



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCÂNTARA

**20 ANOS DE PRONERA: as contribuições para a construção da Educação do Campo
no Maranhão**

Amargosa - BA
2019

FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCÂNTARA

**20 ANOS DE PRONERA: as contribuições para a construção da Educação do Campo
no Maranhão**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Amargosa - BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

A347v

Alcântara, Francisco Helson do Carmo.

Vinte anos de Pronera: as contribuições para a educação do campo no Maranhão. /
Francisco Helson do Carmo Alcântara. – Amargosa, BA, 2019.
100 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal
do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2019.

Bibliografia: f. 95 – 99.

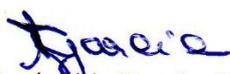
Inclui Apêndices.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Reforma agrária. I. Garcia, Rosineide
Pereira Mubarack. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCÂNTARA**



Profa. Dra. Rosinilde Pereira Mubarak Garcia (Orientadora)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Profa. Dra. Taiana Ribeiro Velloso

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dissertação homologada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Educação do

Campo em 28/06/2019 conferindo o grau de Mestre em Educação do Campo.

“Somos herdeiros e continuadores da luta histórica da constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade”.

(CALDART, 2002, p. 18)

RESUMO

Historicamente, a materialidade da questão agrária brasileira desvela disputas de projetos societários, vinculados as lutas dos movimentos sociais do e no campo por terras, reforma agrária e pelo direito à educação do campo. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo sistematizar as contribuições dos 20 anos de existência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na construção da Educação do Campo no estado do Maranhão. A sistematização teve como foco as questões agrárias maranhenses, destacando ainda a realidade educacional nas áreas rurais e a luta dos sujeitos do campo no território da construção e efetivação da Educação do Campo, a partir de discussões de autores como Arroyo e Fernandes (1999), Barbosa (2006), Caldart (2008; 2012), Cavalcanti (2009-2010), Coutinho e Macedo (2013), Molina e Freitas (2011), Silva (2011), Fernandes e Molina (2004), Molina e Rocha (2014), entre outros, assim como contou com as narrativas e percepções dos sujeitos do campo e das instituições envolvidas na elaboração e implementação da política de Educação do Campo no estado do Maranhão. Para o desenvolvimento da pesquisa, com abordagem qualitativa, foram utilizadas documentos, entrevistas e estudos bibliográficos. Contribuíram com a investigação: egressos, coordenadores das IES e representantes dos movimentos sociais e sindicais. A pesquisa evidenciou significativas contribuições na consolidação da Educação do Campo no estado do Maranhão, apontando as lutas e conquistas dos movimentos por uma Educação do Campo, com ênfase na Reforma Agrária, 20 anos de luta. Todavia, também evidenciou as dificuldades e os desafios da consolidação e ampliação do acesso e da qualidade das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

Palavras-Chave: PRONERA. Educação do Campo. Maranhão.

ABSTRACT

Historically, the materiality of the Brazilian agrarian question reveals disputes over societal projects, linked to the struggles of the social movements of and in the countryside for land, agrarian reform and the right to education in the countryside. In this context, the present research aims to systematize the contributions of the 20 years of existence of the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) in the construction of Field Education in Maranhão. The systematization focused on the Maranhão agrarian issues, also highlighting the educational reality in rural areas and the struggle of rural subjects in the territory of the construction and implementation of Field Education, based on discussions by authors such as Arroyo and Fernandes (1999), Barbosa (2006) (2004), Caldart (2008), Cavalcanti (2009-2010), Coutinho and Macedo (2003), Molina and Freitas (2011), Silva (2011), Fernandes and Molina (2004), Molina e Rocha (2014), among others, as well as the narratives and perceptions of the subjects of the field and of the institutions involved in the elaboration and implementation of the Field Education politics in Maranhão. For the development of the research, with a qualitative approach, documents, interviews and bibliographic studies were used. They contributed to the research: graduates, coordinators of IES and representatives of social and trade union movements. The research evidenced significant contributions in the consolidation of Field Education in the state of Maranhão, pointing out the struggles and achievements of the movements for a Field Education, with emphasis on Agrarian Reform, 20 years of struggle. However, it also highlighted the difficulties and challenges of consolidating and expanding the access and quality of public politics focused on Field Education.

Keywords: PRONERA. Field Education. Maranhão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Região Nordeste/Maranhão.....	11
Figura 2 - Transporte de alunos para a cidade.....	17
Figura 3 - Mulheres quebradeiras de coco babaçu.....	17
Figura 4 - Palmeira de babaçu.....	29
Figura 5 - VII Seminário das Ledocs.....	29
Figura 6 - Mapa político do Maranhão.....	30
Figura 7 - Festa do Bumba-meu-boi.....	32
Figura 8 - Mística no curso Pedagogia da Terra.....	36
Figura 9 - Ato de reivindicação no INCRA-MA para liberação de recursos.....	43
Figura 10 - Formatura 1ª Turma Pedagogia da Terra/PRONERA-UFMA.....	67
Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	27
Quadro 2 - O desenho metodológico da pesquisa.....	27
Quadro 3 - Eventos nacionais e regionais protagonizados pelo PRONERA	73
Quadro 4 - Eventos realizados no Maranhão pelo PRONERA	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACONERUQ	Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CFR's	Casas Familiares Rurais
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA's	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PNERA	Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

1	APONTAMENTOS INICIAIS E O PRONERA	10
2	DESENHO METODOLOGICO DA PESQUISA	17
2.1	TRILHAS PERCORRIDAS	17
2.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	18
2.3	OS SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	21
2.4	OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA.....	25
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: a experiência do PRONERA	29
3.1	QUESTÃO AGRÁRIA ENTRE CONFLITOS E RESISTÊNCIA	33
3.2	A EDUCAÇÃO NAS ÁREAS RURAIS MARANHENSES.....	36
3.3	A LUTA DOS POVOS MARANHENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO ..	43
3.4	CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO CAMPO MARANHENSE	67
4	APONTAMENTOS FINAIS E O PRONERA.....	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista (Egresso)	95
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (representantes dos movimentos sociais)	96
	APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista (coordenadores das Instituições De Ensino Superior)	97
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa.....	98

1 APONTAMENTOS INICIAIS E O PRONERA

Este trabalho propõe discutir de forma crítica quais as contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para a construção da Educação do Campo no estado do Maranhão, após 20 anos de sua implementação. Faz-se necessário ressaltar que o produto final, resultado dessa investigação do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), foi a sistematização da implementação do ciclo da política pública com ênfase nas políticas de Educação do Campo para o Maranhão, na percepção dos sujeitos que participaram da construção e execução dessa política. Para tanto, destacar-se suas principais contribuições para a construção da Educação do Campo nessa unidade federativa.

Salienta-se que o autor da pesquisa é egresso do PRONERA e camponês, portanto trata-se não só de um interesse individual ou pessoal, mas também de um coletivo que vivência a realidade camponesa. Ou seja, a investigação passa pelo crivo de um filho de comunidade tradicional que, com o decorrer da história e da organização dos povos do campo, torna-se parte de um Projeto de Assentamento, onde também cursou toda a educação básica, vivendo diariamente as mais diversas dificuldades existentes na maioria das escolas situadas no campo maranhense – no estado do Maranhão.

De maneira mais específica, ao longo da vida acadêmica, política e social, fiz parte das lideranças da comunidade (sindical). A propósito, integrei a primeira turma de graduação em Pedagogia da Terra (PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA) no Maranhão.

Este trabalho de pesquisa tem início bem antes de minha seleção no mestrado, pois trechos da trilha abordada foram vivenciados, não como parte proposital ou como um método determinado de pesquisa, mas como parte da vida de um camponês, de lidar com a falta de uma estrutura mínima para cursar até mesmo o ensino fundamental.

As informações compartilhadas podem até vir a se assemelhar a um relato; caso aconteça, não serão de observação apenas (sem deixar de ser, já que viver a academia e o próprio movimento tem permitido realizar uma observação mais apurada e ampla). Há, também, uma vivência em torno delas, o que pode tornar rico este trabalho. O fato é que é mais difícil escrever algo que venha a fugir das questões sociais, político-ideológicas das quais tenho comungado.

Conforme Figura 1, o estado do Maranhão fica na região Nordeste, que historicamente tem sofrido com as desigualdades, construídas principalmente pela ausência de políticas públicas e por altos índices de conflitos por terra, que provocaram alarmantes percentuais de pessoas analfabetas e vivendo em extrema pobreza.

De acordo com dados apurados pelo IBGE (2010), no estado do Maranhão, no grupo etário a partir de 25 anos de idade, do total de 1.524.324 pessoas, 995.934 apresentavam-se sem instrução e com o ensino fundamental incompleto. Nessa mesma faixa de idade, 170.818 pessoas declararam possuir o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto. No universo total de 1.140.287 pessoas de 10 a 17 anos de idade, 79.826 não estavam alfabetizadas e 99.276 não frequentavam a escola. Se não bastasse, o percentual de crianças com 8 anos de idade não alfabetizadas foi crítico, pois 27,79 a 72,36% não sabiam ler e escrever e apenas 189.918 possuíam o ensino superior completo.

O Maranhão possui uma diversidade de povos, com as mais variadas culturas, costumes e crenças. Representa um território com inúmeras possibilidades de produção/reprodução de vida, mas tem produzido de forma geral discrepantes contrastes sociais, inclusive no campo.

Na verdade, a materialidade da questão agrária brasileira nos fornece pressupostos para tomar como ponto de partida que tal fato é parte determinante de uma estrutura societária que tem direcionado e determinado os caminhos e descaminhos na nossa sociedade, sobretudo, para os sujeitos historicamente subordinados dos mais diversos modos. Assim, não podemos analisar uma política de Educação do Campo, como a proposta pelo PRONERA, desvinculada da luta dos sujeitos que vivem do e no campo por terra, reforma agrária e outro projeto societário, pois tais políticas têm suas raízes de sustentação na busca desses sujeitos por superação das mazelas presentes no território camponês.

Entender o lugar que a Educação do Campo demanda em uma agenda de pesquisa ou reflexão no amplo leque da questão agrária requer fazer um exercício de compreensão histórica do lugar dos sujeitos do campo na lógica capitalista neoliberal. A forte correlação entre Reforma Agrária, Luta pela Terra, Projeto Societário e Educação não pode ser descartada no processo de análise do entendimento de uma determinada conjuntura. Desse modo, o contexto agrário do Maranhão é a contextualização da política aqui analisada, visto que o estado se encontra em evidência no cenário nacional, com mais conflitos agrários, e contando com um número expressivo de assentamentos.

A situação da educação no meio rural do Maranhão é um desdobramento de toda uma conjuntura de negação de direitos aos camponeses. Isso vem tomando conotações complexas a ponto de exigir uma agenda de pesquisa específica para entender as correlações entre população camponesa e o Estado, efeitos que a negação de direitos tem promovido na vida dos povos do campo e contradições que condicionam os sujeitos sociais no campo. Outrossim, grande parte dessa complexidade pode ser compreendida ou visualizada quando se questiona o acesso e a qualidade das políticas públicas voltadas à formação de educadores do campo.

Na década de 1990, o estado do Maranhão é cenário das primeiras experiências de políticas de educação que colocam em ênfase a questão da educação do campo como uma necessidade urgente, mormente quanto à alfabetização. A princípio, diversas instituições públicas, privadas e organizações sociais encararam o desafio de desenvolver projetos de educação voltados ao processo de alfabetização do homem e da mulher do campo e, posteriormente, inseriram outras modalidades para atender crianças, jovens e adultos cujo direito à educação não tinha sido assegurado.

Nesse contexto, com a proposta de ensino agrícola, as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, pelo método da Pedagogia da Alternância¹, iniciaram as primeiras experiências de educação direcionadas ao meio rural, com a participação efetiva dos movimentos camponeses. Vale lembrar que há registro de experiências anteriores de educação para o meio rural, porém tais iniciativas, de base assistencialista ou compensatória, não tinham vínculo com os movimentos camponeses.

Posteriormente, em formato de programas governamentais, outros projetos foram implantados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em parceria com organizações e movimentos sociais do campo, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamentos no estado do Maranhão (ASSEMA), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do estado do Maranhão (FETAEMA) e Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ). A entrada das Instituições de Ensino Superior (IES) na arena política educacional reforçou a demanda de uma Educação do Campo como política pública necessária.

¹ Ver a obra SILVA, Edson Sousa da. **A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim**. 2015. 101f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, 2015. Que trata de maneira histórica a organização dos sujeitos do campo em torno da efetivação das escolas com o método da Pedagogia da Alternância em específico no estado do Maranhão.

Essa estrutura educacional, atrelada à dimensão socioeconômica, propicia uma melhor definição e recorte do problema da pesquisa proposto. Isso porque, tomando a conjuntura socioeconômica e em específico a questão agrária como a variável, é possível contextualizar a interdependência da Educação do Campo com a totalidade das dimensões econômicas e políticas.

Cabe evidenciar que a construção da política de Educação do Campo no Maranhão não está dissociada da conjuntura socioeconômica e política que historicamente caracterizou essa unidade federativa. Nesse sentido, é questionável a existência de uma política de educação do campo quando se tem a ausência de elementos constitutivos, legitimidade, legalidade, universalidade e singularidade.

Nas últimas décadas vários projetos de educação voltados para os sujeitos sociais do campo foram desenvolvidos no Maranhão, inicialmente com o escopo de superar a alta taxa de analfabetismo no estado. Entre as mais notáveis experiências, mesmo em contextos diferentes, foram desenvolvidas via PRONERA; as redes de Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais - EFA's/CFR's.

O PRONERA é resultado de parcerias entre instituições públicas de ensino e movimentos sociais, por exemplo Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do estado do Maranhão (FETAEMA) e Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ). As EFA's e Casas Familiares Rurais foram coordenadas por ONGs, associações e entidades privadas, filantrópicas como UAEFAMA e outras organizações internacionais ligadas à igreja católica.

Com duas décadas de existências desses projetos de educação no estado do Maranhão, pouco se entra de forma sistematizada como se deu a constituição das suas propostas políticas pedagógicas para as escolas do campo: trilharam-se em campos opostos ou compartilharam dos mesmos princípios de formação para os sujeitos camponeses, quais sujeitos participaram de sua elaboração e execução, se têm atendido, de fato, as demandas específicas dos povos do campo etc. Dessa maneira, é cabível fazer um balanço do resultado de tais projetos no que diz respeito à construção da política pública de Educação do Campo no Maranhão.

Cabe questionar se ainda prevalece a proposta pedagógica do ensino agrícola nas escolas do campo ou se podemos afirmar que existiu um êxito no processo de institucionalização da política pública de Educação do Campo, tendo em vista uma análise da política específica (PRONERA). Esse questionamento geral leva a elaborar provocações mais específicas: Quais as contribuições do PRONERA para a construção/efetivação da Educação do Campo no Maranhão? O que o Estado investiu para a efetivação dessa política? Quais sujeitos e territórios atendidos por essa política nesses 20 anos? Quais são os sujeitos que participaram da construção e execução dessa política?

Os resultados da pesquisa realizada pelo IPEA (PNERA, 2016) sobre os impactos das experiências do PRONERA no Maranhão contribuem para visualizar a necessidade de aprofundamento de uma pesquisa com foco mais qualitativo e analítico, incluindo outros projetos que desenvolveram educação para os camponeses nestes 20 anos.

Tentar buscar respostas para essas questões é uma tarefa árdua, uma vez que, mesmo com os notáveis trabalhos sobre formação de educadores do campo, questões agrárias e Educação do Campo no Maranhão, poucas são as explicações sistematizadas acerca da influência efetiva para com a Educação do Campo. Assim, o presente trabalho busca contribuir para um balanço avaliativo, partindo da necessidade de se compreender e aprofundar o conhecimento sobre os verdadeiros fatores determinantes da construção da política de Educação do e no Campo e de identificar os desafios e as potencialidades que o PRONERA tem no processo de constituição desse direito. Dessa forma, pretende-se explicitar as contradições existentes na política de Educação do Campo no Maranhão.

Nesse contexto, a pesquisa assenta-se no objetivo geral de analisar a construção da política de Educação do Campo no Maranhão no âmbito da formação de educadores do campo, com foco em políticas específicas como o PRONERA e os seus 20 anos de existência, período de 1998 a 2018. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário elencar alguns objetivos específicos, a saber:

- ✓ Mapear as Instituições que participaram da construção e execução do PRONERA, no Maranhão e caracterizar as ações que contribuíram para a efetivação dessa política;
- ✓ Identificar quais os sujeitos e territórios atendidos por essa política;
- ✓ Sistematizar as contribuições do PRONERA à Educação do Campo nos seus 20 anos de existência no Maranhão.

Espera-se instigar a reflexão crítica acerca da educação oferecida nas escolas do campo desse estado da federação no âmbito do PRONERA, além de contribuir para as práticas que vêm sendo desenvolvidas pelos sujeitos do campo em torno da construção de outro projeto de educação.

Este trabalho está didaticamente organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta os apontamentos iniciais sobre o objeto da pesquisa, a contextualização e as principais questões que envolvem o estudo a que se lançou. O segundo capítulo traça as escolhas das trilhas metodológicas e os caminhos e descaminhos percorridos durante a pesquisa, valendo-se de bases teóricas como Arroyo (2006), Christófoli (2006), Fernandes (2006) e Warren (2006), entre outros. O terceiro capítulo trata das características que historicamente têm marcado o estado do Maranhão, com foco na questão agrária do estado, destacando ainda a realidade educacional nas áreas rurais, a luta camponesa no território da construção e efetivação da Educação do Campo, a partir de discussões empreendidas pelos autores Arroyo e Fernandes (1999), Barbosa (2006), Caldart (2000; 2002; 2005; 2008; 2009; 2012), Cavalcanti (2009-2010), Coutinho e Macedo (2013), Molina e Freitas (2011), Molina e Jesus (2010), Silva (2011), Fernandes e Molina (2004), Molina e Rocha (2014), entre outros. Ademais, procede-se a uma discussão sobre as contribuições dos sujeitos e das instituições envolvidas na implementação da Educação do Campo, via PRONERA. Por fim, o quarto capítulo apresenta os apontamentos finais do trabalho e alguns rumos que se tornam fundamentais para o Movimento Por uma Educação do Campo trilhar para a efetivação do seu projeto.

2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apontam-se as escolhas metodológicas e os instrumentos escolhidos para desenvolver a pesquisa, bem como o seu universo, seja quanto ao território, seja quanto aos sujeitos que dele fazem parte, elencando ainda trilhas, caminhos e descaminhos percorridos durante o estudo aqui empreendido. Visto que se trata de um espaço de contradição, há o desafio de compreender não o fato em si, como algo particular e isolado, mas a dinâmica que o compõe, analisando-o como imerso nas tensões e contradições, no momento histórico de sua concepção, conquista e construção.

2.1 TRILHAS PERCORRIDAS

Figura 2 - Transporte de alunos para cidade



Fonte: <http://www.barradocordanews.com> (2016).

Figura 3 - Mulheres quebradeiras de coco babaçu



Fonte: <https://nossomaranhao.files.wordpress.com> (2010).

Quando se trata do desenvolvimento de uma pesquisa em Educação do Campo, não se pode esquecer de que é parte integrante de uma proposta/construção, já que se desenvolve em um território contra hegemônico, “isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital” (FERNANDES, 2006, p. 38).

Na Educação do Campo, existem muitos caminhos em construção e incertos, porém, conforme afirmam estudiosos da área, como Caldart (2012), não se sabem definitivamente os rumos que devemos seguir. Nessa seara, a pesquisa em Educação do Campo tem alguns caminhos em construção, porém outros já estão bem firmes, por exemplo o seu objetivo. “Queremos pesquisar porque queremos transformar a realidade, para trazer mudanças nas condições de vida das pessoas. Para transformar, é preciso conhecer” (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 100).

Para quem devemos pesquisar é um dos pontos mais bem definidos na pesquisa em Educação do Campo, pois a pesquisa é para os povos do campo, para os companheiros de labuta e de luta, que, por muito tempo, têm o território do conhecimento científico como algo inalcançável. Por isso, os anseios e as necessidades desse povo devem ser um dos nortes das investigações. O que, porém, não significa de forma alguma que demos apenas as respostas que nos confortaram ou que esperamos, devemos compreender que,

não há neutralidade na pesquisa, como não há neutralidade em qualquer processo social. Precisamos, contudo, ter seriedade para apreender a realidade e não querer justificar determinadas teorias ou práticas sociais, ainda que elas sejam as esposadas pelo nosso Movimento (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 101).

Os resultados obtidos nessas investigações devem cumprir seu papel de construção e sistematização do conhecimento, de forma a contribuir para que os sujeitos compreendam o todo de que fazem parte, tornando-os assim capazes de transformar a realidade de acordo com as reais necessidades.

