

PRONERA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DE JOVENS TRABALHADORES RURAIS NO SUDESTE DO PARÁ

Evandro Costa de Medeiros¹

Resumo: Apresentação de resultados e impactos promovidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 1998 a 2011, como expressão da rede política-pedagógica através da qual se materializa o Movimento Nacional em Educação do Campo. Descrição de experiências do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária do PRONERA (EMEP), realizadas no sudeste do Pará, como parte de uma parceria histórica entre movimento camponês e a universidade, que toma a educação como prática social integrada à luta pela terra e reforma agrária. Reflexão sobre importância da formação técnico-profissional da juventude camponesa numa perspectiva que ultrapasse a formação tecnicista e conteudista.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Formação Técnico-Profissional; PRONERA.

PRONERA, RURAL EDUCATION AND TECHNICAL- VOCATIONAL TRAINING OF YOUNG RURAL WORKERS IN THE SOUTHEAST OF PARÁ

Abstract: Presentation of results and impacts promoted by the National Programme of Education in Agrarian Reform (PRONERA), from 1998 to 2011, as a response of the political-pedagogical network of the National Movement in Rural Education. Description of experiences of the Project of the Technical-Vocational High School course in Agriculture of PRONERA (EMEP) carried out in the southeast of Pará, as part of a historical partnership between Rural Workers Movement and university, that considers education as a social practice integrated to the struggle for land and agrarian reform. Reflection on the importance of the technical-vocational training of young peasants in a perspective that goes beyond technical and content formation.

Keywords: Rural Education; Technical-Vocational Training; PRONERA.

* O artigo é fruto de parte da pesquisa de doutorado em fase de conclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

¹ Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Email: evandrom@unifesspa.edu.br

Introdução

A educação profissional no e do Brasil só fará sentido se voltada à formação geral dos trabalhadores, uma formação que se volte à possibilidade de transformação política, econômica e cultural da sociedade, de mudança da realidade existente, de mudança de mundo, uma educação que estabeleça o rompimento com o desenvolvimento único das aptidões físicas/técnicas, com a reprodução do desemprego, com a não formação humana e com a manutenção das mazelas do *status quo* (CARVALHO, 2009: 177).

Interessado na trajetória histórica do Movimento Nacional em Educação do Campo, buscando dar visibilidade aos resultados de suas iniciativas pedagógicas e dos efeitos institucionais provocados a partir delas, o presente trabalho busca sistematizar dados dos resultados e impactos promovidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos últimos 20 anos. Compreendendo o PRONERA, dialeticamente, como elemento mobilizador e produto da rede política-pedagógica através da qual se materializa o Movimento Nacional em Educação do Campo, destacam-se dados de sua execução nacionalmente e a criação de novos programas e novas instituições de ensino a partir das experiências e redes de parcerias conformadas via PRONERA.

Focando no tema da formação técnico-profissional da juventude camponesa e pautando a importância da realização de uma educação profissional que ultrapasse a perspectiva da formação voltada unicamente ao desenvolvimento de habilidades técnica, toma-se como objeto de análise as experiências do Projeto de Curso de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária do PRONERA (EMEP), realizado no sudeste do Pará. O projeto de curso, realizado pela Universidade Federal do Pará, através do Campus de Marabá, em parceria com o movimento sindical camponês e uma Escola Família Agrícola, representa, em certa medida, a continuidade de ações de extensão realizadas pela universidade junto aos camponeses nos anos de 1980 e 1990 e influenciou diretamente na criação de novos cursos e instituições de ensino na região nos anos 2000. Fatos que revelam sua importância como experiência que interconecta tempos históricos, passado e presente, e permite os sujeitos reinventarem as realidades em que vivem contemporaneamente.

O presente trabalho constitui-se num recorte síntese de dados produzidos através do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo, destinados à composição da contextualização temática da pesquisa de doutorado sobre iniciativas pedagógicas em Educação do Campo no sudeste do Pará, ainda em curso e realizada pelo

autor, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Na caracterização do PRONERA e de apresentação dos seus resultados por meio de dados estatísticos, tomou-se como fonte de dados para produção deste trabalho o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), objetivando a construção do Banco de Dados do PRONERA, com dados das ações do programa no período de 1998 a 2011 (BRASIL, II PNERA, 2015). Na apresentação de informações sobre a experiência do EMEP, a fonte de dados foram os relatórios de execução do projeto, relacionados aos períodos de 2003-2006 (1ª turma) e 2006-2009 (2ª turma).

Após duas décadas de um processo de ampliação massiva e de institucionalização das iniciativas pedagógicas em Educação do Campo, no cenário atual, medidas do governo federal, voltadas ao corte de recursos, têm levado à interrupção dos programas e ameaçam a consolidação das conquistas sociais, políticas, pedagógicas e acadêmicas alcançadas pelo Movimento Nacional em Educação do Campo. Por isso ganham importância pesquisas e trabalhos acadêmicos que possam sistematizar dados e subsidiar reflexões sobre a trajetória histórica de programas como o PRONERA e os resultados dos cursos promovidos através deles, destacando como estes têm sido desenvolvidos, assegurando aos povos do campo, para além do direito à escola, a afirmação da condição de sujeitos de direitos, sujeitos de políticas, sujeitos pedagógicos e sujeitos de conhecimento, contribuindo para a própria reinvenção e aperfeiçoamento das instituições de ensino e das políticas educacionais do país, numa perspectiva democrática e transformadora da sociedade.

