educação do Campo, envolvido nas mais diversas experiências educativas provocadas pelo Movimento de Educação do Campo regional.

Foi assim que o fórum, suas plenárias e seus GTs se afirmaram como espaços coletivos de ressignificação de práxis pessoais, profissionais, políticas e pedagógicas, numa afirmação do Movimento de Educação do Campo regional como sujeito coletivo educativo, uma comunidade-rede de aprendizagens, enraizada e promotora de enraizamentos no legado histórico da luta pela terra e Educação Popular e comprometida com a transformação do sudeste paraense e dos territórios camponeses como lugares melhores para se viver. Este movimento precisa continuar.

Por isso, neste momento, limitados pela pandemia do SARS-CoV-2, ainda que por meio de reflexões em diálogos virtuais, cabe reafirmar essa condição de sujeito-espaço coletivo de práxis político-pedagógicas transformadoras que constitui o FREC e sua materialização como um Rede Epistêmica de Educação do Campo no sudeste do Pará e manter a conexão necessária

à realização da 6ª Conferência Regional em Educação do Campo, fundamental à retomada da mobilização massiva e fortalecimento da luta local, como bem afirmada em seu título, “Em defesa da Educação do Campo e da Escola Pública”.

É fundamental avaliar, compreender e enfrentar os desafios postos à manutenção das conquistas e da contínua afirmação da FECAMPO (UNIFESSPA) e CRMB (IFPA) como instituições formadoras de professores do campo e outros profissionais necessários ao desenvolvimento das comunidades e garantia de direitos e serviços às populações do campo. Por isso, é fundamental lutar pela garantia da existência, funcionamento com qualidade e manutenção dos compromissos políticos, pedagógicos e acadêmicos que fundam a criação dessas instituições e, juntamente com o FREC, assegurar que elas se coloquem mais atuantes no processo de mediação da relação com secretarias municipais de educação, as escolas básicas e as comunidades, tendo em vista a construção das políticas municipais de Educação do Campo na região.

Nesta direção, reconheço que talvez o principal achado deste estudo foi identificar e afirmar a compreensão do Movimento de Educação do Campo, nacional e regional, como um movimento constituído e constituidor de uma rede epistêmica que alcançou a capacidade de interlocução e influência sobre políticas de Estado e que, para além disto, diferente de outras redes e comunidades de autoridades científicas, colocou-se como elaboradora e executora destas políticas desde o protagonismo da classe trabalhadora, isto ocorrendo, em especial, como materialização de um processo em que os camponeses como sujeitos de direitos foram se afirmando também como sujeitos de política (ARROYO, 2010), na parceria com as universidades, afirmando tal rede singularmente como uma comunidade epistêmica popular; importantes marcos à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Daí que, apesar das forças que se erguem para destruir direitos, liberdades e à vida, num ano especial por ser o centenário de Paulo Freire, como resultado deste estudo e das vivências junto à movimentos sociais que têm o compromisso com práticas político-pedagógicas emancipadoras e a busca do inédito viável sempre, renovam-se em mim a crença de que temos aprendizados suficientes para enfrentar os desafios aqui levantados e continuar construindo “coisas belas”, parafraseando Caetano.

E uma das coisas belas que merece destaque, ainda que pouco discutido aqui, é o fato das mulheres se afirmarem como maioria entre as lideranças do Movimento de Educação do Campo do sudeste do Pará, como representado neste estudo, mulheres que enfrentam cotidianamente a sobrecarga de trabalho como mães e camponesas combinada com sua atuação,

de forma ativa e competente, como militantes, professoras, pesquisadoras, gestoras e intelectuais orgânicas da classe trabalhadora! Sou feliz e “mais sabido”, como diria Freire, por ter aprendido com as mulheres grande parte do que sei sobre Educação Popular e Educação do Campo.

Por fim, como diz uma dessas mulheres, Maria Raimunda do MST, sabemos que nunca foi fácil e que tudo que nós temos fomos nós mesmos que conquistamos, a classe trabalhadora, cabe-nos então seguir transgredindo a ordem conservadora que se quer hegemônica mobilizando a produção de novos inéditos viáveis e, em movimento, e realizando todas as revoluções possíveis à palma da mão.