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Segundo Arroyo (2006), existe uma tensão sobre os saberes que pesquisadores, ou não, devem conhecer, como se uns fossem mais válidos do que outros. Desse modo, é fundamental que os sujeitos que fazem parte da construção do saber científico sistematizado tenham conhecimento de quais os elementos têm determinado essa delimitação.

Com efeito, as matrizes hegemônicas, construídas e alimentadas pela classe dominante, têm, de maneira até ditadora, determinado o que deve ou não ser reconhecido socialmente como ciência. Dessa forma, entende-se que os pesquisadores da Educação do Campo devem “ir mais adentro das grandes tensões sobre a construção de saberes, sobre paradigmas da construção dos saberes, saberes legítimos e ilegítimos. Paradigmas legítimos e ilegítimos. Produtores legítimos e ilegítimos de saberes” (ARROYO, 2006, p. 112).

Os ‘novos’ pesquisadores não devem impor os métodos e até as novas matrizes de construção do conhecimento, porque estariam apenas mudando de posto. A questão é quais caminhos metodológicos realmente devem ser trilhados para a construção e sistematização do conhecimento reconhecido socialmente, a fim de que venham a contribuir para a construção de outra sociedade mais justa e igualitária.

A utilização de métodos e caminhos metodológicos que já estão bem definidos cientificamente não pode ser totalmente descartada. Isso seria um grande equívoco. Na

verdade, há é a necessidade de uma análise bem mais aprofundada do que já está consagrado, com o intuito de que os objetivos da pesquisa alcancem um maior êxito.

Para a construção de leituras da realidade, é fundamental criar métodos de análise, que são espaços mentais (imateriais) onde os pensamentos são elaborados. Para um uso não servil dos territórios dos paradigmas, é necessário utilizar-se da propriedade do método (FERNANDES, 2006, p. 36).

Alguns caminhos metodológicos podem favorecer a pesquisa em Educação do Campo, mas existe a necessidade de construção e reconstrução, sem negar que muitos desses métodos foram moldados para cumprir objetivos que se contrapõem aos da Educação do Campo. Conhecer a fundo tais métodos e as matrizes de construção é um dos requisitos primordiais para a construção de uma pesquisa contra hegemônica, capaz de colaborar para a construção de novos sujeitos e, conseqüentemente, a transformação da realidade social que vivem.

Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses (FERNANDES, 2006, p. 38).

Mais desafios se abrem para a pesquisa em Educação do Campo, haja vista que os campos são vários. Possuem suas especificidades e, ao mesmo tempo, alguns elementos, mormente os problemas, os tornam similares, como a questão agrária. Esta une todos os territórios em um mesmo campo de luta.

A par disso, com ênfase nas políticas de formação de educadores e educadoras do campo, tendo como referência o PRONERA, o presente trabalho parte das experiências e modalidades dos projetos de educação voltados para o campo no Maranhão, onde os Movimentos Sociais do Campo organizados são grandes referências.

A operacionalização metodológica adotada nesta pesquisa toma como base três momentos essenciais, que estão interligados. Inicialmente, vale-se de um aprofundamento na literatura sobre os parâmetros, as diretrizes e os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e sociológicos da Educação do Campo, tecendo uma relação entre a realidade vivenciada pelos povos do campo maranhense e o que lhe tem sido proposto e implementado. Para esse fim, recorreu-se a um embasamento teórico fincado em autores que já versaram sobre a questão: Ribeiro, Caldart, Tafarel, Molina, referências nacionais, e Coutinho, Cavalcanti e Silva, que tratam de forma mais específica do território maranhense.

Ainda nessa etapa de análise documental, serviram como fonte complementar os documentos normativos e pedagógicos da institucionalização da política de Educação do Campo, produzidos a partir da luta organizada dos movimentos sociais do campo. Ou seja, nasceram de uma resposta do Estado às reivindicações dos movimentos camponeses, por uma educação dos povos do campo e não só para eles.

Um segundo momento, necessário e paralelo ao primeiro, é a etapa empírica da pesquisa. Nela, além de identificar, quantificar e caracterizar os notáveis projetos de educação voltados para o campo no período proposto, buscou-se elencar as contribuições que tais projetos e/ou políticas, com seus respectivos princípios/fundamentos e propostas pedagógicas, possibilitaram na construção da Educação do Campo.

No concernente ao procedimento, foi selecionada a análise documental, com dados fornecidos pelo INCRA/MA, buscando evidenciar os números de projetos e qual o quantitativo de sujeitos atendidos; quais territórios pertenciam; quais as principais finalidades constituíam esses projetos; e alguns procedimentos político-metodológicos adotados para a construção da Educação do Campo.

Como parte da etapa empírica da pesquisa, realizou-se entrevista a partir de um roteiro pré-estabelecido com os sujeitos sociais – egressos ligados a cada Movimento Social parceiro do PRONERA/MA - diretamente ligados ou atendidos com os projetos de educação: comunidades tradicionais, assentamentos rurais, áreas quilombolas, Movimentos Sociais do Campo. Contando assim com um total de onze entrevistados,

Assim, instituições de ensino superior preocupadas com a elaboração e execução dessa política tornam-se contribuintes necessários para uma análise com mais profundidade. De mais a mais, foram coletados dados junto aos coordenadores dos projetos de educação para o campo, representantes de instituições como: UFMA, UEMA e IFMA (antigo CEFET).

Os movimentos sociais organizados do campo, terrenos de germinação e sustentação de tais projetos e políticas com destaque a ASSEMA, FETAEMA, MST e ACONERUQ compõem parte fundamental desta pesquisa, com vistas a entender melhor a construção e implementação dos projetos e das políticas direcionados à Educação do Campo no Maranhão. Isto é, a entrevista estendeu-se até representantes de cada um desses movimentos.

Nessa etapa, buscou-se verificar como e qual a participação dos movimentos camponeses na elaboração e execução das políticas de educação direcionadas aos povos do campo, quais os verdadeiros determinantes, de forma macro e específica, no Maranhão, para a

construção da política de Educação do Campo, com ênfase especial nos programas e projetos de âmbito do PRONERA.

Além disso, fez-se uma investigação para saber quais os princípios da Educação do Campo – preservando as raízes com os movimentos sociais do campo – efetivaram-se junto à realização dos cursos do PRONERA no Maranhão, e se tais políticas vêm cumprindo e/ou contribuindo para o desenvolvimento camponês almejado pelo movimento base da Educação do Campo.

Com efeito, o resultado do processo de análise dos dados, entrevistas e leituras necessárias e obrigatórias possibilita continuamente testar as conjecturas e chegar a respostas. Dito de outro modo, reconstruir e reinterpretar os dados encontrados na pesquisa viabilizam, além de considerar os aspectos mais gerais e a singularidade dos fatos empíricos, direcionar a captação com as categorias.

Portanto, a construção do caminho teórico-metodológico se faz pelo conjunto dos procedimentos previstos e pelas fontes de pesquisa bibliográfica, fundamentais ao exercício científico, no sentido de dar mais sustentação teórica para consolidar a investigação. Daí a necessidade da seleção bibliográfica de literatura específica da área, que abrange as categorias Movimentos Sociais do Campo, Estado, Educação do Campo, Políticas Públicas e Camponeses.

2.3 OS SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Oportunizar aos povos do campo os conhecimentos científicos e tecnológicos construídos e sistematizados socialmente é um dos pontos elementares que a pesquisa em Educação do Campo assume quando luta por uma educação emancipadora. Isso é fundamental para vencer os estigmas já existentes, que, por vezes, acolhem a ideia de que os povos camponeses são atrasados e não querem nem precisam de conhecimento científico e tecnológico.

O pesquisador que desenvolve pesquisa em Educação do Campo tem que romper algumas cercas construídas e impostas historicamente, além de certas regras que engessam os sujeitos da pesquisa, o que nada favorece a proposta de pesquisa que a Educação do Campo defende e desenvolve.

Os sujeitos ocupam uma nova posição nesse território da pesquisa e devem deixar a posição de apenas mais um elemento a ser analisado, estudado e tornar-se parte ativa do processo de pesquisa e estudo, pois o povo do campo possui capacidade e direito de apropriar-

se desse bem que é o conhecimento científico. “Aproximando metodologicamente produção do conhecimento e aprendizado e, assim, construindo sujeitos de seu próprio destino” (WARREN, 2006, p. 129).

O povo do campo necessita de respostas concretas para várias dificuldades da sua vida no campo e a pesquisa deve facilitar e elencar os caminhos a serem seguidos para superar os entraves existentes. Assim, o sujeito na pesquisa em Educação do Campo é um dos determinantes dos rumos da pesquisa, já que não se desenvolve apenas para suprir alguma necessidade pessoal. Ou seja, a base dessa pesquisa tem um território que deve colaborar de alguma forma para ele, pois ela parte de uma realidade concreta.

O que tem acontecido no desenrolar da história científica, principalmente quando se trata do território camponês, são pesquisas que estão com seus objetivos prontos e findados, antes mesmo de o pesquisador conhecer a realidade e as reais necessidades dos sujeitos. Estes sujeitos e o território serão meramente dados para tornar o resultado aceito cientificamente.

Na pesquisa em Educação do Campo, mais essa ‘cerca’ precisa ser rompida, porquanto, uma das funções que ela deve assumir é a de tomar os anseios e necessidades dos sujeitos que vivem aquela realidade. Este é o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, cumprido um papel que historicamente vem sendo negado a esses povos.

[...] Acreditamos ser necessário romper as cercas que isolam as pesquisas acadêmicas, os muros das universidades, as discussões de prioridades de pesquisa definidas pelas agências financiadoras, como forma de trazer os interesses dos movimentos sociais e da maioria da população para o centro do debate (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 102).

Acreditar em outras prioridades que superem só as do mercado é outro item que o pesquisador deve assumir, porque os sujeitos do campo necessitam de pesquisas que tragam resultados positivos para suas vidas e que permitam que eles façam parte ativa desse território da sistematização do conhecimento, já que sua produção acontece até mesmo no desenvolvimento de sua vida no campo. “A pesquisa não se faz apenas em laboratório ou nas universidades. O conhecimento é construído por todos os seres humanos, desde que se consiga sistematizar, apreender sua dinamicidade” (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 101).

Reconhecer os sujeitos e o próprio campo como um território de construção de conhecimento é um dos passos fundamentais que a pesquisa tem de trilhar no rumo da construção dessa nova sociedade, compreendendo que o campo tem vida, sujeitos e que, nesse território, também se constrói conhecimento e tecnologia. Dessa forma, a abordagem de um

território dinâmico e muitas vezes de conflitos de concepções de mundo é que tem guiado a construção da política de Educação do Campo no estado do Maranhão.

Excluir ou deixar à margem sujeitos que compõem um dos programas pioneiros na construção da educação do campo como o PRONERA seria deixar tal trabalho incompleto. Nesse sentido, sujeitos que participaram da organização e implementação dessa política no estado, como os que participaram dos cursos frutos dessa luta e, até mesmo, coordenadores que viveram os desafios e avanços da execução tornam-se partes fundamentais para uma análise do todo.

A pesquisa documental, tendo como matéria o próprio Manual de Operações do PRONERA, no qual estão expostos seus princípios e fundamentos, seus objetivos e proposta de elaboração, gestão e implementação, entres outros dados, foi importante para a análise em questão. Ademais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, normas e relatórios oportunizam uma compreensão da proposta de Educação do Campo por parte do estado maranhense.

A UFMA, uma das principais parceiras enquanto instituição de ensino, firmou várias parcerias e foi responsável pela implementação do maior número de cursos via PRONERA, ao lado de colaboradores, coordenadores institucionais e parceiros como Movimentos Sociais do Campo e docentes. Tal fato reverbera a necessidade de compreensão de como se constituíram as parcerias entre os movimentos sociais e sindicais do campo e as IES na implementação de programas alicerçados na formação dos povos do campo via PRONERA.

De fato, IES como a UEMA, que também faz parte da história de formação de profissionais para o campo maranhense, é parte importante da análise que tal trabalho de pesquisa propõe realizar, a fim de se chegar a uma compreensão da complexidade que permeia a construção da educação para povos do campo no Maranhão. Por isso, a entrevista com a coordenadora (PRONERA/UEMA), que, neste trabalho, representa a universidade em questão, e o estudo de outros elementos sistematizados por sujeitos que partilharam e viveram esse momento junto a essa IES tornam menos difícil a compreensão dos desdobramentos da Educação do Campo no estado.

Ainda no campo institucional das IES, o IFMA é outra parte valiosa que concorreu para a construção de uma política tão específica e, ao mesmo tempo, complexa como a da Educação do Campo. Dessa maneira, a ótica dos sujeitos alcançados pela instituição ajuda a clarificar o estudo aqui proposto, e é dispondo esse conhecimento que a coordenação

(IFMA/PRONERA) contribui com a entrevista, fornecendo dados de experiências já concluídas e outras ainda em andamento.

Tentar entender a política de Educação do Campo, em especial no estado do Maranhão, sem partilhar das experiências dos Movimentos Sociais do Campo e sindicais seria um grande equívoco, uma vez que são os protagonistas na construção da garantia desse direito fundamental. Indubitavelmente, com a entrevista de uma das coordenadoras e articuladoras da instituição, a FETAEMA proporcionou uma grande contribuição a esta pesquisa, por meio da disponibilização de dados sobre os projetos que aconteceram a partir de sua parceria.

Outra organização social dos povos do campo com participação na luta por garantia de direitos, chegando a realizar uma parceria com a própria UFMA, é a ASSEMA. Nesse caso, pode colaborar com a entrevista por parte de sua coordenação e egressos que, além de terem cursado o PRONERA, fazem parte da entidade. São, pois, capazes de evidenciar qual a concepção que os sujeitos que a compõem e participaram da elaboração e do corpo discente dos cursos do PRONERA têm sobre a Educação do Campo.

A ACONERUQ, uma organização das comunidades remanescentes e quilombolas rurais, também firmou sua parceria com a UFMA e o PRONERA. Em outras palavras, a entrevista com membros que participaram dos cursos de formação e/ou coordenação apresenta não só sua concepção de educação, mas também fornece elementos dessa experiência.

Um dos pioneiros na luta e implementação da Educação do Campo é o MST. Por essa razão, sua história de contribuição na garantia de uma vida digna para os povos do campo deve ganhar espaço e relevo na discussão deste trabalho. A propósito, o movimento é pioneiro no estado do Maranhão quando o assunto é Educação do Campo. Conforme demonstra o relatório PNERA/MA (2016, p. 17),

o MST liderou um movimento nacional de luta intitulado Por uma Educação do Campo, cujo marco foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997 na Universidade de Brasília (UnB), e a primeira e a segunda conferência. Por uma Educação Básica do Campo, de 1998 e 2004.

O auxílio dos sujeitos desse movimento proporcionou mais embasamento à pesquisa. Nessa concepção, foram entrevistados coordenadores e egressos dos cursos desenvolvidos pelo PRONERA em parceria com o movimento em questão (MST). Cumpre destacar que o movimento tem muito bem definido os rumos que a educação dos povos do campo deve seguir, sendo uma das organizações sociais do campo com uma enorme gama de material

sistematizado, na maioria das vezes por seus próprios membros, o que torna ainda mais fácil a leitura e interpretação de tal realidade vivenciada.

O INCRA-MA, por sua vez, é um órgão público cuja transparência fornece à população dados bem precisos sobre o número de sujeitos atendidos, de municípios e de Projetos de Assentamentos de onde se originaram os estudantes beneficiados pelos programas em todo o estado do Maranhão. Além disso, disponibiliza dados dos efeitos dos cursos nas áreas de assentamento e do investimento financeiro destinado ao PRONERA. Isso porque ele é o órgão administrador de tais políticas, principalmente no concernente à liberação dos recursos, à prestação de contas, ao acompanhamento e à avaliação dos cursos.

É mister ressaltar a necessidade de pesquisas que busquem transformar a realidade e romper as dicotomias sociais, sobretudo para os sujeitos que lutam e almejam uma sociedade mais justa para todos os povos, sem nenhuma forma de exclusão, discriminação e exploração.

As matrizes que têm ao longo da história determinado o que são ou não saberes precisam ser analisadas para que nenhum dos saberes produzidos seja descartado. De mais a mais, todos os povos, escolarizados ou não, constroem saberes e isso necessita incorporar-se aos saberes escolares, ou seja, esses saberes precisam estar presentes no ensino das escolas.

Muitas são as cercas a serem rompidas para, de fato, alcançar-se uma pesquisa ancorada em outros paradigmas que não a da sociedade neoliberal. Felizmente, já existem algumas trilhas demarcadas para romper essas cercas, e é só mais uma bandeira de luta que os povos organizados do campo assumem para construírem uma sociedade justa e igualitária.

2.4 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA

A realidade nos faz, por vezes, seguir caminhos metodológicos que não estavam dentro do planejamento e essa mesma realidade, a partir do contato direto com o campo da pesquisa e os próprios sujeitos envolvidos, elucida algumas questões postas inicialmente no corpo do trabalho, mas também desbrava questões centrais que também nos abrem novos caminhos, necessários para alcançar uma análise mais larga e profunda.

Na primeira proposta do trabalho aqui construída, pretendia-se envolver um número maior de sujeitos que compuseram a implementação do PRONERA, especificamente no estado do Maranhão, dentre eles os coordenadores das IES que já estiveram ou ainda então à frente da proposta, os representantes de Movimentos Sociais e sindicais do campo, assim como os propulsores de tal política, as instituições parceiras como o INCRA-MA, entre outras que contribuíram, e os próprios egressos.

A priori, alguns aspectos de contexto nacional, institucional e profissional promoveram alguns descaminhos no desenvolvimento metodológico da pesquisa, por exemplo o momento político no qual muitas políticas públicas educacionais estão sendo ameaçadas; o Mestrado Profissional ter pouco tempo para o desenvolvimento de uma pesquisa com um tamanho de uma amostra e complexidade de análise que envolve muitos sujeitos e instituições de um estado, no caso, Maranhão, geograficamente um dos maiores estados da federação; os sujeitos atendidos/beneficiados pelos cursos do PRONERA estarem dispersos em diversos municípios e assentamentos; e o pesquisador ser um trabalhador (professor da Educação Básica, 40 horas) em exercício, sem liberação para o desenvolvimento da pesquisa.

Outros aspectos a serem considerados nos descaminhos da pesquisa são as dificuldades com a agenda de alguns dos coordenadores que estavam à frente na época da implementação, os embaraços em localizar os professores, alguns afastados de suas atividades profissionais por motivo de saúde, aposentadoria ou óbito, assim como ausência de relatórios e registros com dados mais confiáveis sobre as duas décadas de PRONERA no estado.

Diante desse contexto e considerando a defesa do tema da pesquisa, os objetivos traçados, valeu-se dos sujeitos disponíveis que protagonizaram a construção e implementação dessa política no estado em questão, e, no campo institucional de ensino, contou-se com entrevistas de uma coordenadora da UFMA e uma da UEMA.

O IFMA, sendo uma das instituições que contribuíram e está com cursos em andamento, posiciona-se como uma importante aliada, porém não foi possível realizar as entrevistas, as quais chegaram a ser agendadas, mas posteriormente canceladas. Tentou-se contato com mais de um sujeito envolvido no PRONERA/IFMA, todavia sem um retorno positivo. O que nos limitou apenas ao campo documental.

Outra instituição que disponibilizou informações quanto a número de turmas, de matrículas, parcerias e sobre por onde se espalharam geograficamente todos os cursos via PRONERA no estado do Maranhão foi a Superintendência Regional do INCRA no Maranhão, responsável pela avaliação e gestão dos recursos.

Protagonistas da histórica luta por educação para o homem e a mulher do campo, os Movimentos Sociais do Campo e sindicais são os principais colaboradores para a concretização desta análise. Assim, realizaram-se entrevistas com um representante da FETAEMA, que esteve na construção e excursão de alguns cursos; um do MST, o qual coordenou cursos no estado; um da ASSEMA, que também participou como coordenador de

cursos do PRONERA; e um da ACONERUQ. Assim, foram entrevistadas cinco pessoas vinculadas a esses movimentos.

A fim de preservar a identidade de cada sujeito entrevistado, adotou-se a utilização de pseudônimo para relacionar o autor às suas narrativas no corpo da pesquisa. Estão identificados com os elementos derivados da palmeira de babaçu, por fazerem parte da característica vegetal desse estado e, conseqüentemente, estarem presentes na vida da população maranhense. De maneira didática, foram nomeados segundo o quadro a seguir:

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	PSEUDÔNIMO
Coordenador de IES	Pindoba I
Coordenador de IES	Pindoba II
Coordenador de IES	Babaçuais
Egresso	Azeite de babaçu I
Egresso	Azeite de babaçu II
Egresso	Pacará II
Egresso	Coco babaçu I
Representante de Movimento Social	Pacará I
Representante de Movimento Social	Coco babaçu II
Representante de Movimento Social	Mesocarpo I
Egresso	Mesocarpo II

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Considerando as dificuldades encontradas, que redesenharam as trilhas no desenvolvimento da pesquisa, segue abaixo o desenho metodológico da pesquisa que foi realizada consoante o quadro 2.