1. PRONERA e a Rede Político-Pedagógica Nacional em Educação do Campo

Nos últimos vinte anos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem desempenhado importante papel na formação profissional de jovens trabalhadores rurais por todo o Brasil, com oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnico-profissionalizante, cursos de graduação e especialização em diferentes áreas. O programa tem buscado, desde seu nascedouro, garantir acesso à educação escolar “a milhares de jovens e adultos, trabalhadores 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, 2015: 9).

Criado em abril de 1998, o programa é uma conquista dos movimentos sociais e sindicais do campo na luta pelo acesso ao conhecimento científico e à educação escolar, como parte de uma estratégia de resistência e empoderamento da luta pela terra, por reforma agrária e no combate ao modelo hegemônico da agricultura no Brasil, pautado pela concentração fundiária, devastação ambiental, exploração e exclusão social.

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, 2015: 9).

A criação do programa é fruto de proposições feitas por educadores do campo em meio a eventos organizados pelos movimentos sociais camponeses, em parceria com as universidades, no final dos anos de 1990, para debater a realidade agrária no país, refletir sobre a cidadania e condições de vida dos camponeses e propor políticas públicas que assegurassem o atendimento do direito à educação escolar, diferenciada, aos povos do campo. É considerado o marco histórico do nascimento da Educação do Campo o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997. O evento foi 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). Seu momento de batismo foi, talvez, a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrido em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, evento organizado pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, formada pela parceria entre o MST, UnB, UNESCO, UNICEF e CNBB. Os eventos ocorreram logo após o Massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, momento histórico em que ganharam visibilidade

internacional os intensos conflitos agrários espalhados pelo Brasil e a realidade de exclusão e violações de direitos a que estavam – e estão – submetidos os trabalhadores rurais no país.

Estes eventos marcam o nascimento da Educação do Campo, como uma construção dos movimentos sociais do campo pautada pela compreensão de que o debate sobre o projeto de sociedade, campo e realidade precede o debate sobre a escola, a pedagogia e o direito à educação (CALDART, 2008). Nesta perspectiva, o debate e reflexão sobre a realidade social, modelo de desenvolvimento hegemônico e suas contradições, antecedem e se articulam ao debate sobre educação, para constituir, assim, uma compreensão dialética sobre as condições de existência e função social da escola na sociedade em que vivemos e, desta forma, a compreensão sobre o campo e a escola no campo, os quais existem como lugares de conflitos e resistências que precisam ser transformados.

Defende-se deste modo que a educação escolar no campo seja articulada à luta pelo direito à terra – acesso, condições de permanência e produção – e materializada por meio de processos pedagógicos contextualizados, democráticos, participativos e comprometidos com a transformação social e melhoria das condições de vida dos camponeses, de modo que esteja garantido o protagonismo dos educandos e de suas comunidades como sujeitos do conhecimento. Estes pressupostos estão na base da proposta político-pedagógica de criação e desenvolvimento do PRONERA, cujo programa já nasceu fundamentado pelos princípios da Educação do Campo, tendo como principal objetivo

[...] fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de 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: 86).

Visando oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2010), a implementação do programa fomentou uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais (SILVA, 2006), resultando na constituição de uma rede nacional para realização de cursos (BRASIL, II PNERA, 2015). Esta rede é constituída pelas entidades parceiras executoras do programa:

as universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (IFETS) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo (BRASIL, II PNERA, 2015: 11).

Ao longo de catorze anos, por conta da intensificação da parceria entre universidades com os movimentos sociais do campo, a ampliação desta rede possibilitou a criação de uma diversidade de cursos PRONERA, desenvolvidos pelas 27 Unidades da Federação, em diferentes níveis e modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação etc. – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária etc. (BRASIL, II PNERA, 2015).

Tabela 1: 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

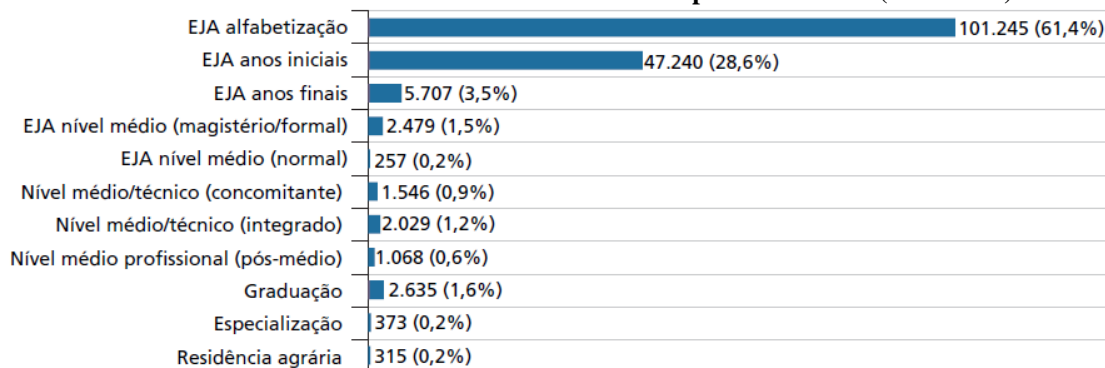
Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015)

PRONERA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DE JOVENS TRABALHADORES RURAIS NO SUDESTE DO PARÁ

No período de 1998 a 2011, o programa envolveu, como proponentes e executoras, 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 247 parceiros. As principais organizações sociais demandantes de cursos no período – responsáveis por 81% das demandas – foram a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (BRASIL, II PNERA, 2015). Estas também foram as organizações com atuação nacional que mais contribuíram para o desenvolvimento do PRONERA.