*“Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
é agitado.
As ameaças
e as guerras,
havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas”
(Vladimir Maiakóvski)*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano Leal. O Centro Agroambiental do Tocantins (CAT): concepções situacionais de desenvolvimento rural para a região de Marabá - PA. In: NEVES, Delma; GOMES, Ramonildes; LEAL, Pedro. (Org.). **Quadros e Programas Institucionais de Políticas Públicas**. 21. ed., Campina Grande-PB: EDUEPB, 2014, p. 79-104. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: Edufscar, 2004.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará**. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Dissertação (mestrado), 2009.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Estatuto da ANPED**. Porto de Galinhas – Ipojuca: ANPED, 2012. Disponível em www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. **GT “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”**. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt03-movimentos-sociais-sujeitos-e-processos-educativos>. Acesso em: 03 ago. 2018.

ANPED NORTE, Reunião Científica Regional Norte da ANPED. **2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED. Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites**. Rio Branco, Acre, 2018. Disponível em: <http://regionais.anped.org.br/norte2018/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

ARAÚJO, Jair Andrade; VIEIRA FILHO, José Eustáquio Ribeiro. **Análise dos Impactos do Pronaf na Agricultura do Brasil no Período de 2007 a 2016**. Rio de Janeiro: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, setembro de 2018. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8696/1/td_2412_.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

ARDANS, Omar. Comunidade, enraizamento, socioambiente: entre poética e política. São Leopoldo: UNIFINOS, **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 50, n. 3, p. 234-243, set./dez. 2014. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/File/csu.2014.50.3.06/4474. Acesso em: 18 set. 2020.

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**. v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ASSIS, William Santos de. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense**. Tese de Doutorado Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

FALS BORBA, Orlando. Ciencia y Praxis. IN: MONCAYO, Víctor Manuel. **Una sociología sentipensante para América Latina, Antología de Orlando Fals Borba**. Bogotá – Colômbia: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo del Hombre Editores, 2009.

_____.; **RAHMAN, Mohammed Anisur**. Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación - acción participativa. **Bogotá – Colômbia: Editora CINEP, 1991**.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**: repercussões no estado do Pará (regiões sul e sudeste). Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: IPEA, 2016b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: IPEA, 2015b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. **Presidência da República. Decreto Nº 7.352:** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Governo Federal, nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Projovem Campo - Saberes da Terra.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008:** Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Governo Federal, Casa Civil, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia. **Cadernos Pedagógicos do Pro-Jovem Campo Saberes da Terra.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra?id=15678>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto 5.803 de 08 de junho de 2006:** Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

CAJAMAR. Documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Novembro de 1999. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma educação do campo, n. 2.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos [et al.]. **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: NEAD, Incra, MDA, 2008.

_____. O MST e a Formação dos Sem Terra: O Movimento Social como Princípio Educativo. São Paulo: USP, **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: 26 set. 2020.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **Articulação nacional por uma educação básica do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000 (mimeo).

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de Teses da CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela (Org.). Fundamentos da Educação. Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil. v. 1-5 (**Anais do XXIII EPEN**). Teresina: EDUFPI, 2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **A produção e a socialização da pesquisa sobre a Educação do Campo a partir dos encontros de pesquisa e pós graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 – 2011**. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Recife: Editora da UFPE, 2014.

COPSERVIÇOS, Cooperativa de Serviços. **Propostas de Metodologia, Planejamento da ATES e PDA/PRA**. Marabá: COPSERVIÇOS, impresso, 2008.

CNEC, II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração Final (Versão Plenária)**: Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, GO: II CNEC, 2 a 6 de agosto de 2004 (mimeo).

CONGILIO, Celia Regina. Cadeia produtiva do aço: trabalho e mineração no sudeste do Pará. IN: CONGILIO, Celia Regina; BEZERRA, Rosemayre; MICHELOTTI, Fernando (orgs.). **Mineração, trabalho e conflitos amazônicos no sudeste do Pará**. 1 ed. Marabá, PA: iGuana, 2019. Livro digital.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo Brasil 2019**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

_____. **Conflitos no Campo no Brasil - 2017**. Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade. Goiânia: CPT Nacional, 2017.

_____. **Histórico**. Brasília: CPT, 05 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CRUZ, Carlos Renilton; ESTUMANO, Evanildo M.; MEDEIROS, Evandro C.; SOUZA, José C. Notas sobre pesquisa como princípio educativo. **Margens**, v. 4, n. 5, Abaetetuba/PA, UFPA, jun. 2008.