Quadro 2 - O desenho metodológico da pesquisa

OBJETIVO ESPECÍFICO	FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	FONTE DE DADOS	INSTRUMENTO DE COLETA	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS
Mapear as instituições que	Política de Formação de Educadores do Campo.	Projetos, relatórios de execução e	Roteiro de análise documental.	Análise de conteúdo.

participaram da construção e execução do PRONERA, no Maranhão.		avaliação dos projetos desenvolvidos no estado do Maranhão, presentes em instituições como INCRA-MA, UFMA, UEMA, IFMA.		
Caracterizar as ações que contribuíram para a efetivação dessa política.	Luta dos povos do campo, Estado, Educação do Campo, Política Pública,	Representante de movimentos como MST-MA, ASSEMA, FETAEMA, ACONERUQ e coordenadores institucionais da UFMA e UEMA.	Roteiro de entrevista	Análise de discurso.
Identificar quais os sujeitos e territórios atendidos por essa política.	Movimentos sociais do campo.	Egresso dos cursos e coordenadores dos movimentos MST-MA, ASSEMA, FETAEMA, ACONERUQ.	Roteiro de entrevista.	Análise de discurso.
Sistematizar as contribuições do PRONERA no Maranhão.	Educação do Campo, Políticas Públicas, PRONERA.	Conteúdos coletados, análise dos discursos das entrevistas.	Roteiro de análise documental.	Análise com triangulação ou cruzamento de fontes diferentes.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: a experiência do PRONERA

Figura 4 - Palmeira de babaçu



Fonte: <http://aemcrural.blogspot.com> (2015).

Figura 5 - VII Seminário das Ledocs



Fonte: <http://www.bacabal.ufma.br> (2017).

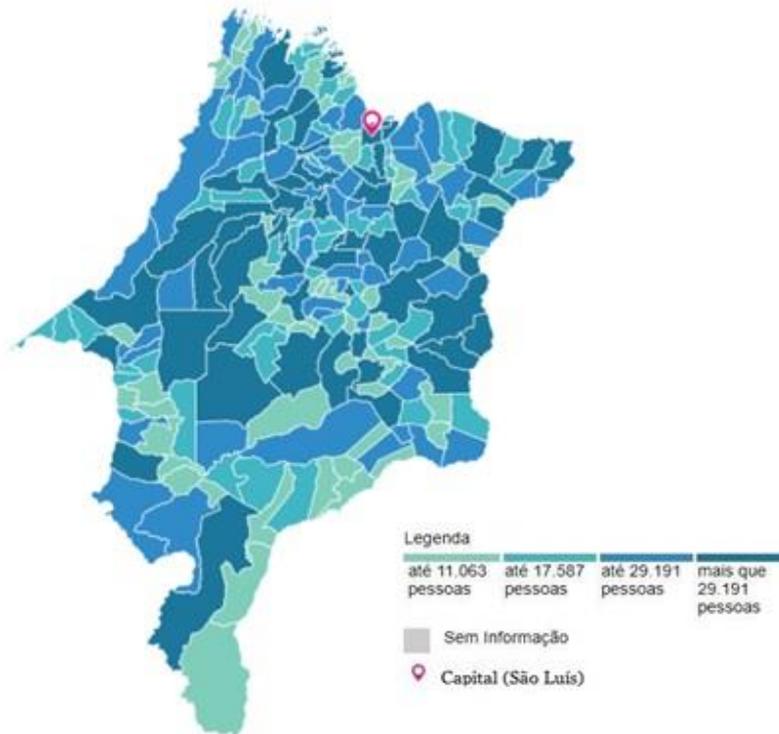
Neste capítulo, descreve-se um histórico da constituição e do desenvolvimento do PRONERA, especificamente no Maranhão. Para tanto, são apresentados alguns sujeitos fundamentais para essa conquista, destacando sua contribuição na elevação da escolaridade dos camponeses e na luta e construção de políticas públicas para os povos do campo. Além disso, falar-se do aporte no campo maranhense que tiveram as experiências do PRONERA.

Tudo isso envolve aspectos bastante singulares, como nos aponta o relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: avaliação de ações no Maranhão (2011, p. 15), em que “o estado se destaca pelas questões fundiárias e disputas de terra, com elevado índice de violência no campo, apesar de ter um grande número de assentamentos de Reforma Agrária e áreas tradicionais em processo de regularização”.

Com o intuito de fazer uma análise profícua a alguns dados sistematizados que nos ajudam a compreender em qual território germina essa luta por direitos, entre eles o acesso à terra e educação.

O Maranhão, com um total de 217 municípios e uma área de 331.937 Km², é o segundo maior estado da Região Nordeste do Brasil e o oitavo do país, situando-se ao Norte/Nordeste, localização geográfica que o faz pertencer à região amazônica. E tem como limites Piauí (leste), Tocantins (sul e sudoeste) e Pará (oeste), além do oceano Atlântico (norte). Sua capital é São Luís.

Figura 6 - Mapa político do Maranhão



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama> (2019).

Vale ressaltar que, de acordo com o censo do IBGE (2010), o Maranhão apresenta um total de 6.569.683 habitantes. Desses 4.143.728 vivem na zona urbana e 2.425.999 vivem na zona rural. Isto é, um percentual de 37% da população maranhense vive no campo, quantitativo que pode ser até maior, se analisarmos a forma com que o próprio IBGE tem categorizado rural e urbano. Assim, o estado é considerado o com maior número de população que vive no campo.

Com a sua localização geográfica e extensão do território, o Maranhão dispõe da maior diversidade de ecossistemas de todo o território brasileiro, uma densa biodiversidade que conta com área de floresta amazônica, praias tropicais, cerrado, mangues, delta em mar aberto e com um deserto com milhares de lagoas de águas cristalinas, tornando-se, assim, um grande polo turístico com atrativos naturais, culturais e arquitetônicos. Diversidade essa que faz esse território ainda mais disputado.

Outra característica do estado é a sua diversidade cultural, que tem traços diversos na sua constituição como território: traços das resistências, crenças e trajetória de vários povos que constituem a atual população maranhense. É o que afirma o Relatório Panorama dos Territórios (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 9),

no Maranhão a diversidade cultural é outro ponto forte. Fruto da trajetória de resistência dos escravos que, mesmo batizados pelos senhores e iniciados na fé católica, não abandonavam suas tradições, a cultura maranhense é marcada por cores e ritmos variados. Exemplo disso é o Bumba Meu Boi, uma brincadeira que mistura lendas indígenas, dança e música. A festa é marcada pelo sincretismo religioso, cruzando figuras do cristianismo com as crenças africanas. Ocorre na temporada junina, onde centenas de grupos se apresentam nos arraiais com matracas, zabumbas e pandeiros.

Outro elemento de análise essencial na busca de uma compreensão dessa complexa realidade que historicamente tem passado por diversas transformações, culturais, sociais, políticas e econômicas, é elencar os aspectos da economia desse estado. Mesmo que seja uma tarefa um pouco densa, como nos aponta Meireles (2001, p. 256),

[...] foi essencialmente agrária e escravista; a população africana de origem, [...] chegou a superar de pouco a dos senhores brancos. A sua viga-mestra era o algodão, cuja parte na exportação chegou a atingir um índice de 70 por cento, seguido pelo arroz, esse mais ou menos equilibrado, já no meado da centúria, pelo açúcar. [...] a par da lavoura, com a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, em 1808, instalou-se em São Luís um forte comércio, de princípio principalmente exportador, e logo açambarcado, desde 1812, por uns cem números de firmas inglesas.

O território maranhense não se distancia bastante da estruturação econômica do país de meados do século XX, contando com o trabalho escravo², explorando largamente as terras com o cultivo, fatos que podem evidenciar as características que assolam o estado, destaque em tensões agrárias e alto índice de violência no campo na disputa por territórios.

Segundo dados sistematizados pelo Instituto UNIBANCO, (2016), na atualidade, a economia maranhense tem sua base de forma geral na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, madeireira, extrativismo (babaçu), agricultura, pecuária e nos serviços. Ainda sobre esse assunto, Silva (2011, p. 3) afirma,

entretanto, no Maranhão atual, mesmo dispondo de um grande contingente populacional, grande potencial agrícola e pesqueiro, além de mais recursos naturais, a zona rural continua com os mais baixos indicadores sociais, como consequência direta de um modelo de desenvolvimento centrado no mundo urbano, com concepção de campo distorcida, em que se privilegia o latifúndio e onde o espaço das comunidades tradicionais tem sido visto sinônimo de local de atraso.

Elementos que têm determinado as características desse estado estão diretamente ligados ao pequeno grupo que move os rumos do Maranhão. Assim, as tomadas de decisões - muitas vezes envergadas para interesses particulares - de uma forma geral têm cooperado para

² Como apresentam os resultados da pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, o Maranhão lidera entre os anos de 2003 e 2017 o ranking nacional de origem dos trabalhadores resgatados em ações de fiscalização, segundo dados do Ministério Público do Trabalho – MPT. Porém, de acordo com o Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil, no ano de 2018, o Maranhão está ocupando a oitava posição nesse ranking.

a constituição do atual contraste socioeconômico presente nesse território, que ora nos deslumbra com as suas belezas naturais, ora nos envergonha com o fato de apresentar um dos piores IDH do Brasil³.

Conforme apontam os dados apresentados no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o estado aparece em último lugar no quesito renda domiciliar per capita, chegando a valores como R\$ 387,34. No quesito educação, apresenta grande tendência de crescimento, porém a situação ainda é bem precária. Os dados, correspondentes até o ano de 2017, foram calculados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), tendo por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 7 - Festa do Bumba-meu-boi



Fonte: <http://viagemhoje.com/cultura> (2012).

O mesmo território que abriga uma das manifestações culturais mais encantadoras como o bumba meu boi é o mesmo que tem dado morada para um nível elevado de sujeitos analfabetos e tamanha violência que assola os povos do campo em questões de acesso ao território, já que permaneceu até recentemente no topo do *ranking* de violência no campo, causada principalmente pela disputa por terra.

É fato que o estado tem contrastes sociais cruéis, sendo, por um lado, o estado que possui os municípios mais pobres do Brasil, conforme diagnosticado por MACROPLAN,

³ Consoante o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Radar IDH-M). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190416_rada_IDHM.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2019.

(2015), por outro, possui um dos maiores territórios e com o maior ecossistema e grandes potências econômicas. As análises de Silva (2011, p. 3) permitem compreender essa realidade,

a situação que se vivencia do Maranhão do início do século XXI reflete as decisões tomadas pelas elites locais, nas décadas de 1960 e 1970 e reafirmadas na década de 1980, pela intervenção do governo federal e particularmente pelo governo estadual, privilegiando um padrão de desenvolvimento econômico com base na ação de grandes empresas e desconsiderando-se as necessidades de democratização do acesso à terra e à riqueza gerada.

Um dos mecanismos que têm provocado a histórica situação enfrentada diariamente pelos povos maranhenses remete a uma bem conhecida mazela que assola a sociedade brasileira, a concentração de renda, poder e terra. Tal fato vem contribuindo para a desfavorável situação educacional em todo o estado, principalmente na zona rural.

3.1 QUESTÃO AGRÁRIA ENTRE CONFLITOS E RESISTÊNCIA

Historicamente, o Maranhão é marcado por ‘sangrentos’ conflitos por terra⁴. Mesmo o estado contando com um vasto território, a concentração de terra e expulsão do camponês de suas terras têm prevalecido para a composição da realidade do campo, fatos que podem ser constatados desde sua base colonial e que perpetuam até o século vigente. Assim mostra o relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: avaliação de ações no Maranhão (2016, p. 14-15):

Historicamente, a desapropriação das terras no campo no Maranhão é uma das mais violentas entre os estados brasileiros. De acordo com Barbosa (2006), nas décadas de 1980 e 1990, a implementação do Projeto Carajás, pela Companhia Vale do Rio Doce, e a instalação da indústria de alumínio, pela Alcoa, vão alterar o perfil industrial do estado e forjar a redefinição das lutas populares no estado, causando grande impacto no campo maranhense.

Corroborando esse pensamento, Barbosa (2006, p. 83) aduz,

o próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço abaixo de mercado. Esta frente de expansão foi acompanhada pela intensificação da “grilagem” no campo maranhense, pelo uso privado de terras devolutas [...]. Em todo o estado, começaram a se erguer as cercas em áreas de babaquais.

⁴ Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre 1985 a 2017, 157 pessoas foram assassinadas no Maranhão em conflitos no campo, o que coloca o estado em segundo no ranking nacional, atrás apenas do Pará. Entre as vítimas, estão indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. De todos os registros ao longo desse tempo, apenas cinco casos foram julgados. De acordo com a CPT em São Luís, foram registrados, em 2016, 194 conflitos em 75 cidades, com 13 mortes e mais de 31 mil famílias afetadas.

Em acirramento dos conflitos por terra, como indica o relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2012, o estado maranhense, até o ano de 2011, liderava as estatísticas de conflitos, passando essa drástica liderança para o estado do Pará, em 2012. O referido relatório destaca, ainda, que, em 2012, no Maranhão, ocorreram 157 conflitos pela terra, envolvendo mais de nove mil famílias. Tais conflitos envolvem, sobretudo, as grandes empresas de mineração, celulose e petróleo (CPT, 2013).

Com o decorrer da história, houve muita luta e organização dos povos do campo para reverter essa situação a seu favor, poucos ainda são os avanços concretizados, como demonstram dados da CPT publicados mais recentes,

a região amazônica, que corresponde aproximadamente a 59% do território brasileiro, concentrou, em 2016, 57% das ocorrências de conflitos no campo registradas pela Comissão Pastoral da Terra - CPT. O estado mais conflagrado é o Maranhão, com 196 registros, a incluir ameaças, assassinatos, prisões, agressões físicas e ações judiciais contra comunidades e lideranças camponesas, indígenas, quilombolas e sindicais (CPT, 2016, p. 107).

Falar de uma situação terrivelmente desumana como a demonstrada pelos dados apresentados remete a uma violação do direito à vida, porque sujeitos diariamente têm esse direito negado, quando são assassinados ou vivem marcados para “morrer”, por estarem simplesmente em luta, reivindicarem uma vida com dignidade e o direito de viverem no território onde produz e reproduz sua existência. Entretanto, a indignação toma o lugar do desânimo quando se sabe que a luta também ocorre na organização das palavras, e pode-se realizar a luta de maneira até mais humana na sistematização e divulgação de tal realidade.

A questão agrária no território maranhense é reflexo de uma organização social com bases neoliberais⁵ – concentração de terra e má distribuição dos bens produzidos – e atinge os sujeitos pertencente às camadas menos favorecidas. E com mecanismos construindo e reforçando as mazelas sociais ao longo de gerações, segundo Coutinho e Macedo (2013, p. 4), “o estado destaca-se pelas questões fundiárias e disputas pela terra, com elevado índice de violência no campo, apesar de dispor de um grande número de assentamentos de reforma agrária e áreas tradicionais em processo de regularização”.

Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), atualizados até o ano de 2017, mostram que o estado conta com um número de 1.028 áreas de assentamentos, não sendo um percentual pequeno, mas distante está de abarcar as

⁵ Como exemplo há a Lei Sarney de Terras (29.79/1969), que, com intuito de implantar um padrão moderno de manejo agrícola e pecuário e modernizar a agricultura do estado, proporcionou a venda de terras para grupos empresariais a preços muito atraentes. Os empresários agrícolas tiveram acesso a financiamento de projetos via Sudene e Banco do Nordeste.

necessidades de acesso a terra por grande parte dos povos maranhenses. Tal número mostra-se insignificante quando são comparados ao contingente sujeitos que, através de organizações sociais, sindicais, entre outras entidades, buscam ao poder público a garantia do direito a terra para a produção da vida.

Segundo dados apurados pelo IBGE (Censo Agropecuário, 2017), no Maranhão, dos 12.233.613 (Hectares) das áreas de estabelecimentos agropecuários, 10.758.369 são de terras próprias, 613.387 estão arrendadas e apenas 352.438 são áreas de terras concedidas por órgãos fundiários sem título definitivo.

O estado também conta com um numeroso quantitativo de comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos⁶, que lutam diariamente, seja para não perderem seus territórios, seja para a regulamentação das suas terras, como forma de garantia de uma seguridade institucional para a qual o estado tem se mostrado insuficiente ou mesmo negligente, uma vez que a burocracia e ausência de políticas públicas específicas são parte do cenário camponês maranhense.

Outro retrato do descaso para com os povos que vivem do e no campo é a constante investida contra os territórios indígenas. A violência contra os povos originários tem caracterizado de maneira desumana essa unidade federativa, com conflitos violentos, por uma drástica tomada de território, ocasionando extinção de várias etnias aqui presentes. Muitos desses povos têm lutado bravamente para conseguir manter sua cultura, tradições, costumes e, sobretudo, o território.

Ao longo da história, a situação camponesa maranhense nos apresenta um emaranhado de contradições, ausência de políticas públicas específicas e eficazes, abundância de terras cultiváveis, conflitos intensos e violentos na busca da garantia de uma vida com mais qualidade. Em outras palavras, a organização do estado mostra-se insensível na promoção de uma vida digna aos povos que vivem do e no campo.

A expulsão do campesinato ocorre, entre outros fatores estruturantes, em função da histórica expansão do agronegócio e do massacrador avanço do latifúndio, provocado, principalmente, pela agropecuária bovina e monocultura, que interferem drasticamente na produção da agricultura familiar. Essa situação tem expulsado os trabalhadores rurais do campo em direção às periferias das grandes cidades, constituindo os dois projetos de sociedade e campo em disputa.

⁶ A Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura, certificou mais 31 comunidades remanescentes de quilombos no Maranhão. Com isso, o Estado contabiliza 518 certidões e 713 comunidades reconhecidas.

3.2 A EDUCAÇÃO NAS ÁREAS RURAIS MARANHENSES

Figura 8 - Mística no curso Pedagogia da Terra – UFMA/MST/ASSEMA



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

A questão de educação para a população camponesa no Brasil tende a fazer parte da agenda de discussões do Estado a partir da necessidade de reverter o processo de migração causado pela influência da industrialização no país e também pela visão neoliberal de promover a modernização do campo. O Estado tinha uma visão “limitada” do sujeito do campo, com uma concepção de que o sujeito camponês não necessitaria de educação para realizar o trabalho agrícola, o qual preferia trabalhar, até porque não poderia frequentar a escola. Como complementa Leite (2002, p. 28),

devemos considerar o processo histórico da escola rural a partir de 1910/20, momento em que a sociedade brasileira despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Na busca de um modelo educacional que possa fixar o homem e a mulher ao campo, mas sem uma preocupação com as condições para a promoção de uma vida de qualidade, só uma migalha da educação que é desenvolvida na cidade e de forma geral uma educação elementar, que não permite nem mesmo o letramento dos sujeitos do campo, vai ser disponibilizada a uma parcela dos povos do campo. Assim, comungando com Feng e Ferrante (2006, p. 5):

este modelo de educação rural esteve ligado aos projetos de modernização do campo brasileiro, levou a escola rural a uma imitação do processo urbano, constituiu um processo de descaracterização da sociedade camponesa que mostra um formato escolar no qual há total desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo.

Durante toda a constituição da história da educação para a população rural, esta tem enfrentado vários problemas, desde a falta de políticas públicas que efetivem escolas para suprir a demanda a concepções de cunho pedagógico e político. Ademais, a educação ofertada não tem considerado o sujeito em sua totalidade, distanciando-se das reais necessidades do povo do campo. “De certa forma, o ensino rural voltou-se mais para a formação de técnicos do que para o ensino fundamental e é o que apresenta maiores percentagens de reprovação, ausência às aulas, número de professores leigos e distorções na relação idade-série” (FENG; FERRANTE, 2006, p. 3).

Observa-se que o termo “rural”, na sociedade neoliberal, exprime um conceito atrelado à ideia de um espaço de produção agrícola, trabalho rudimentar, pessoas de pouco conhecimento e de cultura atrasada. Essa consciência também fortalece o entendimento de que, com a globalização, é só uma questão de tempo para o rural desaparecer, dando lugar à modernização. Assim, o Estado não tem procurado mecanismos de promover uma educação de qualidade para essa população.

Quando discutimos sobre educação rural, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, na maioria das vezes precário na sua estrutura e funcionamento. Vemos uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo. As políticas e projetos de educação rural que buscam “fixar o homem a terra” não são efetivos, uma prova disso é a grande movimentação de rurícolas que abandonam o sistema agrícola em um movimento de êxodo rural desde o período pós II Guerra Mundial até os dias de hoje (FENG; FERRANTE, 2006, p. 2).