Entre instituições executoras, as instituições públicas federais realizaram 53,8% dos cursos, as instituições públicas estaduais realizaram 30,9%, as instituições públicas municipais 1,6% e as instituições privadas sem fins lucrativos realizaram 13,8% dos cursos ofertados via PRONERA no período. As regiões Norte e Nordeste reúnem 77,4% das famílias assentadas; nessas regiões, estão 53% das instituições de ensino que ofereceram 64,1% dos cursos para 59,3% dos educandos atendidos pelo PRONERA (BRASIL, II PNERA, 2015). Foram realizados, por meio do programa, 320 cursos, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. A realização dos cursos envolveu 13.276 educadores, atendendo a um total geral de 164.894 educandos, dos quais 154.192 foram atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), 7.379 alunos no ensino médio e 3.323 formados em nível superior (BRASIL, II PNERA, 2015).

Gráfico 1: Matrículas em cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011)

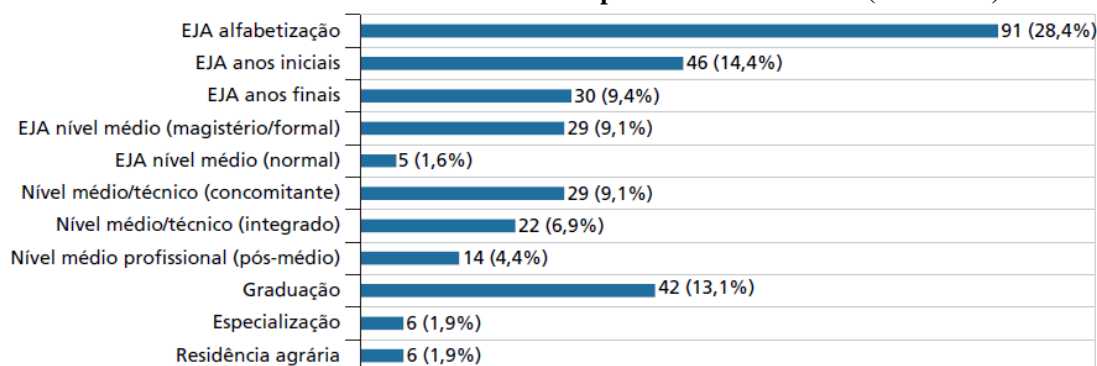


Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015)

Pelo número de cursos ofertados e público atendido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PRONERA se configurou, na prática, como sendo um programa voltado, essencialmente, à promoção da EJA no campo. O nível do ensino fundamental na

modalidade EJA contou com 93,5% de todos os educandos matriculados nos três níveis. Neste aspecto merece destaque a média de idade dos educandos atendidos pelo programa: a mais alta se encontra nos cursos de alfabetização (39,3 anos) e escolarização nas séries do ensino fundamental (EJA anos iniciais com 40,9 anos e EJA anos finais, com 35 anos), enquanto os cursos de ensino superior têm médias abaixo desta, sendo 22,3 anos na Graduação e 32,6 anos nos cursos de Especialização (BRASIL, II PNERA, 2015).

Gráfico 2: Número de cursos do PRONERA por nível e modalidade (1998-2011)



Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015)

Além da EJA de Ensino Fundamental, é significativa também a oferta de cursos voltados à formação técnico-profissional em nível médio e superior, que totalizam respectivamente 29,5% e 16,9% dos cursos realizados pelo programa, com matrícula de 4.643 educandos em cursos técnico-profissionais de nível médio – incluindo o curso do magistério – e 3.323 no ensino superior.

A atenção com a formação técnico-profissional em nível médio e superior, em acordo com o decreto que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o PRONERA, se faz buscando “proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos” (BRASIL, 2010, Art. 12). Esta perspectiva colocada aos cursos do programa o institui “como política afirmativa para o desenvolvimento dos territórios camponeses” e busca comprometer as instituições parceiras para além da oferta pura e simples da educação escolar às comunidades camponesas beneficiárias da reforma agrária (BRASIL, II PNERA, 2015: 46).

Como conquistas da luta pela terra, a efetivação da reforma agrária por meio da criação dos assentamentos rurais por todo o país, seguido de seu aparelhamento com

infraestrutura e serviços públicos essenciais – entre eles a educação escolar –, como frações de territórios populosos no campo, gerou demandas que levaram à mobilização do Movimento Nacional em Educação do Campo. A importância deste movimento se evidencia na criação do PRONERA, o que fortalece sua identidade e perspectiva de atuação:

Um movimento sócio-político protagonizado, por excelência, por entidades da sociedade civil, que usaram e usam como espaço de luta as ruas, quando o oponente é o Estado, bem como usaram e usam o próprio interior do Estado, onde, em conjunto com pessoas parceiras ubicadas nas instituições, elaboram propostas a serem executadas pelas instituições públicas (MUNARIM, 2008: 12-13).

A articulação da base do Movimento Nacional em Educação do Campo para a implementação do PRONERA provocou a emergência de condições favoráveis à formação da rede institucional de execução do programa. Entre os parceiros das 82 instituições de ensino executoras dos cursos no período 1998-2011, foram identificados

catorze movimentos organizados em diferentes escalas (nacional, regional e estadual); dezoito associações organizadas nas escalas nacional, regional e estadual e também segundo sua natureza pública ou privada; sete cooperativas, sendo seis estaduais e uma regional; 36 organizações não governamentais (ONGs) igualmente organizadas nas escalas estadual, regional e nacional; catorze universidades públicas estaduais; 21 universidades públicas federais, cinco universidades privadas; 67 instituições de governos municipais; cinquenta instituições de governos estaduais e quinze instituições do governo federal (BRASIL, II PNERA, 2015: 57).