ENERA, Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. IN: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 3.

EPENN, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste. EPENN, 28 a 31 de outubro de 2014, Natal - RN. Natal: UFRN, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. **Anais** [Recurso Eletrônico], 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2kFISSF>. Acesso em: 03 ago. 2018.

EPEN, Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPED. **XXIV EPEN/Nordeste**. João Pessoa, Paraíba, 2018. Disponível em: <http://www.epen2018.anped.org.br/encontro>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FARIA, Andréa da Cunha; SANTOS, Sonia Maria. **Jornada Pernambucana de Educação do Campo**: protagonismo de um espaço público na construção de uma política estadual de educação do campo. Recife: FETRAFE, 2012. Disponível em: <http://www.fetape.org.br/artigos>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FECAMPO, Faculdade de Educação do Campo. **Projeto Agroecologia, Escola e Organização Coletiva**: formação de profissionais para atuação em assentamentos da Amazônia. Relatório Final. Marabá: Instituto de Ciências Humanas, ICH-UNIFESSPA, impresso, fev. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Currículo e Educação do campo.** Marabá: Instituto de Ciências Humanas, ICH-UNIFESSPA, impresso, set. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos [et al.]. **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra, MDA, 2008.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Brasília: FONEC, impresso, ago. 2010.

_____. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa:** Uma análise crítica. Brasília: FONEC, impresso, 2011.

_____. **Nota técnica sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO:** Saberes da terra”. Brasília: FONEC, impresso, de 2012a.

_____. **Manifesto À Sociedade Brasileira.** Brasília: FONEC, impresso, de 2012b.

_____. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Brasília: FONEC, impresso, de 2012c.

_____. Carta Circular FONEC n.º 05/2020. **Organicidade do Fonec.** Brasília, DF, 22 de junho de 2020a. (digitalizado)

_____. **Em Defesa do PRONERA e do Direito à Educação do Campo.** Brasília, DF, 25 de fevereiro de 2020b. (digitalizado)

_____. **Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar.** Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as. Brasília, DF, 23 abr.2020c. (digitalizado)

FONTANA, Maria Iolanda. Programa Observatório da Educação: Contribuições para a Formação Continuada na Escola do Campo. Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, **Anais**, 2015.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. Florianópolis: Fronteiras - **Revista Catarinense de História** [on-line], n. 20, p. 93-114, 2012.

FÓRUM EJA. **Relatoria do grupo de Paulo Freire sobre o Seminário Regional de Pernambuco em preparação ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos.** Recife: Fórum EJA, 1958. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/relato.segund.congr.educ.adultos.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

FREC, Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Formação de Articuladores e Organizadores para as Conferências Municipais de Educação do Campo ‘Em defesa da Educação do Campo e Escola Pública’. **Carta Convite.** Marabá, PA: FREC, impresso, agosto, 2020.

_____. 5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: “Agroecologia, Educação do Campo e ATES”. **Caderno de Textos**. Marabá, PA: FREC, impresso, agosto, 2011a.

_____. **Moção de Apoio aos Familiares de Maria e Zé Claudio**. 5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: “Agroecologia, Educação do Campo e ATES”. Parauapebas, PA: FREC, mimeo, outubro, 2011b.

_____. 5ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: “Agroecologia, Educação do Campo e ATES”. **Carta de Parauapebas**. Marabá, PA: FREC, mimeo, agosto, 2011c.

_____. Boletim Informativo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. **Boletim Educampo**. Ano II, n. 2. Marabá, Pa: FREC, impresso, abril-maio, 2010a.

_____. Boletim Informativo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. **Boletim Educampo**. Ano II, n. 3. Marabá, Pa: FREC, impresso, julho-agosto, 2010b.

_____. **Carta Política do I Seminário Regional de Agroecologia - Sul e Sudeste do Pará**. Marabá, PA: FREC, mimeo, dezembro, 2010c.

_____. 4ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: Educação do Campo, Juventude, Profissionalização e Projetos de Vida. **Programação**. Xinguara, PA: FREC, mimeo, maio de 2009a.

_____. 4ª Conferência Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará: Carta de Xinguara. **Programação**. Xinguara, PA: FREC, mimeo, maio, 2009b.