O Estado tem se limitado à promoção de projetos focalizados e com prazo de duração curto ou programas de caráter assistencialista, já que pouco se preocupa com as transformações mais concretas da realidade camponesa, ações que acabam por fortalecer o descaso com a educação da população camponesa e consolidar as concepções de sujeitos atrasados e de baixo desenvolvimento intelectual. Nessa seara, avança lentamente no que diz respeito à qualidade e continuidade de uma política pública para atender aos sujeitos do campo.

De fato, a realidade se torna mais grave quando o assunto é a educação para a população camponesa, pois os povos residentes nas áreas rurais do Brasil, por muito tempo,

estiveram fora dos debates sobre educação, mesmo o Brasil sendo um país de economia agrícola e com uma extensa população camponesa.

Entretanto, depois de muito tempo deixado à margem dos seus direitos fundamentais, os camponeses indignam-se e se organizam de forma mais ativa na busca de seus direitos, entre eles o direito à educação de qualidade, gratuita e na sua própria comunidade. É nesse contexto, sob forte pressão de movimentos sociais, camponeses e trabalhadores, que o Estado começa a pôr em debate (limitado) a questão da educação para a população rural. Desse modo, implementa alguns projetos e fantasia algumas possibilidades, mas sempre com a filosofia de uma educação restrita e limitada.

Especificamente depois do período do Estado Novo, a “educação” para o povo do campo surge como mais uma ferramenta que reforça os interesses do Estado. Nesse sentido, começam a ser implementados programas e ações que se caracterizam como Educação Rural, cujo real objetivo é apenas suprir mais uma necessidade do Estado burguês. Isso porque, com o início da industrialização, a classe burguesa precisava de mão de obra preparada e ao mesmo tempo de consumidores, todavia, como o homem e a mulher do campo eram considerados seres atrasados e vazios de conhecimento e, conseqüentemente, não se adaptariam aos novos padrões da estrutura da sociedade capitalista moderna, foi promovida uma educação que trabalhasse apenas os aspectos técnicos, possibilitando formação para a mão de obra. De maneira geral, são projetos educacionais que se relacionam com projetos de sociedade para o campo e da relação campo e cidade.

Diante desse fato, a oferta de educação, somente para uma pequena parcela da população camponesa, a então educação rural, é pensada com um único objetivo, inserir o sujeito do campo na nova forma de organização da sociedade moderna. Portanto, continuavam a deixar o homem e a mulher do campo à margem dos direitos sociais, em especial no que se refere à educação, um mero instrumento usado pelo Estado para adaptar-se aos moldes de produção capitalista (educação rural). Nas palavras de Ribeiro (2010, p. 92),

a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

À luz dessa violação de direitos, os Movimentos Sociais do Campo, associações de trabalhadores rurais, ONGs e sindicatos, com destaque o MST (Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra), almejam e apontam uma Educação do Campo, que venha valorizar a cultura, a identidade e as especificidades do povo camponês, contribuindo para a formação

político-social e a emancipação humana. “A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas” (CALDART, 2005, p. 3).

Essa educação que entra em debate e em construção traz consigo os desejos e sonhos de muitos sujeitos, uma educação ancorada nos valores humanos e sociais, desprendida de um sistema educacional excludente e alienador. Ou seja, é uma educação apta a formar cidadãos ativos na sociedade e capazes de transformar a sua realidade, enfim formando camponeses com o ideal de intervir na sua realidade e com a consciência de que, no campo, também pode se ter uma vida digna e com todos os direitos garantidos, assim basta buscar e lutar, engajar-se com as questões camponesas. Afirma Caldart (2000, p. 4),

há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

O campo representa não só um lugar de produção agrícola, mas espaço de construção de culturas, saberes e de sujeitos históricos. Por isso, é necessária a garantia de uma educação que venha oportunizar a emancipação desse povo, distinta do sistema educacional vigente, que não tem posto em questão as especificidades dos povos do campo. Muitas vezes, quando se refere ao assunto, o “discurso” gira em torno da adequação, pois o que se busca é ajustar e moldar o camponês para responder às exigências do mundo capitalista.

Quando se põe em questão a construção de uma Educação do Campo, não se pretende mudar apenas o termo de “rural” para “campo”, mas, sim, mudar a realidade de abandono e precariedade em que os sujeitos que vivem do e no campo vêm sofrendo ao longo da história. A Educação do Campo contrapõe-se à educação rural (que trata de modo geral os sujeitos do campo), uma vez que leva em conta que cada comunidade, embora parte de uma mesma sociedade, tem sua produção específica de cultura (seu modo de viver, de se organizar, seus costumes). Assim, é uma educação que considera toda a historicidade na qual o sujeito do campo está inserido e quais suas necessidades. Caldart (2008, p. 71-72) assevera,

Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em

suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Existem inúmeros desafios na concretização da Educação do Campo. Na verdade, até mesmo a educação oferecida na zona urbana, que recebe um maior apoio público não é capaz, ainda, de proporcionar uma formação de cidadãos, críticos e políticos, os quais atuem de forma ativa nas relações sociais na sua forma mais ampla. A educação em uma perspectiva emancipatória, pensada e trabalhada com o intuito de fortalecer a identidade, culturas e saberes, permitindo a interação do sujeito com os outros de modo a compartilharem experiências e conhecimentos, caminha a passos curtos para ser efetivada.

Uma educação de qualidade passa pelo crivo de um fazer pedagógico comprometido com a particularidade de cada indivíduo e que leve em consideração o seu contexto histórico. Atentando para isso, formará sujeitos críticos, reflexivos, políticos, cômnicos da importância de culturas, saberes e identidade, mormente do povo camponês, possibilitando um desenvolvimento do pensamento de sujeitos que busquem a transformação do campo para nele usufruir de uma vida digna. Assim, o educador, no seu fazer pedagógico, precisa desenvolver uma aprendizagem significativa, considerando a realidade do sujeito.

Deve, portanto, proporcionar práticas que não se desvinculem da realidade em que o sujeito está inserido, uma educação que não reproduza a ideologia capitalista, uma educação construída na perspectiva emancipatória, tornando-os sujeitos críticos, capazes de se questionar sobre os pontos deficientes da sociedade e lutarem por uma transformação. Complementa Caldart (2008, p. 78-79),

a visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas ainda assim há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhores” que sejam), a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana, de perspectiva unilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que, para ser emancipada, exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação humana é condição primordial para que o fazer pedagógico possa estar numa perspectiva de transformação social. Para tanto, o educador tem de compreender o contexto histórico e social

de que os seus educandos fazem parte, “refere-se à construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que explorem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala” (CALDART, 2008, p. 79).

O Maranhão, como parte desse todo (Brasil), não se distancia da precariedade educacional, com destaque para a população do campo, já que a trajetória educacional no referido estado tem sido marcada profundamente pela desigualdade. E a educação destinada aos povos que vivem no e do campo sempre foi ofertada de forma discrepante no que diz respeito à educação oferecida para o campo e para as cidades, o que tem deixado as escolas do campo em situação de fragilidade, consoante declaram as autoras Coutinho e Macedo (2013, p. 6),

dados da Secretaria de Estado da Educação revelam que no Ensino Fundamental a rede estadual de ensino contabilizou 177.136 alunos matriculados em 2011. Desse total, 128.202 estavam matriculados no 6º ao 9º e 48.934 no 1º ao 5º ano do Ensino fundamental, distribuídos em 881 escolas existentes em todo o estado. A zona rural apresentou 22.231 matrículas, o que representa um percentual de apenas 12,55% do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental distribuídos em 346 escolas existentes na zona rural que ofertam esse nível de ensino (SEDUC/MA, 2011).

Os dados do censo escolar/INEP (2018) apuram que, das 577.500 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o estado, só 256.746 são da zona rural. Quanto ao ensino médio, das 295.428 matrículas, somente 46.418 pertencem à zona rural, e apenas 5% das escolas contam com bibliotecas ou sala para leitura. São dados que evidenciam as características excludentes que têm perpetuado durante a história desse território, dados que refletem diretamente na pobreza que assola milhares de famílias, que vão aparecer explicitamente no *ranking* de analfabetismo e nos cruéis e reais resultados dos indicadores que medem o índice de desenvolvimento humano.

As estatísticas reverberam a falta de políticas públicas de distribuição de terra no estado, o que chama a atenção para a falta de investimentos no direito do camponês a terra é que o campo é a base da economia do estado para a grande maioria da população. Apesar disso, não ganha notoriedade nem muito espaço na destinação das políticas do estado. Como resultado, no ano de 2006, por exemplo, “entre os que frequentaram a escola formal, a média de anos de escolaridade era muito reduzida, sendo que é na zona rural que estão 72,2% dos que se encontram sem instrução ou com menos de um ano de estudo no Maranhão” (SILVA, 2011, p. 10).

Nesse cenário de atraso educacional e de descaso por parte da grande maioria dos governantes, uma crescente desigualdade alimenta-se e se consolida na vida da grande maioria do povo maranhense, que tem negado onde vivem o direito de acesso a uma educação básica. E “quanto à formação, do total das funções docentes no Ensino Fundamental, na zona rural, a maioria possui de nível médio, e apenas 1% possui formação superior em licenciatura” (SILVA, 2011, p. 12).

A ausência de uma política educacional eficaz, na garantia de uma formação para a emancipação humana, que, de fato, se constitua no campo para o campo, e estruturas precárias, sem conseguir garantir o mínimo para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, mantêm o estado nos mais altos índices de déficit educacional. São décadas e décadas adiando a oferta de recursos elementares para o ensino, como um prédio escolar, conservando, pois, a alienação e subjugação do povo. Como aduz Silva (2011, p. 15),

não podemos considerar libertário o conhecimento que, ainda que seja contra a ordem vigente, despreze as peculiaridades e a diversidade da vida no campo e na cidade, ou um conhecimento que intente submeter uma esfera aos desígnios da outra. É nessa condição que a educação do campo é um pressuposto para se construir um desenvolvimento capaz de garantir vida digna para as pessoas e superar as situações inaceitáveis hoje vigentes no Maranhão.

Noutro giro, Dantas e Bauer (2015, p. 6) consideram que, por volta da década de 1960,

as bases da política educacional maranhense, portanto, se amoldavam às características do coronelismo, ou seja, estruturavam-se na política paternalista, onde o que norteava o ensino e todo o sistema educacional estava intrínseco aos interesses particulares dos detentores do poder, e onde todo e qualquer progresso realizado era “oferecido como favor” da parte dos coronéis e senhores de terra.

Evidencia-se o descaso e a negligência por parte dos governantes, quando se analisam os altos índices de analfabetos ou com ensino fundamental incompleto. Por a questão educacional estar ligada aos mecanismos de manutenção do sistema neoliberal, nesse caso, não se pode entender e tentar compreender a questão educacional, que é parte intrínseca de toda uma estrutura social, como um fato isolado, porquanto a “educação no estado estava subordinada aos interesses dos políticos constituídos que determinavam o alcance do ensino, pois, quanto menos informada fosse a população, mais fácil seria mantê-los sob domínio” (COSTA, 2008, p. 34).

É nesse cenário de abandono, descaso e ausências que os sujeitos organizados do campo constroem e levantam a bandeira de luta por direito de viver com dignidade no campo, como afirma Silva (2011, p. 13),

todo esse cenário de dificuldades também se constitui o próprio potencial de construção de uma educação do campo forte. O fato de que a situação existente é precária significa que precisa ser construída e que provavelmente os sujeitos (educadores e educandos) não estão satisfeitos com o que lhes é oferecido hoje. Somando-se a isso as conquistas já consolidadas dos movimentos pela educação do campo no Maranhão.

A educação é um bem de um imenso valor na formação e no desenvolvimento do sujeito⁷. Desse modo, podemos observar que a educação no Maranhão, com destaque para os povos do campo, é tratada por parte dos governantes com uma visão limitada e antagônica sobre o Campo.

3.3 A LUTA DO POVO MARANHENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Figura 9 - Movimento de reivindicação no INCRA-MA para liberação de recurso



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Durante toda a história do Brasil, o campo é um cenário de grandes disputas e conflitos, e uma das principais questões que provocam esses embates é a concentração de terras. A propósito, os povos do campo sempre lutaram, muitas vezes fisicamente, para conseguir os seus direitos, enquanto uma minoria concentra uma grande parcela da terra e, conseqüentemente, alta posição socioeconômica e social.

Embora seja o Brasil um país de economia predominante agrícola, uma grande parcela da população não tem terra para cultivar alimento para a sua própria subsistência,

⁷ Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

forçando-a a se submeter a trabalhos em péssimas condições. De forma geral, são trabalhos que promovem a exploração por parte dos senhores de terras (fazendeiros), levando os camponeses a confrontar essa situação. Segundo afirma Sánchez (2015, p. 2),

as primeiras grandes lutas camponesas no Brasil coincidiram com o fim do Império e o começo da República: Canudos, de 1893 a 1897, no sertão baiano, e o Contestado (Paraná e Santa Catarina), de 1912 a 1916, são um claro exemplo disso. Um outro fator importante para entendermos as lutas de resistência do campesinato brasileiro se refere à transferência das terras devolutas do patrimônio da União para o patrimônio dos Estados. Dessa forma, a classe dominante brasileira tomou as devidas providências de ordem jurídica e legal para encaminhar o processo de substituição do escravo sem prejuízo para a economia da grande lavoura, principalmente do café e da cana. Os menos favorecidos, principalmente os negros, ficaram sem possibilidade de comprar terras de outros, sendo obrigados, então, a continuar trabalhando nas fazendas dos senhores. Devido ao fato de alguns deles (negros) não concordarem com essa situação, houve, então, o surgimento dos primeiros trabalhadores rurais sem-terra, que se organizaram em diversos movimentos e começaram a lutar para conquistar seus direitos de poder ter seu pedaço de terra.

Apesar de muitas conquistas, o Estado brasileiro tem negado aos sujeitos que formam a classe trabalhadora, sobretudo os que vivem no/do campo, um direito garantido na própria Constituição Federal de 1988, que é a educação, pois não é interesse da lógica do capital disponibilizar instrumentos que permitam à classe trabalhadora, aqui referindo à população camponesa, acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados pela humanidade. Para o capital, o campo e seus sujeitos não necessitam de tal instrumentalização, pois a existência de tais sujeitos é resumida à produção agrícola, movida a trabalho com práticas rudimentares. Molina e Freitas (2011, p. 20) sustentam que:

ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escolas num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalhos são extremamente precárias.

É em crítica a essa concepção e exclusão que os camponeses se unem, formam um coletivo de lutas de movimentos sociais do campo, sindicatos, sociedade civil e outras organizações sociais, em busca da garantia de direito a uma vida digna no campo, bem como da construção de uma sociedade justa. Assim, nascem as primeiras concepções de Educação do Campo, cujo grande diferencial é o protagonismo dos trabalhadores, movimentos sociais do campo, principalmente o MST. Sobre isso, afirma Caldart (2009, p. 40-41),

os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os “movimentos sociais camponeses em estado de luta”, com destaque os movimentos sociais de luta

pela reforma agrária e particularmente o MST. O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores, pobres do campo, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

O protagonismo dos sujeitos do campo em pensar, discutir e propor ideais educacionais organizados sistematicamente é considerado a essência da proposta de Educação do Campo. É esse fato que tem também incomodado a classe dominante, visto que, na história, é novidade a classe trabalhadora pensar uma política de educação, já que o comum é os grandes intelectuais (burgueses) construírem as ideias pedagógicas que devem ser implementadas para os trabalhadores. Assim, a Educação do Campo carrega em sua essência críticas à ordem vigente. Caldart (2009, p. 39), aborda que,

tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar que ela aconteça. É fundamental considerar para a compreensão da constituição da Educação do Campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do Campo não nasce como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

Os movimentos sociais do campo propõem uma educação numa nova perspectiva, que não se limite ela aos muros da escola, atendendo realmente as necessidades dos que vivem no/do campo, com vínculo com a luta, social e política⁸, compreendendo o campo como lugar de produção de saberes, cultura e vida, uma educação que fortaleça a identidade, os costumes, as culturas e os valores do campo, que trabalhe a realidade considerando o contexto do indivíduo, refletindo sobre as contradições que o cercam.

Com a unificação desses diversos movimentos sociais e de lutas em busca de objetivos comuns, a justiça social, a garantia de um direito historicamente negado, principalmente aos trabalhadores do campo, a educação, nasce o movimento reconhecido nacionalmente como Movimento de Educação do Campo, cuja maior novidade é o protagonismo de sujeitos que antes não ocupavam espaços de discussão. Assim, complementam Molina e Freitas (2011, p. 18),

sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito de Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em

⁸ Ver CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território.

Para uma compreensão e análise das lutas dos povos organizados do campo, não se pode deixar de evidenciar a histórica questão agrária de todo o Brasil, em especial do estado em questão, considerando que ela tem até certo ponto determinado os rumos econômicos, culturais, políticos e sociais.

O Movimento por uma Educação do Campo carrega consigo décadas de negligência dos direitos e projetos de milhares de sujeitos que almejam uma vida digna no seu local de produção de vida. Depois de duas décadas, vem intensificando as lutas e aprimorando conceitos e ideias, também ganhou mais volume com a participação de universidades estaduais e federais, pesquisadores e outros sujeitos que comungam do mesmo ideal.

Isso preocupa o Estado, pois, depois de muitas reivindicações, esse tema, que antes não havia sido colocado em pauta, está sendo discutido e analisado em diversos espaços políticos, embora de forma superficial. Já o que preocupa os protagonistas de tal projeto de educação/sociedade é que, quando o Estado propõe as intervenções no campo, na perspectiva de assegurar o direito à educação, não empenha em contemplar as reais necessidades dos sujeitos que ali vivem.

O que vem acontecendo é que apenas se apropriaram da nomenclatura “Educação do Campo”, para ornamentarem fachadas de projetos e secretarias (cooptação da Educação do Campo pelo sistema), mas os princípios e as práticas são as mesmas da educação proposta pela classe burguesa, que se distanciam do projeto de educação/sociedade pensado e proposto pelos movimentos sociais do campo.

A luta dos movimentos sociais do campo por Educação do Campo não ocupa só de concepções pedagógicas – sem deixar de adentrar nesse território. Esse movimento germina e finca raízes na materialidade da luta por uma reforma agrária, assim tem como base toda a realidade de busca de milhares de sujeitos na garantia de direitos fundamentais à vida, entre eles a educação.

Segundo Mendonça, Silva e Azar (2017), a histórica luta por educação do campo no estado do Maranhão perpassa por uma densa e complexa batalha por acesso à educação de qualidade, com o objetivo de garantir todos os níveis de ensino e que, entre outras mudanças, tenha o seu currículo pensado e voltado para a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo.

De acordo com Cavalcanti (2009), é na década de 1960 que os sujeitos do campo, com destaque os movimentos organizados do campo, começaram a travar uma luta por educação do campo no estado, “no contexto do MEB, passando pelo movimento da pedagogia da alternância, que se expandiu a partir da década de 1980 em diversos municípios maranhenses” (CAVALCANTI, 2009, p. 168).

Os movimentos sociais e organizações populares do campo possuem uma longa e densa história de luta para conseguir direitos fundamentais para o desenvolvimento humano. Entre esses direitos, destaca-se a bandeira de luta por uma educação no território onde reproduzem sua existência, que respeite e valorize seu modo de vida, costumes e cultura, estando a favor dos interesses reais da classe trabalhadora.

Sob essa mesma trilha de pensamento e compreensão, Cavalcanti (2010, p. 02) atesta,

no âmbito do estado do Maranhão, desde 1998, movimentos sociais do campo vêm se organizando em defesa de políticas públicas de educação que superem a concepção de educação rural e imprima uma concepção de educação pautada no direito humano aliada às lutas por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário, e que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.

Assim, a educação almejada e que fundamenta esse movimento por uma educação do campo busca romper com paradigmas que rotularam o sujeito do campo como “homem atrasado”, que não precisa ter acesso aos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, já que só trabalha na “roça”. A luta parte da ausência de ensino formal em certas localidades e toma dimensão para além disso, quando reivindica uma educação para a construção de uma nova sociedade.

A partir da organização dos movimentos sociais do campo, sindicais e grupo de professores de algumas universidades, a pauta das reivindicações começa a dar formato a algumas conquistas no campo educacional. Para Cavalcanti,

mais precisamente em 1998, quando entidades e movimentos de camponeses como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamentos do estado do Maranhão) se organizaram em torno da implantação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Maranhão, em ação articulada com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (CAVALCANTI, 2009, p. 169).

Nesse sentido, o movimento se organiza e levanta a bandeira de defesa de políticas públicas de educação que superem a concepção de educação rural alicerçada na ideia do

campo como inferior ao espaço urbano. É uma nova noção de educação, aliada às lutas por um projeto societário que seja justo, democrático e igualitário, capaz de contemplar um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao projeto de sociedade.