Ao longo dos anos, a ampliação do número de projetos também levou à ampliação desta rede institucional e fez com que o PRONERA se territorializasse nacionalmente. Ao longo dos anos, a realização de diferentes iniciativas pedagógicas, realizadas na parceria entre movimentos sociais e universidades, provocou a articulação de diversas “redes políticas e de aprendizagens” por todo o país, constituindo uma base conceitual de referência para novas práticas educacionais “a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar” – essa é uma característica importante no processo de

constituição do próprio Movimento da Educação do Campo, como um movimento em rede (SILVA, 2009: 144).

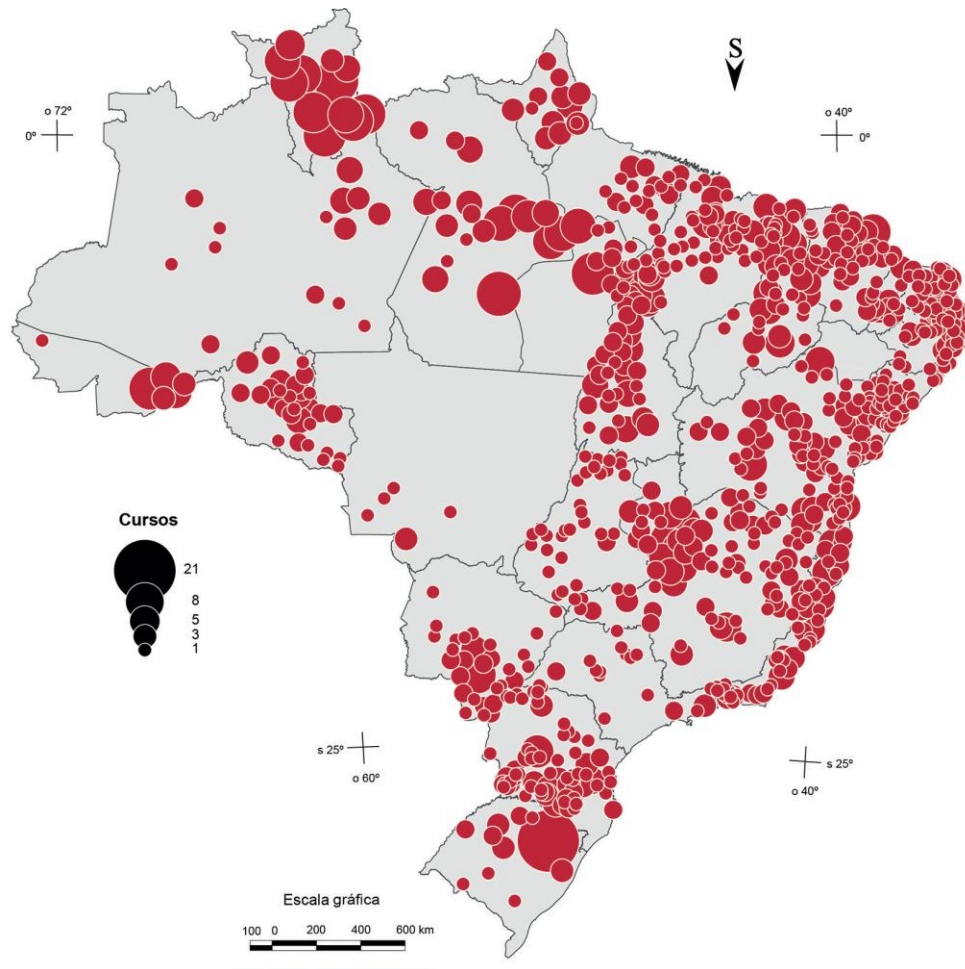
Assim, paralela à mobilização da rede institucional para discussão de propostas e desenvolvimento de novos projetos de cursos do PRONERA, foi se materializando e se territorializando também a rede político-pedagógica voltada a trocas de experiências, socialização de informações, articulação política e ampliação dos debates sobre Educação do Campo. Essa rede também foi formada por movimentos sociais do campo, universidades, secretarias de educação, órgãos governamentais e não-governamentais etc. alguns destes não presentes nos eventos do final dos anos de 1990, embora tenham se aproximado do debate sobre Educação do Campo por conta das experiências promovidas via PRONERA.

Como expressão das ações concretas do Movimento Nacional de Educação do Campo, esta rede foi se articulando como um sujeito coletivo, produtor de teorizações e experimentações curriculares que transcenderam o âmbito da educação escolar e do PRONERA, integrando outras práticas educativas já em curso e levadas a cabo pelos movimentos sociais e instituições que atuavam no fomento do desenvolvimento da agricultura familiar camponesa. Múltiplas iniciativas pedagógicas em Educação do Campo surgiram a partir de então,

superando, assim, o isolamento característico do momento inicial de suas formulações. Essas articulações envolvem várias entidades que possuem dinâmica, organização, focos de atuação e sujeitos diferenciados. No entanto, se filiam ao discurso político-pedagógico da Educação do Campo, possuindo traços de semelhanças entre si (SILVA, 2009: 63).