_____. **Memória da Reunião de 15 de janeiro de 2008**. Marabá, PA: FREC, mimeo, maio, 2008a.

_____. **Apresentação do FREC**: Objetivos, Metas, Composição, Ações e Grupos de Trabalho. Marabá, PA: FREC, mimeo, maio, 2008b.

_____. **Programa de Formação Continuada**: Currículo, Letramento Cultura e Educação do Campo. Marabá, PA: FREC, mimeo, maio, 2008c.

_____. Boletim Informativo do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. **Boletim Educampo**. Ano I, n. 1. Marabá, PA: FREC, impresso, dezembro, 2008d.

_____. III Conferência Regional de Educação do Campo da Região Sul e Sudeste do Pará. **Manifesto Por Uma Educação do Campo**. Marabá, PA: FREC, mimeo, maio, 2007a.

_____. Carta Pública sobre a Construção do Plano Estadual de Educação. **Manifesto Por Uma Educação do Campo**. Marabá, PA: FREC, mimeo, agosto, 2007b.

_____. 2ª Carta Pública sobre a Construção do Plano Estadual de Educação. **Manifesto Por Uma Educação do Campo**. Marabá, PA: FREC, mimeo, out. 2007c.

_____. **3ª Carta Pública à SEDUC**: O que podemos esperar do Plano Estadual de Educação? Marabá, PA: FREC, mimeo, dez. 2007d.

_____. II Conferência Regional de Educação do Campo (Região Sul e Sudeste do Pará). **Convocatória e Programação**. Marabá, PA: FREC, mimeo, maio, 2005a.

_____. II Conferência Regional de Educação do Campo (Região Sul e Sudeste do Pará). **Manifesto Por Uma Educação Do Campo**. Marabá, Pa: FREC, mimeo, maio, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. 3 ed. São Paulo: Corez; Autores Associados, 1989.

GLOBO, Valor Investe. **Coronavírus hoje: Brasil atinge marca de 400 mil mortes por covid-19 e Índia e Argentina batem novos recordes**. Brasília: Site Valor Investe, 2021. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/04/30/coronavirus-hoje-brasil-atinge-marca-de-400-mil-mortes-por-covid-19-e-india-e-argentina-batem-novos-recordes.ghhtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GUERRA, Gutemberg. Parabéns! In: MATTOS, Virgínia (org). **A História nos convida a contar: vinte e cinco anos do MEB em Marabá**. Brasília: Arte e Movimento, Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. 1996.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao Estudo da Filosofia de Benedetto Croce. **Cadernos do Cárcere**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

HAAS, Peter M. **Introduction**: epistemic communities and international policy coordination. Reino Unido: Cambridge University, The MIT Press, International Organization, v. 46, p. 1–35, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2706951>. Acesso em: 11 nov. 2019.

HENRIQUES, Ricardo & CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Números da Reforma Agrária**. Brasília: INCRA, 2018. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria>. Acesso em: 24 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: notas estatísticas - 2017. Brasília, DF: MEC, 2017.

JESUS, Sonia Meire S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. A. de (org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Brasília: Articulação Por uma Educação do Campo, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

LANA, Raquel Martins et al. **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva**. Cad. Saúde Pública, v. 36, n. 3. Rio de Janeiro: Epub, Março, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v36n3/1678-4464-csp-36-03-e00019620.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

LIMA, Robério Melo. O MEB na Diocese de Marabá. In: MATTOS, Virgínia (org). **A História nos convida a contar: vinte e cinco anos do MEB em Marabá**. Brasília: Arte e Movimento, Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. 1996.

LIMA, Suzinara Beatriz Soares de et al. La Teoría Fundamentada en Datos: Un camino a la investigación en enfermería. **Index Enferm**, Granada, v. 19, n. 1, p. 55-59, mar. 1996. Disponível em: www.scielo.isciii.es/scielo. Acesso em: 22 jan. 2018.

MAIA, Thaïs Lemos de Oliveira. **Simone Weil: Pensamento moderno e razão supranatural**. Brasília: UNB, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Dissertação de Mestrado, setembro de 2009.