Juntamente com esses debates, muitas lutas organizadas e reivindicações aos governantes e órgãos responsáveis acontecerem na busca de acesso a direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e esse movimento começa a gerar algumas respostas, conforme afirma Cavalcanti (2010, p. 4),

esses debates conduziram à criação, no âmbito da SEDUC, de um GT de Educação do Campo, em 2003, que, logo em seguida, dá origem a uma Coordenação de Educação do Campo; e em 2004, à realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo, culminando com a instituição do Comitê Estadual de Educação do Campo; e a Carta do Maranhão contendo os princípios e diretrizes defendidos pelos movimentos sociais e órgãos governamentais presentes para subsidiar a construção de uma política pública de Educação do Campo, entre eles a universalização urgente do ensino fundamental e expansão da educação infantil e do ensino médio no campo; a participação efetiva dos sujeitos coletivos do campo na formulação e implementação das políticas; o reconhecimento e fortalecimento das experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, inclusive como políticas públicas; a implementação de uma política consistente de formação inicial e continuada de professores do campo (e não para o campo); e a garantia de recursos financeiros específicos para a Educação do Campo, atendendo ao princípio de redistribuição presente no FUNDEF.

As experiências do PRONERA no Maranhão impulsionaram, ainda em matéria de conquista de espaços para discussão e construção da Educação do Campo no estado, a criação de um grupo de estudos, Núcleo de Estudos de Políticas e História em Educação do Campo (NEPHEC), vinculado ao mestrado em educação da UFMA. O grupo teve como propulsora a professora Adelaide Coutinho, resultando ainda em dois encontros estaduais intitulados de “Encontro de Estudos e Pesquisas sobre Questão Agrária e Educação do Campo no Maranhão”, o primeiro aconteceu em 2010 e o segundo, em 2012, na própria universidade. Espaços como esses são de extrema importância para a construção democrática de uma política de Educação do Campo.

O PRONERA foi um programa conquistado pelos movimentos sociais do campo, após o Massacre de Eldorado dos Carajás e das Marchas, em 1996. Tornou-se uma das expressões mais concretas na conquista do direito dos povos do campo à educação, especialmente na construção da Educação do Campo. Mesmo com passos tão firmes como essa conquista, assim a pressão continua e o PRONERA, em grande parte do país, começa a atender outras demandas, por exemplo a formação de educadores do campo, no caso específico do Maranhão. Miranda e Rodrigues (2010, p. 19) complementam,

o PRONERA começou suas atividades no Maranhão em julho de 1999, atendendo 3.200 alunos de 59 projetos de assentamento localizados em 37 municípios. Desde então, atendeu 20.411 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados, sendo 19.240 em curso de alfabetização e escolarização e 1.171 nos cursos de Magistério, Técnico em Saúde Comunitária e Técnico em Agropecuária. [...] as ações do PRONERA no Maranhão começaram a ser desenvolvidas em parceria com a Fundação Sousaândrade, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Maranhão (Fetaema) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A despeito dos avanços concretos, os embates por políticas públicas, qualidade na execução delas, a expansão para conseguir abarcar o contingente produzido historicamente e casos mais específicos como as concepções político-pedagógicas de tais projetos de educação. Estado e sujeitos do campo defendem paralelamente projetos antagônicos de campo, de educação e sociedade. “Implica dizer, portanto, que a política pública se estabelece num processo de conflitos e de relações de poder entre as demandas e interesses de grupos distintos e a instituição de mecanismos legais, financeiros e administrativos” (CAVALCANTI, 2010, p. 5). A mesma autora ainda complementa afirmando,

no Maranhão, o movimento em defesa da Educação do Campo se constitui num contexto híbrido de divergências e convergências de concepções acerca da educação, da escola e do papel do Estado para com a educação, bem como de experiências e movimentos diversos, dentro e fora do aparato estatal, no qual aflora o embate entre práticas e concepções enraizadas na esfera educacional e as novas formas de pensar e fazer a educação para as áreas rurais sob o conceito de Educação do Campo (CAVALCANTI, 2010, p. 5).

Cabe destacar que o movimento da Educação do Campo luta por acesso à educação e outros direitos fundamentais à promoção da vida no campo, porém a luta abarca questões mais complexas e que tornam ainda mais fortes as tensões e os embates entre os dois polos sociais, sociedade civil organizada e o Estado. Acrescenta Cavalcanti (2010, p. 8),

o processo de formulação e implementação de políticas públicas de educação do campo vem se fazendo em meio a um grande embate entre uma nova concepção de educação para os povos do campo e as antigas estruturas e práticas da educação rural enraizadas não somente nas escolas, mas também nas secretarias de educação, nas famílias e em muitas organizações de camponeses, que, de certo modo, impedem a formulação de novas práticas educacionais.

Nessa mesma trilha de pensamento e compreensão, Mendonça, Silva e Azar (2017, p.10) asseveram,

vale ressaltar que o descaso, o desrespeito e a falta de compromisso dos governantes para com o sistema educacional da classe trabalhadora, em especial a do campo, tem contribuído com o aumento da migração camponesa, pois na maioria das vezes a educação oferecida para o campo só visa atender ao público da Educação Infantil e ao Ensino Fundamental em classes multisseriadas, sendo que das vagas para as escolas do campo, pode-se dizer que 80% é destinada para alunos do 2º ao 5º ano do

fundamental menor. Isto contribui para que muitos jovens e adolescentes deixem o campo em busca de estudo nas escolas das zonas urbanas.

Nessa perspectiva, afirma-se quão fundamental tem sido a participação dos movimentos sociais do campo na garantia de direitos como a educação e, para além disso, a construção de uma educação que abarque as reais necessidades dos povos que vivem do e no campo. Declaram Azar, Mendonça e Silva (2017, p. 10),

destaca-se que a educação do campo no Maranhão só começa a tomar outro rumo, mesmo que com limites e dificuldades, a partir da indignação dos movimentos e organizações sociais do campo que sentiram a necessidade de reivindicar o acesso a uma educação do campo de qualidade voltada para a realidade dos sujeitos envolvidos, visando beneficiar o homem e a mulher do campo, enquanto sujeitos protagonistas de sua própria história e capazes de verem o mundo através de uma visão libertadora, ou seja, uma educação emancipatória, contrapondo aos ideais da classe dominante.

Os inúmeros desafios na construção de uma política pública de educação do campo no estado do Maranhão apresentam questões que compõem toda a sua historicidade. Quando se trata de tais desafios, pode se considerar os muitos elementos da realidade educacional nas escolas do campo, ausência de formação de professores, escolas com uma infraestrutura inadequada/insuficiente, alto índice de evasão e distorção idade/série, material pedagógico “urbanocêntrico”, entre outros tantos presentes.

É preciso superar essa dívida histórica da questão educacional nas áreas rurais e deixar essa velha política de tratar a educação para os sujeitos do campo como um favor e algo passageiro, como tem acontecido em projetos e ações de certos governos. A necessidade é constituir uma política pública de Educação do Campo junto aos próprios sujeitos do campo e que garanta, de fato, a sua emancipação social, política, cultural e econômica, proporcionando condições para a produção/reprodução de vida digna nas áreas rurais.

Faz-se necessário compreender que a luta dos movimentos dos povos do campo reflete em conquistas, tais como PRONERA, como esclarecem Molina e Jesus (2010, p. 29),

apresentar os subsídios do Programa à Educação do Campo no País requer dar a centralidade devida à luta pela Reforma Agrária e ao enfrentamento necessário, com a proposta de utilização do meio rural concebida e praticada pelo agronegócio. É em resposta à hegemonia deste modelo de organização da agricultura nacional que Movimentos Sociais e Sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo.

Compreender o PRONERA como uma política contra-hegemônica e que se desenvolve em constantes tensões e conflitos com a ideologia do Estado e entender a

educação como parte integrada de um todo são fundamentais para elencar as possibilidades de construção de uma nova sociedade - formação dos povos do campo preservando a perspectiva do Movimento por Uma Educação do Campo, junto com todo o coletivo de sujeitos do campo. Assegura Caldart (2012, p. 257),

como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações.

Nesse âmbito, para uma compreensão mais plena, há o dever de analisar o contexto desse projeto educacional, o qual está imerso nas tensões e contradições da sociedade neoliberal, deslocando-nos ao desafio de compreender tal projeto não somente como um fato particular ou algo isolado. Este projeto deve ser compreendido como parte de um todo, movimento histórico de conquista e construção, afrontado pelos desafios diários e pela invertida do capital para dominar o território político e pedagógico que está sendo constituído.

É no seio de um Estado com bases neoliberais, do agronegócio, do corporativismo empresarial que as políticas se desenvolvem, rompendo com estruturas burocráticas, políticas e ideológicas. Em toda sua constituição, o PRONERA comunga das experiências e/ou dos princípios formativos dos movimentos sociais do campo, experiências que têm promovido resultados importantes, como o próprio método da Pedagogia da Alternância. É o que afirmam Molina e Jesus (2010, p. 30),

durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Faz-se necessário este destaque pelo fato de enfrentar-se, em sua fase atual, uma ostensiva ação, por parte de determinados setores sociais, de deslegitimação da presença e da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção do PRONERA. Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil.

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (IPEA, 2015), nenhuma outra política educacional criou tantos cursos para a população camponesa em áreas de reforma agrária como o PRONERA. No quesito quantitativo, tem se evidenciado eficaz em conseguir alcançar altos contingentes – mesmo que não todos os que necessitam – de sujeitos que historicamente foram deixados à margem do direito à escolaridade. Além do quantitativo, existem elementos da qualidade desse ensino na forma como vem sendo construído e sistematizado para abastecer as necessidades dos povos

do campo. Merece destaque o interesse dos movimentos em manter e ampliar essa política, pois ela tem se mostrado eficaz, forte e conseguido avançar rumo aos projetos que movem os sujeitos organizados do campo. Consoante certificam Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 27),

a Educação do Campo tem uma tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: Educação do Campo com desenvolvimento social; Educação do Campo com cultura; Educação do Campo com saúde; Educação do Campo com infraestrutura de transporte; de lazer; Educação do Campo com cuidado do meio ambiente.

Nessa mesma questão, os autores complementam,

[...] estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).

Uma matéria que tem centralizado os esforços dos sujeitos que militam pela efetivação da Educação do Campo é a questão de adentrar o campo do público, de buscar junto aos órgãos competentes e as estruturas normativas os direitos fundamentais à vida, como o acesso à educação. “Fortalecer a luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que temos que fortalecer nossa demanda” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 27). Porém, esse campo de luta apresenta-se complexo e, por vezes, até consegue que algumas questões pertinentes, por exemplo o protagonismo dos sujeitos do campo, sofram uma certa regressão⁹. Mesmo assim, continua a discussão no sentido de que a estrutura pública precisa promover materialmente as condições de políticas como o PRONERA,

estes desafios podem se tornar mais simples se, além da constituição dos coletivos pedagógicos na nossa área de atuação, nós trabalhamos também formando articulações municipais por uma educação do campo, na qual participem além dos movimentos sociais do campo, também representantes de órgãos públicos comprometidos com a perspectiva de fazer avançar a construção do projeto popular de desenvolvimento (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 29).

Ainda no campo dos desafios a enfrentar para a efetivação da Educação do Campo em espaços públicos, os autores adicionam,

⁹ Por meio do Acórdão 2.653/08, o Tribunal de Contas da União determinou a exclusão, nos instrumentos de parceria, da ação participativa dos movimentos sociais no processo de planejamento, execução e avaliação do PRONERA. Tal determinação atenta contra princípios constitucionais, notadamente em relação à autonomia universitária e contra a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, no seu art.1º, institui os movimentos sociais como educadores, junto com a família, os processos de trabalho, a sociedade, entre outros.

esta tarefa maior de contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento e de ampliar o espaço do campo neste modelo se materializará quanto maior for a nossa capacidade de nos inserir nos debates públicos sobre educação escolar, socializando com o conjunto de educadores e educandos do campo e da cidade estas reflexões. Um espaço muito importante para isto será garantir a nossa inserção nos debates que serão desencadeados para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação – PEE e dos Planos Municipais de Educação – PME (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 28)

O movimento tem o grande desafio de preparar/formar sujeitos capazes de colaborarem diretamente nos mais variados espaços de organização educacional, o que vai precisar também aglutinar o maior número de colaboradores, pois o campo é diverso em cultura e saberes, mas também em espaços que precisam ser ocupados. Nessa perspectiva, os sujeitos que buscam contribuir para essa construção devem estar amparados por informações/formação e ocupar os mais diversos espaços, desde uma construção do Projeto Político e Pedagógico da escola da comunidade a espaços de discussão e construção de planos municipais e/ou estaduais.

“A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 30). Assimilar essas questões e garantir que sejam respeitadas e garantidas dentro de um sistema público de ensino, sem dúvidas, é uma grande barreira a ser vencida pelo movimento, pois deve se quebrar conceitos historicamente e culturalmente resistentes no campo da educação brasileira. É mister compreender e desenvolver a educação do campo, em escolas ou tantos outros espaços mais com a consciência da dimensão que esse projeto educacional almeja alcançar. Benjamin e Caldart (2000, p. 45) complementam afirmando,

[...] quando o movimento da luta for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, e estudo neste sentido mais amplo de que aqui se trata, os sujeitos que vão sendo formados neste Movimento passam a discutir algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que escola querem ou precisam. Os Sem Terra costumam dizer isto do seu jeito: queremos que nossos filhos aprendam na escola algumas coisas que nós tivemos que aprender fora dela, e muito mais tarde. Uma destas coisas é sobre quais são os nossos direitos e que precisamos nos organizar e lutar por eles.

A dimensão que a luta por Educação do Campo assume e desenvolve dentro de uma estrutura como a vigente é cercada de tensões e contradições, porém os sujeitos têm se mostrado, resistentes e capazes, marchado rumo à construção de outra sociedade. Além de tantos outros exemplos concretos no campo educacional, há o PRONERA, o qual tem conseguido mostrar, na prática, que uma nova forma de pensar e construir educação é possível

e que é nesse caminho que se constrói um outro projeto societário. Eis as palavras de Molina e Rocha (2014, p. 228),

a conquista do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma *ocupação* que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado.

Quando se trata de conquistas dos movimentos sociais do campo e as trilhas da construção de outra sociedade, temos políticas como o PRONERA. Mesmo que não tenha conseguido abastecer todos os seus objetivos, muito se adentrou na conquista de direitos dos trabalhadores do campo, principalmente em questões como reconhecimento de práticas acumuladas historicamente e o acesso à educação escolar. E como descrito no relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: avaliação de ações no Maranhão: “Destaca-se que, no Maranhão, em função do grande número de pessoas analfabetas, a demanda maior foi por alfabetização de jovens e adultos, contemplando um total de 19.359 alunos alfabetizados, conforme dados divulgados na primeira fase da II PNERA” (IPEA, 2016, p. 35).

O Pronera, desde 1998, vem dando um caráter diferenciado nas propostas de Educação do Campo. Esta política pública do governo federal, executada pelo Incra, no MDA e em universidades brasileiras, vem ampliando o acesso à escolarização formal dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tornando-se um importante instrumento de democratização do conhecimento, em todos os níveis e modalidades – educação básica, EJA, educação profissional, ensino superior (IPEA, 2016, p. 43-44).

O Movimento Por uma Educação do Campo, após a conquista do PRONERA, de maneira geral, aumentou o acesso da educação escolar para sujeitos que, no decorrer da história, tiveram esse direito subtraído, proporcionou aos sujeitos do campo a possibilidade de reconhecimento de suas práticas educacionais acumuladas, levantando a discussão da construção de outro sistema de educação e tornando possível a permanência de sujeitos no campo, como garantia de uma vida digna.

É nesse território de luta, discussão, organização e educação que se materializam conquistas tão significativas. É o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao INCRA, podendo ser considerado fruto e semente do Movimento da Educação do Campo. É fruto no sentido de que, mesmo em partes, os povos do campo conseguem colher algo que resulta de sua histórica luta por educação e é semente

porque se concentra na formação de educadores e educadoras que contribuirão para a promoção de outros tantos frutos.

Essa política é parte das expressões de anseios e necessidades dos povos do campo, que antecedem sua constituição.

Sendo assim, quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com a formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 221).

A fim de um entendimento histórico mais completo, as autoras relatam,

o Pronera foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. [...] A partir daí, começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (2014, p. 229).

No início, o programa foi destinado à alfabetização, já que o índice de analfabetos no país era alarmante, números que se tornavam ainda mais cruéis quando se tratava do meio rural. Depois, expandiu-se para os anos finais do ensino fundamental e médio para jovens e adultos. Posteriormente, começou a atender, em partes, a demanda de cursos técnicos e profissionalizantes até chegar à oferta de cursos superiores e de pós-graduação *latu-sensu*. Digamos que, na dinâmica da vida, essa política vai se ajustando para abarcar as necessidades de educação formal dos sujeitos do campo.

São inúmeras as contribuições do PRONERA para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Entre outros, podemos realçar sua potencialidade em proporcionar a educação formal a sujeitos do campo e a aglutinação/respeito e valorização nesses cursos das diversas experiências e práticas camponesas. Molina e Rocha (2014, p. 230) atestam que, entre tantas novidades positivas, esse programa contém,

[...] organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém.

Experiências como essas possibilitam a construção de um conhecimento mais amplo, no sentido de que articula teoria e prática, proporcionando a oportunidade dos sujeitos envolvidos nesse processo conhecer a fundo a sua realidade social, construindo um conhecimento mais significativo, visto que partem de algo real e com questões necessárias a sua existência, e despertando para a ânsia de contribuir para uma vida digna no campo. Assim, os sujeitos constroem uma nova concepção de vida no campo e, ao mesmo tempo, desconstroem preconceitos presentes nos espaços de educação formal, como o de estudar para sair do campo para ser possível viver com mais qualidade.

“O PRONERA tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 230), constituindo um espaço de contribuição permanente para o aumento de sujeitos do campo com escolarização nos mais variados níveis e para a pesquisa e sistematização dos conhecimentos e práticas camponesas, caminhando rumo a um democrático, justo e responsável desenvolvimento do campo. Cabe destacar que vários cursos, em diversas áreas do conhecimento, desenvolvem, em parceria com o PRONERA, mormente os cursos de formação de educadores e educadoras do campo, um rico território de acumulação de experiências, discussões e práticas no que tange à construção da Educação do Campo.

O PRONERA, no estado do Maranhão, apresenta-se em consonância com o restante do país, conforme consta no relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA).

No Maranhão, os movimentos em prol da garantia do direito à educação para as pessoas que vivem no e do campo estão presentes desde a década de 1960, no contexto do Movimento de Educação de Base, passando pelo movimento da pedagogia da alternância, que se expandiu a partir da década de 1980 em diversos municípios maranhenses. No entanto, é no final dos anos de 1990 que este movimento se estrutura em torno da bandeira da Educação do Campo, mais precisamente em 1999, quando entidades e movimentos de camponeses, como o MST, a Fetaema e a Assema, se organizam em torno da implantação do Pronera no Maranhão, em ação articulada com a UFMA e o Incra (IPEA, 2016, p. 17).

Dados do relatório em questão acrescentam que, desde 1999, o PRONERA está presente no estado do Maranhão, implementando ações de Educação do Campo. A princípio, o programa tinha como maior interesse a alfabetização de jovens e adultos, registrando um total de 21.440 alunos com oportunidade de alfabetização entre os anos de 1999 a 2013.

A partir do ano de 2013, começou a oferecer educação também em nível médio (curso de magistério na modalidade normal) com a organização de dez turmas, que contou

com a participação de 462 alunos ingressantes, todos sujeitos de assentamentos e áreas de Reforma Agrária, os quais concluíram sua formação em novembro de 2005 e novembro de 2009. Cabe ainda ressaltar que o curso de magistério, promovido pelo PRONERA, foi a primeira experiência no Maranhão com formação de educadores e educadoras do campo. Dados do Relatório PNERA (2016) ainda apontam,

[...] a avaliação positiva desses projetos apontou para a necessidade de elaboração e realização de novos projetos voltados à formação do educador do campo, agora, em nível de graduação, visando formar um quadro de educadores(as) do campo e no campo, para atender à imensa demanda maranhense. Visando contribuir com o atendimento a esta demanda, em 2009, iniciou-se o curso de pedagogia da terra com duas turmas, as quais concluíram a graduação em 2014 (IPEA, 2016, p. 17).

Com ações tão importantes para a constituição da Educação do Campo no estado, o PRONERA vai se expandindo e agregando outros sujeitos na sua construção e implementação. No caso específico do Maranhão, há o IFMA e UEMA, que também compõem essa trajetória de luta e conquistas no campo da educação para os povos do campo. Entretanto, mesmo com êxito, o PRONERA não tem conseguido abarcar a tamanha necessidade e, como a luta é diária e dinâmica, os sujeitos do campo continuam na busca da garantia de direitos, entre eles a educação, como nos relatam as autoras Molina e Rocha (2014, p. 237),

como parte da *ocupação*, o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”.