O PRONERA é, então, dialeticamente, elemento mobilizador e produto da rede política-pedagógica através da qual se materializa o Movimento Nacional em Educação do Campo, a partir do final dos anos de 1990. Articulando-se a esta rede político-pedagógica, a execução e desenvolvimento do PRONERA se fez numa espécie de práxis coletiva em movimento, de alcance nacional e tomando como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola – a Educação do Campo – afirmada a partir de um “precedente inegável: a luta pela terra” (BRASIL, II PNERA, 2015: 45).

Mapa 1: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)



Fonte: II PNERA (BRASIL, 2015)

Para além das reivindicações do direito à educação escolar, o Movimento Nacional em Educação do Campo, por intermédio das iniciativas desenvolvidas pela rede político-pedagógica que a constitui, tem colocado em questão o modelo de escola existente no campo e sua função social, esta “descontextualizada da vida, do trabalho e da cultura dos sujeitos sociais a quem se destinava”, precarizada material e tecnologicamente (SILVA, 2009: 33). Esse mesmo Movimento tem colocado em questão o caráter monocultural e as convenções tradicionais de educação escolar, em cuja prática 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. Enraizada na tradição da Educação Popular pautada pela perspectiva freireana, as iniciativas em Educação do Campo têm como proposta fundamental tomar a realidade social do campo e as relações sociais que ali se estabelecem como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem, numa lógica em que a produção dos conhecimentos escolares se dá mediatizada pela relação com o mundo (FREIRE, 1987).

Nos cursos do PRONERA, da educação básica ao ensino superior, a organização curricular se pauta pela articulação de tempos, espaços e práticas educativas em alternância pedagógica, de modo que permita “integrar a produção material da vida no campo como parte relevante dos processos de aprendizagem na formação” (MOLINA; HAGE, 2016: 815). Essa perspectiva de organização curricular se inspira na metodologia criada pelo movimento da Pedagogia da Alternância e trabalhada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAS), onde se propõe a organização pedagógica, articulando-se 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 as suas moradias, recebendo acompanhamento pedagógico dos educadores, que visitam as comunidades e famílias camponesas, para também conhecerem sua realidade.

A alternância pedagógica permite, às iniciativas em Educação do Campo, a organização de calendários escolares “de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região” e o trabalho com “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos” do campo e suas comunidades (BRASIL, II PNERA, 2015: 10). Assim, nas experiências realizadas via PRONERA, a realidade de vida dos sujeitos em formação tem sido assumida como referência para a organização dos tempos pedagógicos e fonte de conteúdo programático do processo educativo. A produção do conhecimento tem sido buscada por meio do diálogo sobre tal realidade, e o ensino tem sido proposto de 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, 2015: 13). Isto é feito como um exercício de formação escolar que busca tomar como objetos de estudo as realidades e atividades

próprias destas comunidades, integrando dialogicamente sujeitos, práticas e saberes escolares e camponeses, visando, para além da escolarização, à produção de conhecimentos que ajudem a melhorar a vida dos educandos e de suas comunidades em diversas dimensões – ambiental, cultural, produtiva, econômica, política etc.

2. Iniciativas de Formação Técnico-Profissional e o PRONERA no Sudeste do Pará

Entre as instituições de ensino superior com maior número de cursos realizados via PRONERA, no período 1998-2011, destaca-se a Universidade Federal do Pará (UFPA), que realizou 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, 2015: 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 20% do total dos cursos ofertados pelo programa no estado (BRASIL, II PNERA, 2015).

Grande parte desses projetos foi realizada na região sudeste do Pará, onde está concentrada a maioria da população assentada pela reforma agrária no estado. Especificamente na microrregião do município de Marabá, envolvendo os municípios em seu entorno, no período de 1998 a 2011, via PRONERA foram realizados os seguintes projetos: Alfabetização de Jovens e Adultos (1999-2000); escolarização de Monitores de Alfabetização em curso de elevação de escolaridade na educação básica com Ensino Fundamental, 5ª a 8ª Séries (1999-2000); formação de professores com curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004); elevação de escolaridade na Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais do Ensino Fundamental (2003-2006); formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com três turmas (2003-2007, 2005-2009 e 2009-2012); formação acadêmica no ensino superior, com Curso de

Graduação em Agronomia (2003-2009), Curso de Graduação em Letras (2005-2011), Curso de Graduação em Pedagogia (2005-2011) e Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo - Residência Agrária (2005-2007).

Articuladas a partir da luta pela terra, protagonizada pelos movimentos sociais camponeses no sudeste do Pará, as iniciativas pedagógicas em Educação do Campo, desencadeadas por meio do PRONERA, na região, foram inauguradas ainda sob a dor e tristeza provocadas pelo Massacre de Eldorado dos Carajás, em abril de 1996. 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, essas experiências 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. Essas ações de Educação Popular contribuíram para emergência e organização dos sindicatos de trabalhadores rurais entre os anos de 1970-1980, deixando claro que “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: 84).

Por essa perspectiva da herança histórica das ações em Educação Popular no campo, entre os cursos ofertados pelo PRONERA na microrregião de Marabá, merece destaque 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, 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, se organizou, 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: 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: 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: 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: 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 através do 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: 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, se fez influenciada diretamente pelas

experiências históricas do CAT. Muitas das entidades que participaram dessas experiências 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 (EAFEC) 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: 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, através da 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 unificando 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: 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: 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, buscam-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 (MEDEIROS; RIBEIRO, 2006: 7) (sic).

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: 7).