MALHEIRO, Bruno Cezar P. Território e Saberes em Disputa: por uma epistemologia da fronteira. IN: TROCATE, Charles (Ed). Iguana: **Reflexão Amazônica**. Marabá, PA: Editorial iGuana, 2015.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social. Rev. Sociol.** São Paulo: USP, Maio de 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Supervisão Editorial Leandro Konder. Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Virgínia (org) - Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. **A História nos convida a contar: vinte e cinco anos do MEB em Marabá**. Brasília: Arte e Movimento, 1996.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Comunidades “no sentido social da evangelização”**: CEBS, Camponeses e Quilombolas na Amazônia oriental brasileira. Publicado em Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 2010.

MEDEIROS, Evandro C.; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, no prelo, 2020.

MEDEIROS, Evandro C. et al. Projeto de Formação de Nível Médio e Técnico Profissional para Jovens Agricultores Familiares Assentados no Sul e Sudeste do Pará, 2ª Turma. **Relatório de Execução de Projeto**, UFPA/INCRA. Marabá, 2009.

MEDEIROS, Evandro; RIBEIRO, Beatriz. **Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sudeste do Pará**. Brasília: CONTAG, 2006. Disponível em http://www.contag.org.br/imagens/f306Tempos_%20e_%20espacos_%20na_%20formacao_de_camponeses.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

MEDEIROS, Evandro C; MICHELLOTTI. Projeto de Formação de Nível Médio e Técnico Profissional para Jovens Agricultores Familiares Assentados no Sul e Sudeste do Pará, 1ª Turma. **Relatório de Execução de Projeto**, UFPA/INCRA. Marabá, 2006.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos [et al.]. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**. v. 38, n. 140. Campinas: Scielo, p. 587-609, jul./set. 2017.

_____.; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** / Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Goiânia: ANPAE, 2016 - v. 32, n. 3 (set./dez. 2016).

_____. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, Série NEAD Debate, 2010.

_____ et al. (Orgs.). **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília/DF: MDA, 2009.

_____.; SOUSA JUNIOR, J. G.; TOURINHA F. (Org.). **O Direito achado na rua - Introdução Crítica ao Direito Agrário**, v. 3, Brasília: Cead/UnB, 2003.

MUNARIM, Antonio. **Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

_____. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, jan./abr. p. 57-72. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008a.

_____. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 17 f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2008b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Assentamento 26 de Março completa quinze anos no Pará**. Brasil: MST, 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/03/27/assentamento-26-de-marco-completa-quinze-anos-no-para.html>. Acesso em: 24 jul. 2019.

NASCIMENTO, Paulo Oliveira; FERNANDES, Rosângela Santos; VIEIRA, José Márcio Silva. A educação do campo uma modalidade em construção: o caso do Município de Picuí - PB. **Revista Práxis: saberes da extensão**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 34-48, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/35>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Maria Clara. **Ideias e Políticas Públicas:** Considerações a partir da análise de programas de transferência monetária na África do Sul, no Brasil e no Chile. São Paulo: USP, Tese (Doutorado), 2018.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. As mulheres em movimento: ler a própria vida, escrever a própria história. In: FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo:** experiências do IDAC em Educação Popular. 8. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985a.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de. A reinvenção da educação: Os movimentos sociais como contexto educativo. In: FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo:** experiências do IDAC em Educação Popular. 8. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985b.

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo Freire e o Inédito Viável: Esperança, Utopia e Transformação na Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, 18(1), e0022757. Brasil: Epub, 19 de agosto de 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000100400&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará:** migrações, conflitos e violência no campo. Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Pernambuco Recife: UFPE, Tese de Doutorado, 2013.

POSSEBOM, Elisa Gonsalves. **Tabulação e Análise de Dados.** João Pessoa: PPGE-UFPB, Doutmimeo, 2017.

REIS, José Orlando. MEB Marabá, 25 anos educando e construindo cidadania. In: MATTOS, Virgínia (Org). **A História nos convida a contar:** vinte e cinco anos do MEB em Marabá. Brasília: Arte e Movimento, Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. 1996a.

_____. Retomando o método Paulo Freire. In: MATTOS, Virgínia (Org). **A História nos convida a contar:** vinte e cinco anos do MEB em Marabá. Brasília: Arte e Movimento, Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. 1996b.

_____. O MEB de Marabá na visão de seus protagonistas. In: MATTOS, Virgínia (Org). **A História nos convida a contar:** vinte e cinco anos do MEB em Marabá. Brasília: Arte e Movimento, Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. 1996c.