A propósito, essa conquista é resultado da constante pressão dos sujeitos organizados do campo, e as experiências do PRONERA são a base para o desenho dessa política de formação de educadores do campo, que, neste momento, adentra outros espaços mais constitucionais, já que nesse novo cenário o MEC é o responsável pela sua implementação.

É importante destacar como esses projetos deram continuidade na construção da política de educação para os povos do campo, indo ao encontro da preocupação dos movimentos sociais em garantir a sua participação e de garantir que os projetos contribuam, de fato, para os sujeitos por eles atendidos. Tal preocupação nasce do modo com o qual o Estado sempre norteou a questão do camponês.

Como sua base de experiências é o PRONERA, esses cursos têm dado continuidade a algumas matrizes estabelecidas, porém de forma mais tímida e limitada, entendendo que, pela primeira vez, o MEC está efetivamente na excursão, e a estrutura do Estado em porte é contraditória a matrizes postas pelo próprio movimento. A luta continua e, na dinâmica das demandas, adentra outros espaços, dessa maneira o Movimento Por Educação do Campo continua na pressão pela garantia de atendimento das necessidades educacionais dos povos do campo e com outras demandas mais específicas, qual seja, o acompanhamento da execução dos cursos. Ainda sobre os referidos cursos, são apontados alguns objetivos principais,

os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 241-242).

É nesse território de divergências, tensões, embates e conquistas que a política de Educação do Campo vem se construindo, em um campo de inúmeros desafios e também de muitas possibilidades. Primeiramente, existe o compromisso de construir caminhos a avançar sobre a formação dos povos do campo, no que se refere à relação entre teoria e prática, com ênfase na técnica ou formação geral, formação mais específica ou mais ampla, entre outras. Seja qual for, é uma formação integral e para a emancipação.

Além disso, deve direcionar uma atenção especial para a vinculação entre escola, campo e sociedade com base em um paradigma voltado para o reconhecimento e a valorização da produção/reprodução da vida no território camponês, desconstruindo questões tão cristalizadas e nocivas à vida no campo como o agronegócio. É constituir um caminho que permita entrelaçar a escola com a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos vivenciada pelos sujeitos do campo.

A Educação do Campo apresenta discussões novas no cenário da estrutura social, quando apresenta uma concepção de compreender o território camponês. Nessa seara, o campo é diferente do que a sociedade capitalista neoliberal tem entendido, como apenas um espaço de produção agrícola de pessoas com cultura atrasada, onde se desenvolve um trabalho braçal rústico e que não contribui muito para a composição da sociedade “globalizada”. É só uma questão de tempo para essas pessoas migrarem para a cidade, uma vez que o trabalho delas pode ser substituído pela mecanização, desocupando os territórios para a expansão da monocultura e pecuária. “O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50).

Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 43).

O campo deve ser compreendido como um território de promoção de vida, de histórias, onde se produz muito além de só gênero alimentício, produz cultura, conhecimento e fundamentalmente constitui-se de seres humanos que merecem respeito e oportunidade de uma vida digna. Nesse sentido, as formas objetivas sobre o modo de vida das pessoas não são uma questão simples e podem contribuir para a constituição desse projeto de educação. Ademais, o modelo de agricultura também sustenta as bases que orientam a Educação do Campo, pois temos dois projetos distintos e em disputa.

A agricultura e o desenvolvimento do território camponês para a Educação do Campo evoluem sobre outras concepções, uma agricultura que busca a produção que assegure a saúde das pessoas e do meio ambiente, proporcionando um trabalho com mais qualidade e, sobretudo, assegure a segurança alimentar. Discussão e implementação que não percorrem terrenos férteis, já que é um projeto antagônico ao do Estado.

Por isso, a educação vai tomar outras posições, mais amplas e complexas, superando, por vezes, o ambiente escolar, então não podemos deixar de salientar alguns nortes de cunho político e pedagógico que permeiam esse projeto de educação, para Benjamin e Caldart (2000, p. 33),

a Pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em matrizes pedagógicas, estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação.

Os mesmos autores ainda reforçam,

a pedagogia da luta social brota do aprendizado de que o que educa os sem terra é o próprio movimento da luta, em suas contribuições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida, que é fundamental para a identidade de um lutador do povo; nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa (2000, p. 33).

A dimensão educacional se expande tomando terrenos que antes não foram tratados e respeitados como contribuintes para a formação do sujeito. Pode até parecer que a educação será tratada como algo genérico, porém essa nova posição que ela toma torna algo mais capaz para entender e construir, com uma capacidade imensa de favorecer a promoção de uma

construção de sujeitos mais completos. Existe a necessidade de incorporar, de fato, o trabalho como uma dimensão pedagógica, pois,

o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas (...). Por isto, a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 36).

Ainda sobre a questão de composição da educação em sua forma mais plena, Benjamin e Caldart (2000, p. 34) afirmam,

a luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade.

Por essa razão, na construção da Educação do Campo, o PRONERA toma posição política e ideológica sobre qual conceito de campo e desenvolvimento, os cursos promovidos por ele lutam para consolidar, tornando definidas algumas matrizes, como a necessidade de uma reforma agrária, para transformar o campo. Assim, observam as autoras,

o fato de o PRONERA ser protagonizado pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, desde sua constituição, contribui para a manutenção, na agenda política do País, do debate sobre a necessidade da promoção de uma efetiva Reforma Agrária, no sentido de lutar pela viabilização social/econômica/política e cultural das áreas reformadas (MOLINA; JESUS, 2010, p. 33).

Indubitavelmente, os cursos desenvolvidos dentro do PRONERA têm como baluarte a efetivação de uma matriz de transformação do campo brasileiro, devendo os cursos promover para além das discussões da transformação do campo; construir elementos e ferramentas para que os camponeses se tornem os agentes do desenvolvimento do campo; promover para além do entendimento teórico as possibilidades de práticas conscientes, garantindo a sua permanência nesse espaço, mas com condições de promoção de uma vida com qualidade social.

Um dos principais horizontes do PRONERA foi o de preocupar-se em garantir que a oferta de seus cursos fosse um dos elementos capazes de contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentamentos, com a mudança das condições de vida de seus educandos. Parte maior deste desafio é a compreensão de que esta contribuição só se efetiva à medida que os cursos promovam também a ampliação da consciência e da prática dos educadores e educandos dos cursos vinculados ao Programa, na

perspectiva da transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo vigente no Brasil (MOLINA; JESUS, 2010, p. 34).

Com efeito, o PRONERA, através dos seus cursos, tem conseguido contribuir para a transformação dos territórios camponeses em várias dimensões, que, por vezes, perpassam o campo teórico, adentrando na materialidade dinâmica dos territórios camponeses. É o que relata “Pindoba I”,

o PRONERA, com todo o processo formativo e vendo os alunos que a gente formou que hoje ocupam posições em secretaria de educação municipais, fazendo gestão da sua sala de aula com compromisso social, sendo militantes da causa em defesa da educação pública pra que outros tenham o mesmo direito que essas pessoas, vendo as lideranças também dos movimentos aí ocupando os seus espaços com as falas muito bem articuladas com o pensamento ainda mais elaborado, saindo daquele patamar do senso comum, atingindo um nível de síntese (PINDOBA I, 2019).

Promover a inserção de sujeitos na dinâmica da sociedade, propiciando-lhes a oportunidade de cooperar para uma qualidade teórica nas discussões sobre o destino do espaço camponês representa um grande avanço viabilizado pelos espaços de formação que o PRONERA constituiu. “O PRONERA foi essa semente e acredito que é uma semente que não tem mais como deixar de germinar, ela vai aí por mais 20 anos e por mais tantos anos não tem mais como fenecer, ela só tem germinado e dando muito frutos” (PINDOBA I, 2019). Esta afirma ainda,

o trabalho realizado pelo PRONERA no Maranhão, ele deu muitos frutos, esses frutos vieram inclusive a partir desse processo que se iniciou e que desencadeou a formação desses sujeitos e que, a partir do momento do seu processo formativo, também tomavam para si a continuidade da luta lá junto do seu povo nas suas comunidades onde moravam (PINDOBA I, 2019).

Como transformação efetiva na vida dos camponeses resultante dos cursos via PRONERA, relata também “Azeite de babaçu II”,

eu cursei o ensino médio com magistério via PRONERA né! ainda em 2005, quando eu terminei, eu passei no concurso público para professor aqui no município, e hoje tenho outro concurso também como supervisor escolar da escola aqui na comunidade, então o impacto que o PRONERA trouxe para mim financeiro foi muito grande porque foi através do curso que eu consegui fazer concursos para dar uma qualidade de vida melhor para os meus filhos, minha família (AZEITE DE BABAÇU II, 2019).

Outra questão central que estabelecem os cursos do PRONERA é a construção de um pensamento crítico sobre as estruturas sociais, no caso, a busca pela soberania alimentar,

agroecologia e outras dimensões centrais como algo determinante para a promoção da qualidade de vida no espaço camponês. Atestam Molina e Jesus (2010, p. 35),

os desafios para o planejamento e a execução de uma ação educativa crítica têm sido eixos estratégicos orientadores dos processos formativos buscados nos cursos protagonizados pelos Movimentos, em parceria com as instituições que os executam, apoiadas pelo Programa: Reforma Agrária, Agroecologia e Soberania Alimentar são dimensões centrais das reflexões e práticas por eles conduzidas.

Nesse sentido, “Pindoba II” (2019). expõe,

Essa concepção de política pública de educação tem que estar atrelada a um projeto de campo e qual é o projeto de campo? qual é o projeto de campo defendido pelos movimentos sociais? é a concepção de um projeto de Campo que a gente consiga comer alimentos saudáveis e para produzir alimentos saudáveis qual o instrumento de que forma que eu faço isso? aí entra a defesa da agroecologia né como um elemento técnico e político, então a agroecologia não é apenas uma técnica, mas é uma concepção política de agricultura, que é a agricultura familiar, então o campo que defendemos é o campo da Agricultura Familiar, agora a questão é como é que a gente tem discutido isso nos cursos porque, para alguns, o debate da agroecologia se restringe apenas uma técnica, então esse debate, ele está descolado dessa concepção de campo, está descolado do debate dos transgênicos, está descolado do debate do agronegócio de outras (PINDOBA II, 2019).

Trata-se de uma construção que se faz em meio à luta, à pressão e a grandes tensões, já que o território camponês e sua função estão em meio a projetos antagônicos de sociedade, conforme asseveram as autoras,

são as disputas entre estas visões antagônicas sobre a função social do território rural que implicam reafirmar a compreensão do campo como um território para muito além de espaço de produção de mercadorias apenas, de produtos de exportação; território de monoculturas, tal qual o concebe a visão hegemônica vinculada às práticas associadas ao agronegócio (MOLINA; JESUS, 2010, p. 35).

Entendendo que o acesso à educação é parte necessária ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, ao meio social que esse sujeito integra, percebemos a grande contribuição do PRONERA para a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo. Os diversos cursos promovidos por projetos vinculados a essa política possibilitam aos sujeitos do campo se qualificarem tecnicamente, tornando-se agentes de transformação mais ativos. Indicam Molina e Jesus (2010, p. 36),

paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por estes cursos, com o horizonte de viabilizar a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem. Foram priorizados cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com a mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como, por exemplo, os cursos técnicos no âmbito da Agroecologia e da administração de cooperativas, e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, na perspectiva de criar condições para a ampliação

da oferta da Educação Básica no meio rural, com a formação de educadores de suas próprias comunidades.

As possibilidades que se abrem na construção de um campo que garanta a permanência com dignidade dos camponeses e o acesso à educação são diversas, como afirma “Azeite de babaçu II”,

em muitas comunidades, muitos professores que foram formados pelo programa que estão lá discutindo, colocando em prática aquilo que aprendeu durante o curso; o que é observado também é que, quando tem encontro aqui municipal, a gente percebe o nível de discussão dos profissionais que foram formados no PRONERA (AZEITE DE BABAÇU II, 2019).

Nessa mesma perspectiva da promoção de uma transformação do campo através da elevação da escolaridade dos povos do campo, notadamente no estado do Maranhão, “Pindoba I” declara,

quando nós iniciamos o trabalho do PRONERA, uma das coisas que a gente entendia, compreendendo a realidade do Maranhão em termos dos índices de analfabetismo, nós inicialmente então achamos que esse era o foco que a universidade deveria contribuir, que era erradicar o analfabetismo e nós tínhamos essa ousadia de falar em erradicação do analfabetismo. É lógico que a universidade, através do PRONERA, deu uma grande contribuição porque, logo em seguida, nós conseguimos fazer com que esse primeiro projeto, ele saísse do nível de alfabetização e a gente desce continuidade essa escolaridade desses alunos (PINDOBA I, 2019).

E nesse mesmo sentido, Azeite de babaçu II (2019) diz,

é o que se percebe também como um grande ganho é o nível de discussão da forma como o homem e a mulher do campo se comporta nos espaços públicos, o nível de conhecimento tido ao longo dessa trajetória, os cursos que a gente teve sobre a agricultura orgânica, minicurso que a gente teve ao longo do PRONERA, eu lembro que uma das coisas que a gente fazia muitas vezes, a gente utilizava o sábado e o domingo que eram dias que muitas vezes não tinham aulas do curso em si, mas que o movimento convidava a gente para fazer um digamos um seminário sobre agricultura orgânica, um seminário sobre a lei do Babaçu livre, um seminário sobre como aproveitar todos os produtos vindos do Babaçu. Era um encontro para discutir questão da reforma agrária para discutir associativismo, cooperativismo e essas discussões que tiveram ao longo da formação. Hoje você percebe muitas pessoas, muitos homens, muitas mulheres que tiveram essa formação, são os grandes palestrantes que dissemina em si essa discussão sobre o acesso a políticas públicas, então é um grande ganho quando você entra no interior de um Sindicato dos Trabalhadores Rurais ou da própria ASSEMA ou da AMTR dentro de outras organizações.

“Outra contribuição do Programa relaciona-se à intensificação da participação das mulheres nos processos de escolarização e formação, nos diferentes níveis e áreas do conhecimento” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 37). A possibilidade que o PRONERA constrói para os sujeitos que não tinham o acesso a esse direito de escolarização se expande até

camadas ainda mais excluídas, como as mulheres camponesas. Com o acesso dessas mulheres ao curso, houve uma inclusão mais ativa delas para além dos ambientes de ensino, no desenvolvimento de diversas atividades sociais, política e técnicas¹⁰.

A própria estrutura organizacional dos cursos, como a própria alternância, facilitava a manutenção dos estudos dessas mulheres, muitas vezes já casadas e mãe de família. Questões como a presença das cirandas infantis nos cursos permitem a sua permanência e com garantia de certa qualidade. Os próprios pressupostos que movem a Educação do Campo (PRONERA) afirmam a necessidade da participação de todos os sujeitos, homens e mulheres, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

“Outra contribuição do PRONERA refere-se à criação de espaços para participação de jovens assentados em processos de escolarização formal, vinculados às suas perspectivas de construção de um novo espaço de inserção no meio rural” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 38). A juventude camponesa é outro segmento social que necessita de uma atenção redobrada na construção de um campo com mais possibilidades, assim o acesso desses à educação torna-se um pré-requisito para a construção se consolidar.

E os cursos via PRONERA têm correspondido a essa demanda, o que é confirmado por um dos sujeitos da pesquisa, quando declara que “a organização dessa juventude nas comunidades organizando todo o trabalho de luta, eu penso que essa foi e é a grande contribuição do PRONERA” (PINDOBA I). Mesmo que os curso não tenham conseguido abarcar a grande demanda existente, mas muito se tem auxiliado na escolarização e organização política da juventude camponesa. Como relata “Pacará I”,

além de contribuir para permanência dos sujeitos no campo, os cursos do PRONERA também foram muito importantes para que os trabalhadores qualificassem as atividades produtivas nos assentamentos, fizessem do meio em que vivem lugar de pesquisa e produção de conhecimento, qualificou a participação nos movimentos, na política, e em muitos espaços da vida em comunidade (PACARÁ I, 2019).

“Azeite de babaçu I” (2019) corrobora essa análise quando expressa sobre as mudanças em sua vida depois do contato com o curso promovido pelo PRONERA,

depois da minha participação no PRONERA, observei melhor a prática pedagógica nas escolas do campo e assim contribuí com um novo jeito de educar, valorizando as experiências e cultura do nosso povo, minha vida mudou pra melhor. Através da minha formação adquirida no PRONERA, consegui o serviço fixo, hoje trabalho dentro das escolas do campo observando e colaborando com as práticas pedagógicas

¹⁰ Ver a obra SILVA, Denice Batista da. **Do assentamento à universidade: a mulher camponesa no ensino superior**. 2009. 133f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2009.

e organicidade das escolas, o PRONERA me fez realizar meu sonho de estudar na UFMA, Universidade Federal do Maranhão. Sem o PRONERA, acredito que eu não teria conseguido. Hoje só tenho a agradecer a coordenação do curso e todos que contribuíram, sou eternamente grata ao PRONERA do Maranhão. PRONERA foi fundamental na minha formação, no aprimoramento dos conhecimentos já existentes e nos conhecimentos adquiridos ao longo de minha escolarização pelo PRONERA, uma formação humanizadora e libertadora que se diferencia de outras formações, esse é um dos diferenciais do PRONERA. Jamais vai existir um programa igual a esse, só tenho a agradecer pelo conhecimento recebido pelo mesmo durante o processo de formação.

“Pacará II” (2019) revela que, depois do acesso à escolarização, sua vida se transformou.

Minha vida teve uma mudança muito bacana com a minha inserção nesse curso, então, quando você começa a dialogar com várias realidades, às vezes semelhantes da sua, às vezes um pouco diferente, então se pode ter uma compreensão maior da realidade a nível de estado nas várias situações, vários problemas e dos vários avanços que já se teve a nível de Maranhão, então essa vivência do PRONERA pode proporcionar estas trocas de experiências entre vários atores. Aí estão envolvidos nos movimentos, seja como base, seja como educador, então proporcionando essa vivência muito proveitosa entre os participantes e, assim, eu, particularmente, tinha uma compreensão às vezes muito, muito reduzida da realidade dessa opressão que a gente viveu e continua vivendo diariamente, dessa privação cultural que a educação tradicional acaba que colocando na mente, então a formação do PRONERA, através da graduação, pode elucidar a realidade, pode demonstrar uma realidade para além das aparências, então assim promoveu um engajamento maior com a comunidade, aquela sensação de pertencimento aquele espaço, então fortaleceu bastante isso, então eu preciso lutar, preciso contribuir diretamente em alguma coisa aqui na comunidade, seja na igreja, seja na associação, seja no movimento de base. Então assim a aproximação com o PRONERA, a vivência dessa formação, ela fortaleceu muito essa sensação de pertencimento, de reconhecer mais ainda o campo como local de produção, de reprodução da vida, de que era possível construir uma vida e contribuir principalmente com as outras pessoas que ali vivem a partir daqueles conhecimentos vivenciados no processo formativo, então o PRONERA oportunizou isso e também, ao longo dos anos, com esse envolvimento também oportunizou eu contribuindo no momento atual, que estou trabalhando no movimento social e podendo contribuir nas discussões com várias comunidades da região onde existem atuação.

Com seus princípios, organização através da pedagogia da alternância e vinculação com a práxis, o PRONERA consegue, ao longo de suas duas décadas no estado do Maranhão, alavancar possibilidades reais de transformação das relações sociais e de organização do trabalho no campo, permitindo construir um campo de possibilidades econômicas entre tantas outras. Como relata “Pacará II” (2019),

através do PRONERA, conseguiram dar esse retorno para comunidade que estão na base, estão no município, na Secretaria de Educação, estão integrados nos movimentos sociais buscando dar esse retorno para base. E várias famílias também conseguiram a partir dessa formação conseguir um curso técnico em agropecuária; em alguns cursos de agronomia que tem pessoas que conseguiram aplicar esse conhecimento aprendido em sala de aula e estão contribuindo na associação, conseguiram montar um empreendimento produtivo de maneira individual ou em

grupo e estão conseguindo gerar renda a partir disso. Esses resultados positivos que todos são consequência dessa oferta educacional proporcionada através do PRONERA.

A partir da organização dos cursos, o PRONERA oportunizou a participação das alunas e dos alunos na organização e reorganização das suas comunidades, de seus assentamentos, relacionando a teoria assimilada no tempo escola com a prática, na busca pela resolução das demandas presentes no tempo comunidade,

essas pessoas, ao passarem por um processo formativo, não se desvinculam da sua realidade, retornam às comunidades no sentido de contribuir para a melhoria da vida das pessoas que ali estão, isso é a grande contribuição desse trabalho que foi realizado (PINDOBA I, 2019).