Nesta etapa se intensificou a participação dos educandos em atividades de práticas agrícolas, tanto com experimentos agrícolas, realizadas 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 Agroflorestais (MEDEIROS, 2009: 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: 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: 8). O estágio profissional dos educandos foi realizado 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 (COPSERVIÇOS), 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, se requisitou 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: 12).

Com 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.

3. Impactos Institucionais do PRONERA e do Movimento em Educação do Campo

A criação do PRONERA evidenciou o empoderamento dos camponeses como sujeitos de políticas (ARROYO, 2010), assumindo-se como sujeitos de direitos inalienáveis e reivindicando o direito ao protagonismo na elaboração de propostas para viabilizar o direito de acesso à educação escolar, numa perspectiva diferenciada, que considere e respeite suas culturas e demandas de formação, capazes de influenciar nas ações e políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e seus órgãos institucionais. Por meio das parcerias firmadas para executar os projetos que alimentaram a constituição de redes político-pedagógicas, floresceu o Movimento Nacional de Educação do Campo.

Trata-se de um movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil. A trama desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas. Restaria dizer que nesses órgãos, em que pese a presença de pessoas favoráveis, está posto, hegemonicamente, um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma Educação do Campo (MUNARIM, 2008: 58).

São expressões das conquistas dos processos e debates levados a cabo pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, a criação da Coordenação Geral de

Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em 2004, e a elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002), o que pressupõe a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à oferta de escolarização aos sujeitos do campo sob a ótica do direito; o respeito às diferenças e da diversidade como estratégia de uma política de igualdade; e o encaminhamento prático de medidas de adequação da escola à vida e a demandas dos povos do campo. Na constituição de espaços de interlocução e influência sobre as políticas públicas, também é reflexo das conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo a criação da Comissão Nacional de Educação do Campo, junto ao Ministério da Educação (Portaria 1258, 19 de dezembro de 2007).

Trata-se de um órgão colegiado, de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas de educação do campo. 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: 99).

Entre os anos de 2004 e 2008, foram criados também fóruns e comitês de Educação do Campo por todo o país. Os fóruns, como uma extensão dos eventos ocorridos no final dos anos de 1990, foram organizados a partir da iniciativa da própria sociedade civil. Por sua vez, a organização dos comitês foi fomentada pela Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC) e 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, os Comitês Estaduais foram constituídos como órgão consultivo, deliberativo e executivo que visavam 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).

Entre 2004 e 2010, se multiplicariam eventos acadêmicos e pedagógicos, em âmbitos municipal e estadual, voltados ao debate sobre a Educação do Campo – entre eles ganharam destaque os Seminários Estaduais de Educação do Campo, organizados pela parceria entre universidades, movimentos sociais e a Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC). Instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (NASCIMENTO et al, 2014), os seminários objetivaram discutir e levantar proposições para as bases de uma política pública em educação do campo no Brasil.

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. (MUNARIM, 2008: 12).

Estes fóruns e comitês tornaram-se espaços privilegiados de congregação do Movimento Nacional de Educação do Campo, mas foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010, a partir da rearticulação e ampliação da frente envolvida na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais e universidades, que consolidou a figura de um sujeito coletivo nacional com representatividade nas relações institucionais e políticas frente ao Estado, para defender proposições para a elaboração 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: 1).

Nos primeiros anos de existência da Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), em atendimento à reivindicação dos movimentos sociais do campo pela ampliação das ações governamentais em Educação do Campo, foram criados dois novos programas inspirados nas experiências do PRONERA: o Programa Saberes da Terra (2005) e os Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LEDoC) (2008), ambos atendendo à população do campo amplamente e não somente a beneficiários da reforma agrária, como no caso do PRONERA. O primeiro programa, Saberes da Terra, era voltado à formação continuada de professores e fomento de processos de reestruturação curricular no ensino fundamental, junto às redes municipais de educação. A LEDoC, por sua vez, 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. A partir do ano de 2012, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passaram a ser implementados no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que

constitui-se como uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais, a partir do Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo. O Programa tem se transformado numa política estruturante de formação de educadores, especialmente com o Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC, que aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nessas instituições e com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos (MOLINA; HAGE, 2016: 804).

A implementação de uma multiplicidade de experiências educativas (SILVA, 2009), envolvendo o protagonismo das organizações e movimentos sociais do campo, evidenciou o empoderamento dos camponeses como sujeitos pedagógicos, algo que promoveu impactos históricos sobre as realidades das comunidades e assentamentos rurais, a reforma agrária e a luta pela terra, alçada aos patamares da luta por direitos amplos e

desenvolvimento local, do campo. Especialmente em relação ao PRONERA, pode-se afirmar que o programa

formou um significativo contingente docente pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras da educação, em todas as áreas e licenciaturas. Pode-se afirmar, igualmente, que formou uma importante base técnica de nível médio e superior, à altura dos grandes desafios decorrentes das novas reflexões que o tema da reforma agrária suscita, sobretudo no campo da segurança e soberania alimentar. (BRASIL, II PNERA, 2015: 65).

No sudeste do Pará, os resultados das ações do PRONERA também extrapolariam a formação escolar por ele ofertada, indo além dos impactos sobre a realidade dos assentamentos da reforma agrária. A rede de parceiros constituída para executar os cursos PRONERA propostos pelo Campus de Marabá-UFPA foi a base da organização do Fórum Regional de Educação do Sul e Sudeste do Pará (FREC). Por meio desse fórum, se intensificaram, a partir de 2005, o debate e a reivindicação pela implantação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB). A criação dessa agrotécnica ocorreu em 2007 e o início de sua implantação em 2008, no interior do Assentamento 26 de Março, ligado ao MST.