REZENDE, Gervásio Castro de. **Programa de Crédito Especial Para Reforma Agrária (Procera):** Institucionalidade, Subsídio E Eficácia. Rio de Janeiro: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, maio de 1999. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0648.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Maura Pereira dos (Org). **Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo.** Marabá: Editorial iGuana, 2016.

_____; _____. SILVA, Maria Célia Vieira da (Org). **Educação do Campo:** pesquisa, experiências e formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas:** tramas e artimanhas pela Educação do Campo. Brasília: Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2013.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. Brasília: Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2013.

RUGGIE, John Gerard. International Responses to Technology: Concepts and Trends. International Organization. Madison, Wisconsin, EUA: **University of Wisconsin Press**, v. 29, n. 3, p. 557-83, 1975. Disponível em: https://scholar.harvard.edu/files/john-ruggie/files/international_responses_to_technology.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. São Carlos, SP: UFSCAR, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1549/493. Acesso em: 09 jul. 2019.

SANTOS, Luciano Costa. A servidão involuntária: trabalho, educação e enraizamento em Simone Weil (I). **Revista Ágora Filosófica**, Ano 13, n. 2, jul. Recife: Unicap, Universidade Católica de Pernambuco, 2013. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/475/382>. Acessado em: 21 set. 2020.

_____. A servidão involuntária: trabalho, educação e enraizamento em Simone Weil (II). **Revista Ágora Filosófica**, Ano 15, n. 1. Recife: Unicap, Universidade Católica de Pernambuco, 2015. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/715/568>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA**, Campus de Castanhal, PA. Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Tese (Doutorado), 2016.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: A Escola na Vida e a Vida como Escola**. Recife: Centro de Educação, UFPE. Tese de Doutorado, 2009.

_____. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Nead Editora, 1. ed., 2006.

SILVA, Marizete Fonseca da. **Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá – PA**. Belém: UFPA, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Centro de Ciências Agrárias, Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, Programa de Pós-Graduação em Agricultras Amazônicas, 2003.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua Teoria, Incidência no Brasil, Influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Samuel Alves; VITELLI, Marina Gisela. Comunidades epistêmicas e de prática em defesa na Argentina e no Brasil: entre a organicidade e a plasticidade. Belo Horizonte: Carta Internacional, v. 11, n. 3, 2016, p. 99-123, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21530/ci.v11n3.2016.510>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SCALABRIN, Rosemeri; ARAGÃO, Ana Lúcia Assunção. **Curso de Agronomia do Campus Universitário de Marabá: Diálogo na Construção do Conhecimento**. Revista Terceira Margem Amazônia / Outras Expressões, v. 1, n. 3-4, 2014.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? **Cad. CRH** [online]. 2008, v. 21, n. 54, p. 505-517. ISSN 0103-4979. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792008000300007>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SCHULMAN, Diana. Nuevas formas organizacionales. Las redes epistémicas transnacionales del conocimiento. **VI Jornadas de Sociología de la UNLP**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-027/342>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo**. Marabá, PA: Faculdade de Educação, Campus Universitário de Marabá - UFPA, mimeo, setembro, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá: Faculdade de Educação, Campus Universitário de Marabá - UFPA, dezembro de 2012.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Projeto pedagógico do curso licenciatura em educação do campo**. Marabá: Unifesspa, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WAMBERGUE, Emmanuel. O MEB amansou a terra. In: MATTOS, Virgínia (org). **A História nos convida a contar: vinte e cinco anos do MEB em Marabá**. Brasília: Arte e Movimento, Movimento de Educação de Base. Departamento de Marabá. 1996.

WEIL, Simone. **O Enraizamento: Prelúdio para uma Declaração dos Deveres para com o Ser Humano**. Coleção Antropos. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014.

WHO, World Health Organization. **Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. Genebra: WHO, 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FILMES DOCUMENTÁRIOS

DEZINHO, vida, sonho e luta. Direção de Evandro Medeiros. Marabá, Pará: Comissão Pastoral da Terra - CPT, 2006. Digital (42 min.).

UBÁ, um massacre anunciado. Direção de Evandro Medeiros. Marabá, Pará: Sociedade Paraense dos Direitos Humanos - SDDH, 2006. Digital (20 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9zitP9MFVz0>.