A entrevistada também complementa,

o curso, ele tinha um modo de organização que se diferenciava de uma instituição escolar como outra qualquer porque a equipe que planejava as ações era uma equipe que estava ali articulada com as lideranças dos movimentos sociais e se articulava também com os próprios alunos, formadores próprios, professores alfabetizadores, então esses professores, a partir das suas experiências na sala de aula dos assentamentos, traziam as demandas, nós fazíamos grandes momentos de reflexão de planejamento, de replanejamento das atividades a partir daquilo que eles traziam como demanda para nós, dos problemas evidenciados. Então, a partir dos problemas, nós ali, naquela grande roda de conversa, buscávamos saídas para essas situações (PINDOBA I, 2019).

As transformações no campo impulsionadas pelos cursos promovidos pelo PRONERA são grandiosas e podem ser analisadas a partir da vida de um sujeito em sua singularidade, ou se estender até o meio no qual ele está inserido. Isso porque contribuem para a sua qualificação profissional e, conseqüentemente, uma melhoria de vida, por exemplo nas relações sociais e políticas de que esse sujeito participa, refletindo na vida de outros sujeitos. Afirma “Mesocarpo II” (2019),

então, no que tange às transformações e às mudanças que ocorreram na minha vida depois que eu participei do PRONERA, são transformações muito grandes e significativas, porque eu fiz o ensino médio pelo PRONERA, fiz o curso superior pelo PRONERA, então é um significado muito grande. Mas, para além disso, para além da formação técnica, tem a formação humana, a formação social e a pertença à luta e ao movimento social que você dialoga o tempo inteiro, então você estudar no PRONERA é você ler para além das letras, é você ler o mundo...vincula a realidade com o processo de formação, com a luta social, então logo é um diferencial muito grande e a formação crítica do sujeito então é um espaço que possibilita para você fazer uma leitura de mundo ligado com as questões sociais, com a conjuntura local, com a conjuntura nacional e internacional e como isso influencia na nossa vida, então assim é você olhar para as várias dimensões da vida do sujeito a partir da sua realidade. Foram grandes transformações tanto pessoal, profissional e na militância.

Como princípio da Educação do Campo, a intrínseca relação teoria e prática, a práxis presente na organização dos cursos do PRONERA colaboram para essa dinâmica disputa de projetos de campo. Subsidiando essa reflexão, “Coco babaçu I” (2019) discorre,

a principal mudança é eu aprender e colocar meu aprendizado na prática do que eu vivo no meu assentamento da minha comunidade, acho que essa foi a parte principal de mudança pra mim enquanto sujeito, a formação acadêmica ir para comunidade e coloquei em prática o que eu aprendi, a práxis junto com grupo de pessoas, claro que eu não estou dizendo que eu faço nada sozinha.

Conforme as discussões e os relatos apresentados, é evidente a importância dos sujeitos do campo se organizarem na luta por direitos fundamentais de uma educação. Assim, o PRONERA constitui-se em uma conquista concreta desses movimentos, pautada em um projeto de educação para a classe trabalhadora.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO CAMPO MARANHENSE

Figura 10 - Formatura 1º Turma Pedagogia da Terra/PRONERA-UFMA



Fonte: <http://portais.ufma.br/> (2015).

É a partir da materialidade que a vida de luta e enfrentamento desses sujeitos do campo tem produzido/reproduzido que trataremos de políticas educacionais destinadas aos homens e às mulheres do campo, questão que se torna ainda mais pertinente quando se leva em consideração o PRONERA, que foi gestado no seio da luta por garantia de direitos aos povos do campo, entre eles a educação, e tem ganhado destaque nacional por promover conquistas dos sujeitos do campo.

O entendimento norteador que devemos manter é a participação dos sujeitos do campo, pois é desses povos esse projeto e não só para eles, é de um projeto societário que a Educação do Campo faz parte e

quando dizemos que o nosso projeto é popular, queremos dizer que ele pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria (BENJAMIN; CALDART, 2000 p. 13).

Nessa trilha de pensamento de uma luta coletiva, Arroyo e Fernandes (1999, p. 18) aduzem,

o movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

A insatisfação dos povos do campo com o descaso do Estado torna-se um impulsionador para a organização desse coletivo, que, no decorrer da história, tem lutado arduamente para garantir o direito de viver no campo. Mas a vida tem de acontecer com dignidade, pois no campo estão seres humanos que têm direito à educação, à saúde, à cultura, ao lazer, entre tantos outros bens e direitos que dão seguridade à promoção de uma vida digna.

“O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta experiência, e, [...] na compreensão do que essencialmente ela é e na consciência de mudança” (CALDART, 2012, p. 257). Esse protagonismo dos movimentos sociais do campo, na constituição de políticas como o PRONERA, nasce bem antes de se instituir o primeiro curso, a trilha percorrida é bem mais longa do que os anos dedicados à conquista de políticas específicas para a educação.

A luta tem início quando esses povos entendem que, como sujeitos de direito, têm prioridade sobre a terra, esse espaço onde promovem suas vidas gerações após gerações, construindo vidas e histórias. É no seio da luta pela terra (Reforma Agrária) que nasce a luta por educação do campo. “O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 39). Afirmamos que essa luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Nesse sentido, relata Caldart (2012, p. 259),

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a

sociedade brasileira o porquê em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica.

É na ausência de educação nos assentamentos, acampamentos e em tantos outros espaços camponeses que os sujeitos do campo, na forma organizada de movimentos sociais, deram início a essa densa e histórica luta pelo direito ao acesso à escolarização no espaço onde vivem, porquanto “a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas” (CALDART, 2012, p. 262), até porque os sujeitos do campo têm direito de serem educados sem deixar seu território.

Porém, essa luta estende-se para além do acesso à educação formal no território camponês, outras questões estão em foco, sem abandonar a luta de garantir a educação nos mais diversos espaços camponeses. Reivindicam-se outras concepções políticas, pedagógicas, pois a educação que chegava até o campo, mesmo sendo fruto de muita pressão e organização, não estava atendendo as necessidades dos povos do campo.

Na proposta do PRONERA, que apresenta um cunho mais institucional por parte do Estado, os movimentos travam uma luta ainda mais ampla, querem mais que só a educação no campo, tem de ser uma educação que compreenda as reais necessidades que os sujeitos do campo vivem, capaz de contribuir para a transformação dessa realidade, tão relegada e abandonada quanto à garantia de direitos.

O Estado, sob grande pressão por parte da sociedade civil organizada, responde a tantas reivindicações com a implementação do PRONERA. Mesmo como forma de projetos, focais, os primeiros cursos destinam-se aos projetos de assentamentos. Outrossim, os movimentos sociais têm sua contribuição na luta pela garantia de os cursos estarem ancorados em concepções arraigadas de campo, de educação para o campo e desenvolvimento camponês. Assim, a luta se estende para além das esferas políticas e pedagógicas, questões essas que têm se mostrado central para a construção da Educação do Campo.

O PRONERA firma-se como um dos programas que mais se aproximam dos propósitos da Educação do Campo, por vários motivos. Há todo um diferencial em relação aos demais cursos de formação dos trabalhadores, buscando preservar a identidade dos camponeses, valorizando as culturas, os saberes e as práticas do campo. Há sempre um esforço por criar uma relação saudável e promissora entre teoria e prática, resguardando a promoção de uma educação emancipadora. A par disso, o Fórum Nacional de Educação do Campo faz uma análise geral de tais ações do Estado para com a escolarização da população do campo.

A ação do PRONERA é provocadora de conflitos no sentido de instituição de novos espaços de disputa, de democratização da interlocução entre diferentes atores sociais. Analisados em conjunto, os processos e resultados desencadeados e produzidos pelos cursos nos diferentes níveis de formação executados, em função das estratégias adotadas para tal, desencadeiam também um processo de alargamento da esfera pública, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos (MOLINA; JESUS, 2010, p. 41).

Como narra “Pindoba I” (2019), o PRONERA é parte efetiva de uma política contra hegemônica e, com a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, tem contribuído na construção e consolidação de espaços de discussões, alargando a participação da esfera pública e conseguindo alcançar alguns segmentos sociais silenciados nesses espaços.

No PRONERA, nós, o tempo todo, estávamos nos deparando com situações que inviabilizaram o trabalho e nós tínhamos que encontrar soluções pra isso e essas soluções eram encontradas por essa forma de essa gestão que possibilitava essa discussão, compreensão com as lideranças dos movimentos, os próprios professores em sala de aula e nós aqui da equipe da universidade que tínhamos uma certa sensibilidade para compreender que era muito importante as demandas que os professores traziam. Então, essa forma de gestão do PRONERA, ela se constitui em algo diferente porque, a partir desse formato, que também a gente, em determinados momentos, chamava a responsabilidade do INCRA, chamava a responsabilidade do reitor da universidade, chamava a responsabilidade da própria Fundação para nos ajudar a resolver esses problemas, muitos momentos vivemos situações em que o procurador da universidade foi a Brasília para brigar por determinadas situações que a gente estava vivendo aqui, como, por exemplo, no momento em que houve uma medida até do ponto de vista jurídico de que era proibido os movimentos sociais participarem dessa gestão (PINDOBA I, 2019).

“As práticas desenvolvidas pelo PRONERA foram importantes contribuições para o avanço da legislação educacional, como, por exemplo, a conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e do Decreto 7.352/2010” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 41). Entretanto, mesmo com a composição jurídica que esses instrumentos legais efetivam, eles trazem consigo limites, que são mais percebidos por sujeitos que estão vivendo diariamente a realidade dessa política. É o que “Pindoba II” evidencia em seu relato,

em 2010 você tem o Decreto que torna de fato a Educação do Campo e o PRONERA uma política pública, entretanto você vai ver algumas limitações. O decreto, ele é um avanço, porém, se a gente for perceber dos anos de 2010 até o presente momento, vai ver uma certa asfixia no âmbito das políticas, o que dificulta a materialização dessa política pública de fato, através de corte de recurso através do contingenciamento de recurso e isso tudo, claro, vai afetar consideravelmente o funcionamento, quer dos cursos pelo PRONERA, quer dos cursos no âmbito da licenciatura em educação do campo (PINDOBA II, 2019).

Consequências essas de uma estrutura social dialética, que a cada dia tem se mostrado menos eficiente em questões como o atendimento das mais diversas necessidades

apresentadas em várias camadas sociais. Há, porém, um aspecto relevante nos episódios envolvendo os cursos do PRONERA, cujas contradições que revelam podem também servir de fonte de conhecimento sobre a contribuição do Programa à Educação do Campo. (MOLINA; JESUS, 2010, p. 42).

A necessidade de (re)organização dos movimentos sociais e sindicais, no enfrentamento das contradições postas na história de construção e efetivação do PRONERA, contribuiu para a formar trabalhadores mais conscientes e conhecedores da estrutura social na qual estão inseridos. Assim apresentam Molina e Jesus (2010, p. 40-41),

a luta dos Movimentos Sociais e Sindicais, para levar até o fim a execução dos convênios e a conclusão da oferta dos cursos conquistados, faz avançar a consciência dos trabalhadores rurais sobre seu direito à educação e ao acesso ao conhecimento. O conjunto destas lutas, além de ampliar a consciência dos próprios assentados, tem contribuído para fazer avançar a compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos.

Na continuidade dessa reflexão, outros pontos da discussão e do envolvimento de variados entes da sociedade, na busca da melhor implementação dessa política sobre as relações construídas a partir das experiências de execução dos cursos do PRONERA no Maranhão, estão presentes nos relatos de sujeitos que compartilharam dessa experiência.

Para além dessa relação da universidade com os movimentos sociais, tinha também uma outra entidade, uma outra instituição que era responsável pela fiscalização, inclusive desse trabalho e não só fiscalização, mais também encaminhar todas as demandas, pois, como se trata de um programa que está voltado para atender a reforma agrária, os assentados da reforma agrária, o INCRA, ele cumpre com esse papel de fazer com que essa política, ela fosse implantada no estado do Maranhão, criando as condições também para isso acontecer. É lógico que a gente teve muitos problemas da implementação dessa política porque a questão principal era a questão financeira, né! e o Incra era esse órgão interlocutor de fazer a transferência dos recursos para que a universidade pudesse fazer a gestão dos recursos e implementar as ações e a gente sempre tinha os problemas voltados para a questão das finanças, o orçamento alocado para que essa política fosse implementada, ela foi muito desgastante (PINDOBA I, 2019).

O PRONERA significa um espaço de possibilidades para os camponeses, que, no decorrer da história educacional brasileira, tiveram subtraído o acesso à educação, particularmente no Maranhão, um dos estados com altos índices de analfabetismo no campo. Certamente, o PRONERA se mostrou eficiente, conforme afirma “Pindoba II”:

eu considero que o PRONERA foi e é uma das políticas educacionais mais importantes nos últimos anos que se teve, considerando o número de atendimento que foi feito tanto no âmbito da alfabetização, do ensino médio, da pós-graduação, então eu considero que aquilo que o Estado não conseguiu lá esteve o PRONERA e conseguiu garantir acesso às populações do campo. No Maranhão, tem municípios em que não existe ensino médio e o PRONERA esteve desenvolvendo através do

PRONERA/UFMA. Por exemplo, foram dois projetos executados na perspectiva de garantir a formação de nível médio para as pessoas que vivem no e do campo, então onde o Estado não conseguiu chegar nos municípios para garantir o ensino médio, esses sujeitos conseguiram garantir através do PRONERA (PINDOBA II, 2019).

Entre outras contribuições, o PRONERA se destaca na reafirmação da identidade camponesa do trabalhador do campo, como sujeito de direito e que tem a possibilidade de lutar por garantia do acesso e a qualidade de políticas públicas fundamentais à vida. Quando se consegue fazer com que o sujeito se reconheça como parte integrante da dinâmica social, estimula-o à participação. Como relata “Azeite de babaçu II”,

o PRONERA teve um impacto muito grande sobre a formação sobre a identidade, principalmente que foi um grande ganho você se conseguir ter identidade, assim de dizer eu sou quebradeira de coco, tem orgulho de ser, eu sou camponês, trabalho na roça com muito orgulho, que até então o próprio sistema nos colocava como inferiores, como pessoas que não tínhamos possibilidades de sermos cidadãos capazes de estar junto a eles. Quando se fala em resultados, foram muito produtivos, muito produtivos mesmo (AZEITE DE BABAÇU II, 2019).

O aporte das formações desenvolvidas por essas políticas se concretiza no cotidiano dos mais diversos espaços que os sujeitos que participaram dessa política ocupam. Assim, eles têm conseguido, embora de maneira tímida, se analisada a dimensão geográfica do estado, disseminar pressupostos essenciais para a efetivação da educação do campo,

os resultados que foram colhidos nessa trajetória histórica no Maranhão foram muito significativos para efetivação de determinadas políticas públicas aqui no assentamento, a partir do momento que as escolas estão compostas de profissionais que têm esse pensamento de trazer a discussão sobre Educação do Campo, sobre o sujeito do campo, sobre a história da reforma agrária, sobre a história da exclusão do homem do campo, do acesso às políticas públicas efetivas. Começa injetar em seus educandos essa revolta e esse pensamento crítico sobre a sociedade histórica excludente, que excluiu o camponês do acesso às políticas públicas, a gente percebe que os resultados foram positivos quando você olha para secretaria de agricultura dos municípios abrangidos pela ASSEMA que você ver agrônomos e técnicos agrícolas que tiveram formação pelo PRONERA e que estão usando do espaço público, da gestão municipal ou até mesmo estadual, claro, para colocar em prática os pressupostos de uma cultura orgânica, de soberania alimentar do acesso a alimentos saudáveis, de como produzir alimentos saudáveis e de como combater pragas sem utilizar agrotóxicos (AZEITE DE BABAÇU II, 2019).

De dimensão nacional, o PRONERA, a partir de suas experiências acumuladas, leva à ocupação de espaços nas estruturas governamentais, antes não ocupados por temas tão necessários e singulares como a pesquisa em áreas de reforma agrária. Conforme anunciam Molina e Jesus (2010, p. 46),

pela primeira vez na história do país, fez-se um levantamento censitário das condições educacionais nas áreas de Reforma Agrária, de dados de oferta e demanda educacional nos diferentes níveis de escolarização. Também é marco na realização da PNERA a articulação interinstitucional que a viabiliza: não haviam ainda

trabalhado de maneira articulada os Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário na promoção da Educação no âmbito da Reforma Agrária.

Além das transformações, houve mudanças no Censo Escolar 2007 (EDUCACENSO), o qual permitiu identificar as escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária, com a inclusão dessa questão para o recorte. O que permite, entre outras questões, que as agências públicas de pesquisa (re)construam olhares necessários para com a realidade camponesa. As autoras sustentam que,

é fazer com que “ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especialmente sobre educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. Assumi-la na agenda pública exigirá como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento. Pôr em ação as agências públicas capazes de pesquisar, analisar, diagnosticar com especial atenção esta realidade (MOLINA; JESUS, apud ARROYO, 2010, p. 46).

Parafraseando Molina e Jesus (2010), os subsídios que as experiências do PRONERA favoreceram no campo de ocupação de espaços que promovem a construção de políticas públicas que levam à efetivação da Educação do Campo, podem ser visualizados a partir dos vários eventos de Educação do Campo, por ele promovidos ou apoiados, com diferentes tipos de desdobramentos. Seguem alguns eventos nacionais e regionais protagonizados pelo programa (Quadro 3), a saber:

Quadro 3 - eventos nacionais e regionais protagonizados pelo PRONERA

O QUE?	ONDE?	QUANDO?
I Seminário Nacional do PRONERA	Brasília (DF)	Abril/2003
I Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte	Rio Branco (AC)	Novembro/2003
II Seminário Nacional do PRONERA	Brasília (DF)	Maió/2004
I Encontro do PRONERA na Região Sudeste	Vitória (ES)	Outubro/2004
II Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte	Manaus (AM)	Novembro/2004
I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo	Brasília (DF)	Setembro/2005
III Seminário Nacional do PRONERA	Brasília (DF)	Novembro/2007
I Encontro Nacional de Educação Profissional do PRONERA	Brasília (DF)	2008
IV Seminário Nacional do PRONERA	Brasília (DF)	Novembro/2010

Encontro Nacional 20 anos de Educação do Campo e PRONERA	Brasília (DF)	Junho/2018.
--	---------------	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Em específico, no estado do Maranhão, pode-se elencar alguns espaços de debates construídos nessa perspectiva:

Quadro 4 - eventos realizados no Maranhão pelo PRONERA

O QUE?	ONDE?	QUANDO?
I Seminário Estadual de Educação do Campo	São Luís (MA)	2004
Constituição do Comitê Estadual de Educação do Campo	São Luís (MA)	2004
II Seminário Estadual de Educação do Campo	São Luís (MA)	2008
Construção do grupo de estudos - Núcleo de Estudos de Políticas e História em Educação do Campo NEPHEC, vinculado ao mestrado em educação da UFMA	São Luís (MA)	2009
I Encontro de Estudos e Pesquisas sobre Questão Agrária e Educação do Campo no Maranhão	São Luís (MA)	2010
II Encontro de Estudos e Pesquisas sobre Questão Agrária e Educação do Campo no Maranhão	São Luís (MA)	2012
III Seminário Estadual de Educação do Campo	São Luís (MA)	2018

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Sem dúvidas, a promoção desses espaços e atividades fortalece a luta do Movimento Por uma Educação do Campo, como sinalizam as autoras,

o PRONERA, ao promover este conjunto de atividades, contribuiu para o espraiamento da bandeira da Educação do Campo, não só entre os Movimentos Sociais e Sindicais, quanto entre as instâncias do Estado, nos diferentes níveis governamentais. Estes eventos deram visibilidade e mostraram a qualidade e a potencialidade das ações de escolarização desenvolvidas nas áreas de Reforma Agrária (MOLINA; JESUS, 2010, p. 49).

As experiências construídas pelo PRONERA são fundamentais para a consolidação de outras políticas que vêm a somar na luta pela efetivação da Educação do Campo, como apontam as autoras,

a experiência acumulada pelo PRONERA, seja no âmbito das próprias ações de escolarização, elaboradas e desenvolvidas a partir da Alternância, seja na estratégia de gestão e participação dos Movimentos Sociais e Sindicais no desenho, construção e execução do Programa, tornaram-se referência para a concepção de novas políticas de Educação do Campo (MOLINA; JESUS, 2010, p. 49).

Experiências que são marcadas pelo esforço desmedido dos movimentos sociais e que encontram no PRONERA o campo para aflorar tais concepções e pressupostos, abrangendo outros espaços mais específicos. Conforme atestam Molina e Jesus (2010, p. 43),

a presença marcante dos principais Movimentos Sociais e Sindicais do campo na Comissão Pedagógica Nacional; nas Comissões Estaduais; na gestão dos cursos nas universidades, por meio das Comissões Político Pedagógicas, ainda que com muita heterogeneidade entre as diferentes instituições de ensino superior, é uma das características da execução do Programa.