A elaboração do Projeto Pedagógico da EAFMB foi realizada por meio do FREC, inspirado no projeto político pedagógico da EFA Marabá, que havia sido sistematizado a partir da experiência dos projetos financiados pelo PRONERA. O processo foi coordenado pela Direção-Geral Pro-Tempore da EAFMB, nomeada pelo MEC, e contou com a participação de diversas organizações não governamentais: LASAT, COPSERVIÇOS, CPT etc.; organizações e movimentos camponeses: MST, FETAGRI, EFA, FATA, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) entre outros; e instituições governamentais: INCRA, EMATER, EAFMB, SEMEDs etc. Tal empresa foi extremamente significativa, um processo de construção legitimamente democrático e popular, refletindo as mobilizações ocorridas por todo o país naquele período, protagonizadas pelas instituições e entidades membros do Movimento Nacional em Educação do Campo.

No final de 2008, a então criada EAFMB, foi incorporada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), sendo transformada em Campus Rural de

Marabá (CRMB-IFPA). As experiências e aprendizados político-pedagógicos com o Projeto EMEP desenvolvido na EFA de Marabá foram tomadas como base da proposição dos primeiros cursos do CRMB-IFPA.

Em 2009, no momento em que se conclui a 2ª Turma EMEP, por meio da mesma rede de parceiros que gestou o projeto elaborou uma nova proposta de Projeto EMEP, 3ª Turma, a ser realizada através do CRMB-IFPA, buscando assim consolidar institucionalmente a proposta em formação profissional integrada ao ensino médio iniciada na EFA e oportunizando também continuidade de estudo aos egressos de projetos de educação do campo em ensino fundamental - EFA, Saberes da Terra, escolas do MST, etc -, criando referência em educação básica que ajude a afirmar uma política pública de educação do campo mais ampla (MEDEIROS, 2009: 23) (sic).

A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), responsável pela certificação das duas turmas do curso do Projeto EMEP, também se inspirou nesta experiência para, posteriormente, elaborar seu próprio projeto de curso PRONERA, iniciado em 2006. Para EAFC, hoje Campus de Agrícola de Castanhal do IFPA,

a experiência da escola com o PRONERA veio trazer os alicerces para a construção de um novo projeto e modelo de educação para a educação agrícola e/ou profissional, pelo menos em parte, buscando como apoio, base e princípios presentes nos tempos de alternância, porém ainda muito distante da essência que compreende o saber popular (CARVALHO, 2009: 177).

Também é expressão dos resultados que emergiram da realização dos projetos PRONERA e dos debates e mobilizações promovidas pelo FREC, a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2009, como um curso regular do quadro de oferta permanente do Campus Universitário de Marabá-UFPA, garantindo o acesso por meio de processo seletivo especial, atendendo exclusivamente à população camponesa, mas não unicamente beneficiários da Reforma Agrária.

Em 2013, ocorre a criação da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), instituída no contexto de criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNFESSPA), incorporando o antigo Campus Universitário de Marabá-UFPA. A FECAMPO passou a abrigar novas turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, realizado desde 2009 pelo Campus de Marabá-UFPA, e os cursos de especialização

em “Currículo e Educação do Campo” e “Educação do Campo e Agroecologia”, financiados pelo Programa Residência Agrária (PRONERA). Em 2016, a FECAMPO era a maior faculdade da UNIFESSP em número de estudantes matriculados e quadro de professores, sendo 368 estudantes e 25 professores efetivos, com 10 doutores, 6 mestres e 9 em doutoramento (Fonte: Secretaria da FECAMPO/UNIFESSPA).

Entre os muitos “egressos do PRONERA”, como são chamados no sudeste do Pará, os oriundos das turmas do Projeto EMEP ingressaram posteriormente em cursos de ensino superior (Agronomia, Licenciatura em Educação do Campo, Direito etc.). Os concluintes dos cursos superiores se tornaram professores e gestores de escolas rurais das redes de ensino público em diferentes municípios da região. Alguns desses profissionais retornariam à universidade para participar dos cursos de especialização. Isso demonstra como o PRONERA foi historicamente fundamental também para prover direitos e oportunidades de elevação de escolaridade continuada aos sujeitos do campo.

Como fruto da luta nacional dos camponeses por uma Educação do Campo, esta foi incorporada como modalidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010 CNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução nº 2/2015 CNE), sendo a garantia do direito dos camponeses à escola e da formação de professores do campo afirmadas, ainda que timidamente, no Plano Nacional de Educação (CONAE/2010) como uma das 20 metas prioritárias a serem perseguidas pela política educacional dos governos brasileiros no decênio 2011-2020. A história da Educação do Campo segue em movimento.

Considerações Finais

O crescimento e consolidação das iniciativas político-pedagógicas em Educação do Campo no início deste século são nacionalmente a marca da emergência dos camponeses em luta por direitos sociais e reforma agrária ampla, para além da luta pela posse da terra. Evidenciam uma práxis coletiva de agentes sociais se colocando no protagonismo político e se esforçando para superar limites impostos pela luta em campos nos quais os conhecimentos formais são ferramentas fundamentais, como o jurídico e o econômico.

Trazem ensinamentos de camponeses que aprenderam não apenas a se reinventar em suas práticas sociais como também, enquanto agentes políticos, impuseram reinvenções às políticas de Estado e instituições governamentais diversas. Afirmaram-se como sujeitos pedagógicos, vendo suas experiências serem tomadas como referências de pesquisas, teorizações e formulações curriculares inovadoras. Fortaleceram-se nas parcerias com as universidades e ajudaram estas a se aproximarem das realidades de comunidades e escolas rurais, a projetarem propostas de ensino escolar contextualizado, a colaborarem com a qualificação técnica das atividades agrícolas etc.

No sudeste do Pará, a formação técnico-profissional que emergiu da parceria entre universidade, movimento sindical camponês e Escola Família Agrícola de Marabá se fez a partir da defesa de que o ensino-aprendizagem do saber científico deve considerar os saberes e práticas dos educandos como camponeses, desencadeando um processo de construção de um novo conhecimento dado pelo encontro de diferentes saberes. A execução do Projeto EMEP demonstrou como é possível realizar o ensino escolar pautada pelas necessidades reais dos sujeitos em formação e se realizar por uma relação dialógica entre os homens e mulheres com e sobre seu mundo, tendo suas experiências históricas, culturais, políticas e produtivas tomadas como objetos de reflexão.

Mais que garantir o direito de acesso à educação escolar, o Projeto EMEP é a mostra de como têm sido desenvolvidos, a partir das iniciativas em Educação do Campo, processos de escolarização em que os educandos são afirmados como protagonistas e sujeitos do conhecimento, o qual tem sido reafirmado como produto das experiências humanas e o ato de conhecer como exercício reflexivo dos sujeitos sobre o mundo, um exercício teórico-prático, um exercício de práxis.

Eis o elemento importante da formação técnico-profissional desenvolvida pelo Projeto EMEP: a materialização da formação escolar numa perspectiva da formação sobre, para e pela práxis. Isto ficou evidenciado nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelos educandos sobre a história de luta pela terra de suas famílias e comunidades – práxis política e social; sobre as atividades agrícolas nos assentamentos de reforma agrária, seus resultados, impactos ecológicos e as formas de melhorá-la a partir da ação do serviço de ATES – práxis produtiva – ; assim como a mobilização coletiva na organização e manutenção das atividades e espaços pedagógicos da EFA de Marabá, como o campo

agrícola experimental, que visaram fomentar a formação de jovens camponeses como profissionais críticos, criativos e comprometidos com ações voltadas a melhorias produtivas e transformações sociais e políticas junto às comunidades rurais da região – práxis transformadora.

A experiência político-pedagógica do curso do EMEP, na prática, recupera à educação a compreensão do ser humano 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 apud VAZQUEZ, 2007: 143). Recupera ainda a compreensão do conhecimento como produto e instrumento da transformação desta realidade histórica – o conhecer visto como busca da compreensão dos “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 da prática humana” (VAZQUEZ, 2007: 144). E, se o conhecimento se origina da práxis humana e a ela se volta com a finalidade de subsidiar sua compreensão e novos feitos sobre o mundo – tem nela seu fundamento, critério de verdade e fim –; conhecer significa transformar-se e transformar o mundo. Nisto reside a essência da emancipação humana e a afirmação da história como produção do homem por si mesmo (VAZQUEZ, 2007).

Mais que prover sentido à educação profissional voltada à formação dos trabalhadores, rompendo com a lógica da qualificação de mão de obra e superando a formação para o desenvolvimento de aptidões físicas e técnicas, a formação técnico-profissional no curso do EMEP PRONERA se materializou como uma educação comprometida com a transformação política, econômica e cultural da sociedade, como formação humana e formação para o empoderamento técnico e político dos jovens camponeses como sujeitos de práxis. Nisto reside a grandeza e importância histórica, política e pedagógica da experiência de formação técnico-profissional do curso do EMEP PRONERA, como uma ação que fez parte de uma estratégia histórica que integra a educação e produção de conhecimento, como instrumentos da luta pela terra no sudeste do Pará.

A criação e trajetória do PRONERA, os projetos desenvolvidos e as novas ações e programas desencadeados a partir dele, como expressões das conquistas do Movimento Nacional em Educação do Campo, reafirmam os camponeses como sujeitos históricos e a

luta pela terra como uma luta popular impulsionadora de transformações sociais e políticas importantes, no Brasil e na América Latina. Da Revolução Mexicana, em 1910, ao movimento de ocupações de terra e reivindicações do direito à escola com pedagogia emancipadora, em efervescência por aqui ao final dos anos de 1990, o século XX foi marcado por insurgências populares no campo que revelam como camponeses se negam a deixar de existir ou serem subordinados à invisibilização social e histórica.

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*. 21ed. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2014, pp. 79-104. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto Nº 7.352: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Governo Federal, novembro, 2010.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: IPEA, 2015.

BRASIL, 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, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do campo: campo- políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA - MDA, 2008.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. *A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, Dissertação (mestrado), 2009.

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, 2012. <http://www.fetape.org.br/artigos>, acesso em 20 de julho de 2018.

PRONERA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL
DE JOVENS TRABALHADORES RURAIS NO SUDESTE DO PARÁ

FONEC. *Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: FONEC, agosto de 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

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, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

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 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.

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 de setembro de 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, set./dez. 2016.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan.-abr., p. 57-72. 2008.

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 Praxis: 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.

PNERA, IPEA II. *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

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.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Nead Editora, 1a. ed., 2006.

_____. *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.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Conselho - Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebido em: 28 de setembro de 2018

Aceito em: 01 de março de 2019