E o relato de “Pindoba I” (2019) endossa essa análise,

então, naquela época que a gente discutia esse projeto, ele trazia uma experiência importante porque a universidade, embora sendo a instituição que iria desenvolver esse trabalho, existia a participação dos movimentos sociais e inclusive o PRONERA só podia ser desenvolvido pela universidade se os movimentos sociais eram os provocadores disso né! Os movimentos sociais é que teriam a condição e a função de junto com a universidade construir esse trabalho e eles eram os protagonistas desse trabalho porque eles é que traziam as demandas para Universidade.

Na busca por espaços institucionais que, no decorrer da história, tinham se mantido distantes da realidade camponesa, as experiências dessa política repercutem positivamente em várias esferas. Segundo discorre “Pindoba I” (2019),

uma semente que foi lançada [...] Nesse momento, diante de um aluno que foi do PRONERA e que agora está no mestrado, é uma emoção, inclusive porque a gente percebe que todo o trabalho e todo esforço não foi em vão, existe uma continuidade, existem esses elos que foram buscados e que hoje a nossa universidade tem implantado, institucionalizado os cursos que estão funcionando em Bacabal, que foi o Polo que a gente iniciou toda uma luta para institucionalizar a educação do campo dentro da nossa instituição.

Nessa linha de compreensão, Molina e Jesus (2010, p. 50) corroboram afirmando,

outro importante Programa a se inspirar no PRONERA é o PROCAMPO – *Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo*, executado pelo Ministério da Educação. Estas Licenciaturas objetivam formar e habilitar profissionais da Educação Fundamental e Média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional brasileira em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. A Licenciatura em Educação do Campo tem como estratégia a formação por área de conhecimento, cuja intencionalidade maior é contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo.

Devemos entender que projetos como o PRONERA são partes sedimentadas de um projeto maior de matrizes educacionais e de outra perspectiva de se conceber e viver educação. De mais a mais, tal projeto educacional está fincado em algo mais macro como uma sociedade organizada em outras estruturas que as atuais, já que a nossa organização de sociedade historicamente tem se mostrado uma construtora de desigualdades sociais.

Em uma sociedade cuja base é a participação popular do campo e cidade, todos os sujeitos têm direito de participarem ativamente na dinâmica social, mas, para que de fato se efetive uma colaboração ativa/reflexiva, os sujeitos precisam ter acesso às condições que promovam sua emancipação. Nesse âmbito, uma outra proposta de educação toma a frente da bandeira de luta dos movimentos, pois é bem evidente que a atual política é insuficiente, seja por sua concepção de educação, homem e sociedade, seja pela estrutura na qual ela vem sendo desenvolvida.

Escola sim, mas vinculada a luta pela terra, ao projeto popular, da cultura, ao mundo da produção, vinculada a luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidianos de existência, aí que está o educativo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 21).

Torna-se difícil que tais políticas de educação do campo se desenvolvam em sua forma almejada pelos movimentos sociais que a compõem se ela estiver engessada dentro de um modelo de educação restrito a conteúdos desvinculados da realidade camponesa, como mostra a histórica realidade da educação destinada aos territórios camponeses.

Para Caldart (2012, p. 261), “a Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a consciência de mudança que seu nome expressa”. Entre tantos elementos dessa prática social e organização de ideias/sistematização, pode se destacar a concepção de educação, escola, campo, homem, sociedade, agricultura e desenvolvimento.

Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação do campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (CALDART, 2012, p. 261).

Sobre a organização e constituição desse projeto, a autora complementa que a Educação do Campo:

constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira, combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território, suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos (CALDART, 2012, p. 262).

Como elementos fundamentais de análises para uma compreensão, devemos questionar e buscar a construção de uma sociedade na qual os próprios sujeitos, juntos e coletivamente, construam e reconstruam para que de fato venha atender às necessidades dos mais diversos povos que a compõem.

Parece justo que a sociedade deve ter um projeto, ou seja, uma imagem de futuro que deseja e uma ideia do caminho que deve trilhar. Que esse projeto deve ser popular, ou seja, conduzido pelos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura (BENJAMIN; CALDART, 2000 p. 15).

Uma sociedade onde poucos têm o privilégio de tomar decisões distancia-se ao projeto que dá base para a Educação do Campo.

Um projeto que não está pronto, pois é algo em construção dinâmica. Somente as condições materiais e objetivas apontarão o caminho. Qual ambiente escolar, diferente do que vem sendo apresentado, pode satisfazer essa concepção em construção? Mesmo sem nada concluído, temos algumas direções bem determinadas. É o que nos apresentam Arroyo e Fernandes (1999, p. 19),

quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor a tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

A escola capaz de responder aos anseios dos seres deve abarcar a história dos sujeitos, de considerar que todos podem desenvolver a capacidade de intervenção na constituição de uma sociedade mais justa, que disponha de oportunidades iguais para todos, independente de sua posição social ou de espaço. Todos têm direito de contribuir para a consolidação de uma sociedade sob novas estruturas.

“Não basta apenas ficarmos mais sabidos, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26). Tornar-se sujeito ativo socialmente é poder contribuir para a construção de uma sociedade com mais oportunidade, garantia de

direitos, justa, democrática. São esses os pilares que sustentam, ou devem sustentar, a política de Educação do Campo. De acordo com Caldart, Cerioli e Kolling (2002, p. 14),

defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito as diferenças culturais e as diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de produção ao meio ambiente.

A contribuição na construção de uma vida melhor a partir da elevação da escolaridade de um sujeito é enorme, ainda mais quando se trata de um camponês que historicamente lhe foi subtraído esse direito fundamental ao desenvolvimento humano.

Como parte das contribuições do PRONERA à Educação do Campo, cumpre destacar os resultados concretos obtidos por suas ações de escolarização dos trabalhadores rurais – que podem se traduzir pelo número de alunos atendidos; de convênios firmados e universidades parceiras (MOLINA; JESUS, 2010, p. 36).

Conforme dados coletados nos relatórios do INCRA-MA, os primeiros cursos do PRONERA no Maranhão iniciam-se precisamente no ano de 1999, com três projetos: parceria UFMA e FETAEMA, com um número de 1.600 alunos distribuídos em 80 turmas, partilhadas em 8 municípios e com sujeitos oriundos de 17 PA's; parceria entre FETAEMA e CEFET (atual IFMA) conta com 1.240 matriculados em 62 turmas distribuídas em 8 municípios com alunos de 10 PA's; e parceria entre UFMA, MST e ASSEMA composta por 1.600 alunos oriundos de 59 PA's, formando 80 turmas espalhadas por 27 municípios.

Em 2001, com a parceria firmada entre a Universidade Estadual do Maranhão e FETAEMA, inicia o projeto com 1.200 alunos, formando 60 turmas distribuídas em 5 municípios, atendendo a sujeitos de 19 PA's. No ano seguinte, a partir da mesma parceria, começa outro projeto, com mais 1.200 alunos matriculados em 60 turmas distribuídas em 11 municípios, com alunos originários de 20 PA's. Através da UFMA, inaugura outro projeto, com 1.020 alunos compondo 49 turmas, divididas em 13 municípios e com alunos vindos de 48 PA's.

A partir da continuidade da parceria UFMA e FETAEMA, no ano de 2003, nascem mais dois projetos, com 3.200 alunos formando um total de 120 turmas disseminadas em 10 municípios, participando alunos de 36 PA's. O outro projeto ocupa 5 municípios com alunos procedentes de 31 PA's. E com a parceria entre CEFET (atual IFMA) e FETAEMA, germina mais um projeto, com um total de 1.300 constituindo 65 turmas, distribuídas em 8 municípios, com sujeitos procedentes de 12 PA's.

No ano seguinte, inicia-se um projeto com 800 alunos, formando 40 turmas espalhadas por 13 municípios e atendendo a sujeitos de 34 PA's, resultante da parceria UFMA e MST. Já a partir da parceria UEMA e FETAEMA, ainda em 2004, formam-se 60 turmas difundidas em 4 municípios, contando com a participação de 1.080 alunos de 54 PA's.

Já em 2005, três projetos iniciam-se, dois a partir da parceria UEMA e FETAEMA, atendendo 2.400, compondo 120 turmas: um dos projetos ocupa 9 municípios com sujeitos originários de 55 PA's, o outro, 11 municípios e 55 PA's. Ainda nesse ano, outro projeto desenvolvido pelo IFMA contou com 60 turmas, divididas em 9 municípios, atendendo a 1.200 alunos oriundos de 24 PA's.

IFMA e FETAEMA, continuando com sua parceria, lançam, no ano de 2007, outro projeto, formado por 56 turmas distribuídas em 11 municípios e beneficiando 1.120 alunos originários de 36 assentamentos. No mesmo ano, outro projeto tem início a partir da parceria UEMA/FETAEMA, constituindo 54 turmas espalhadas por 4 municípios, atendendo a 1.080 alunos naturais de 21 PA's.

Um quantitativo de 1.000 alunos distribuídos em 50 turmas com alunos oriundos de 30 PA'S são beneficiados no ano de 2012 pelo curso de alfabetização IFMA. Atendendo a grande demanda de alfabetização, em 2013, com a parceria PRONERA e o Movimento de Educação de Base (MEB), foram atendidos 1.220 sujeitos distribuídos em 60 turmas. Todos esses projetos ofertaram alfabetização (ensino fundamental séries iniciais) na modalidade de EJA, respondendo à alta demanda da população camponesa.

Como relata Molina e Jesus (2010, p.36),

o Programa começou com a demanda de alfabetização de jovens e adultos, a partir das prioridades advindas do *I Censo Nacional da Reforma Agrária*, realizado em 1996, que revelou, à época, a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos. Por isso, o início se deu com a prioridade de ofertar alfabetização a jovens e adultos e, simultaneamente, formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária, para atuar nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade.

No ano de 2002, com a continuidade da parceria UFMA/MST/ASSEMA, iniciam-se quatro turmas de magistério (nível médio), oportunizando matrículas para 160 camponeses de 30 municípios e oriundos de 69 PA's. Nessa mesma modalidade, outro projeto foi introduzido no ano de 2004, com 35 alunos pertencentes a 19 PA's, resultado da parceria UEMA/FETAEMA. Em 2005, mais 276 alunos ingressam no magistério, formando 6 turmas, atendendo a 27 municípios e 63 PA's, resultado da mesma parceria do ano de 2002.

A partir da organização e grande demanda nos assentamentos, ainda no ano de 2005, o MST firma parceria com a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz, e estabelecem o curso de técnico agrícola, que contou com 100 alunos, oriundos de 34 municípios e 42 PA's, formando duas turmas. Nesse mesmo ano, a partir da parceria UFMA/MST, inaugura-se também o curso técnico em saúde comunitária, com 60 alunos de 24 municípios e 30 PA's.

Em 2007, a FETAEMA firma parceria com o IFMA (antigo CEFET) e tem-se início o curso técnico em Agropecuária, que contou com 540 alunos distribuídos em 9 turmas, os quais eram oriundos de 9 municípios e 37 PA's. Na mesma IES, no ano de 2012, estabeleceu-se outro curso técnico em agroecologia, com 360 camponeses matriculados em duas turmas. Atualmente, o IFMA conta com dois cursos técnico em agropecuária em andamento, um na cidade de Caxias, e outro em Buriticupu.

Com a organização/parceria e diante da carência educacional nas áreas de reforma agrária, a parceria UFMA/MST/ASSEMA possibilita o início, no ano de 2009, da primeira turma de ensino superior no estado, ofertando o curso de licenciatura em Pedagogia da Terra. Oriundos de 13 municípios e 18 PA's, foram 100 ingressos divididos em duas turmas. O mesmo curso teve mais duas turmas de 50 alunos provenientes de 9 municípios, no ano de 2010, fruto da parceria UFMA/MST/ASSEMA/ACONERUQ. No IFMA, tem-se dois cursos superiores em andamento: Agronomia, com 45 alunos de 15 PA's, e Zootecnia, também com 45 alunos.

Ainda no campo da oportunidade de formação, no ano de 2013, o IFMA oportunizou a 50 sujeitos o curso de residência agrária e, em 2014, tendo a UFMA como proponente, aconteceu, no município de Lagoa Grande - MA, o curso de Residência Agrária Jovem, que contou com 32 alunos.

Sobre os resultados obtidos através dos cursos do PRONERA para com o compromisso de tornar o conhecimento formal parte da vida dos camponeses, eis as ideias de Molina e Jesus (2010, p. 35),

um dos mais importantes resultados do PRONERA tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas e centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa, a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos – entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, esses jovens e adultos não teriam se escolarizado, em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. O PRONERA tem, efetivamente, se tornado uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento.

Conforme o relato de “Pindoba I”, as contribuições para a elevação do nível de escolaridade dos camponeses no Maranhão ainda tomam dimensões mais amplas, já que,

paralelo à formação dos alfabetizandos, nós fizemos também a formação dos professores porque identificamos imediatamente que os professores alfabetizadores não tinha formação, sequer a formação inicial das séries iniciais, então, também paralelo a isso, fizemos então uma formação (PINDOBA I, 2019).

As ações de escolarização dos camponeses, em seus mais variados níveis e áreas do conhecimento, desenvolvidas pelas IES em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo, aglutinaram experiências valiosas e que provocaram reflexões teóricas e práticas na construção e efetivação da Educação do Campo. São contribuições que perpassam as paredes das salas de aula, provocando a reflexão por vários segmentos da sociedade civil e estados em uma relação mais próxima que o corriqueiro em nossa história educacional. Assim relata “Pindoba I” (2019),

é muito importante o protagonismo dos movimentos nesse momento porque além das demandas que eles apresentavam, que inclusive o processo de seleção de quem deveria se alfabetizar, de quem deveria ser o professor alfabetizador todos eram demandados pelos movimentos porque era quem de fato conhecia a realidade onde o projeto deveria ser desenvolvido. Então, a universidade, compreendendo esse papel dos movimentos, começa articular a relação institucionalizada entre a universidade com todo a sua estrutura, com todo o seu protagonismo também de dominar o conhecimento científico junto aos movimentos que também já tinha toda uma caminhada de desenvolvimento dos seus saberes de fortalecer a identidade cultural camponesa, então a universidade passa a fazer essa discussão buscando aí, então essa parceria entre o conhecimento científico e os saberes populares. Então, daí a gente constrói todo uma proposta curricular que vem atender realmente esse princípio daquilo que constitui a educação do campo, que é de legitimar, de respeitar, a de dar valor à cultura camponesa. Toda a nossa proposta curricular, ela foi montada valorizando e articulando o conhecimento científico e os saberes populares.

Acerca dos resultados dessas experiências que foram se acumulando e se somando ao longo dos anos de implementação do PRONERA, tem-se o envolvimento de grupos de professores e pesquisadores, que se tornaram mais próximos da realidade dos assentamentos e das comunidades tradicionais. Molina e Jesus (2010, p. 52) afirmam que,

estas parcerias foram capazes de mobilizar, na última década, centenas de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores destas instituições, que, a partir das ações de ensino no Programa, desenvolveram outros diferentes tipos de vínculos e projetos com as comunidades assentadas, tanto no âmbito da pesquisa quanto da extensão.

Outro quesito importante quando se analisa a matriz curricular dos cursos vinculados ao PRONERA é a sua organização, que se difere dos outros cursos comuns. Diferentemente destes, desenvolvem-se a partir das experiências acumuladas pelos movimentos sociais e

alguns pontos tornam-se essenciais nessa construção de outra política educacional. As autoras, afirmam que,

partindo do acúmulo teórico e prático já existente, conhecido como Pedagogia do Movimento, espalhou-se para muitos cursos do PRONERA o cultivo de alguns princípios, entre os quais se podem mencionar: o protagonismo dos educandos nos processos formativos; o estímulo à sua auto-organização; a ampla participação na gestão desses processos; as mudanças nas estratégias de organização e seleção dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo (MOLINA; JESUS, 2010, p. 53).

E “Pacará II” relata como essa organização faz toda a diferença na experiência vivida nos cursos,

a metodologia adotada por esse processo formativo, então ela não despreza o saber universal, claro que tem que ser trabalhado, mas traz muito essa formação humana nessa formação para a vida, vivência do movimento é a pedagogia da alternância adotada pelos cursos do PRONERA, permite essa relação teoria e prática, essa práxis educativa, fazer uma aproximação daquele que se discute no campo acadêmico e aquilo que se vive lá na prática da comunidade, a realidade vivenciada pelos trabalhadores, realidade vivenciada lá na escola da comunidade. Então, os conflitos que ainda existe, o respeito ou a desvalorização a mulher, aos jovens, a equidade de gênero e geração, então o saber acadêmico discutido em sala de aula, ele pode ser vivenciado, experimentado, analisado, refletido a partir da vivência em comunidade, que é proporcionada por essa pedagogia da alternância. Então, os cursos do PRONERA, por trazerem essa abordagem da Pedagogia da Alternância, permite essa interação do saber entre aquilo que é discutido em sala de aula e aquilo que é vivido no dia a dia na comunidade, na zona rural do campo maranhense, então tem essa abordagem, que é muito proveitosa (PACARÁ II, 2019).

Ainda sobre a organização, outro relato acrescenta impressões sobre a construção de uma educação para além dos conteúdos.

O modo de organizar o desenvolvimento dos cursos, metodologia né! os núcleos de base, organicidade, as coordenações, a forma de como envolver os próprios estudantes é que também possibilita dar esse diferencial e essa qualidade dos cursos desenvolvidos pelo PRONERA, então é incomparável um curso desenvolvido pelo PRONERA com os cursos regulares da universidade por exemplo. Então assim, a metodologia totalmente diferente e que possibilita os sujeito construir um processo coletivamente, os estudantes que compõem a coordenação, é os núcleos de base, a divisão de tarefas, é essa coletividade, esse espírito também de solidariedade que incorpora nos sujeitos que faz com que eles participem desse processo (MESOCARPO II, 2019).

Cooperando com essa reflexão, os relatos de sujeitos que participaram efetivamente demonstram, por meio de suas percepções, o quão importantes foram e são,

é importante também a gente frisar que nesse trabalho todo, esse processo, nós tivemos que enfrentar algumas barreiras dentro da própria instituição. A universidade, quando iniciou o trabalho com o PRONERA, ele não foi um trabalho que foi constituído logo oficialmente pela universidade, era um grupo de professores que se identificava com a luta, eram pessoas militantes que estavam sempre na luta em defesa da educação pública gratuita e de qualidade e que se engaja nesse trabalho

e, a partir daí, começa a desenvolver uma luta também interna dentro da própria instituição, dentro da própria, da própria estrutura da universidade (PINDOBA I, 2019).

Também sobre o reflexo positivo da estrutura organizacional dos cursos via PRONERA para a construção da Educação do Campo, outro sujeito relata,

a auto-organização que é a mesma que a gente aplica na escola nos NBS, que é a pedagogia do Movimento Sem Terra, a qual a gente já aprendeu que é o trabalho como princípio educativo, que já vem desde a questão da pedagogia socialista, porque a gente sabe que as pedagogias que hoje pautam a Educação do Campo, Pedagogia do movimento, que é da organização didática e tudo que a gente aprendeu com os movimentos sociais, essa pedagogia do movimento sem terra, a pedagogia socialista e a pedagogia do oprimido, então elas três trazem isso desde o seu cerne do sujeito compreender, praticar e transformar, eu acho que são as principais (COCO BABAÇU I, 2019).

Na implementação dos cursos do PRONERA, para além da formação dos sujeitos atendidos, construíram-se espaços de reflexão e reconstrução do papel da universidade para com a realidade dos mais diversos povos, como se pode perceber na exposição de um dos sujeitos.

Foi muito importante a universidade nesse processo compreender o nível de serviços que ela poderia realizar, cumprindo seu papel de produtora de conhecimento e do déficit que ela tinha com o povo camponês, então essa compreensão no momento que ela surge por parte das figuras eram os pró-reitores, inclusive o reitor foi muito importante para que a gente conseguisse institucionalizar a educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão. Não foram lutas fáceis, teve momentos de pensar em desistir porque as dificuldades eram intensas (PINDOBA II, 2019).

A dimensão que tais experiências provocam no interior das IES é de um avanço significativo quando se parte do pressuposto da necessidade de construção de uma política educacional mais eficiente socialmente, inclusiva e democrática. Eis o que outro sujeito reafirma em sua fala,

o PRONERA, ele veio com essa liberdade de você montar o material didático, você inscrever as pessoas, você fazer a seleção dos municípios, você ir até os assentamentos conversar, então se deu muita liberdade para universidade conhecer a identidade essas pessoas do campo e, a partir dali, monta uma proposta que atendesse essas pessoas justamente na orientação da pedagogia da alternância. Foi positivo por conta da inserção de bolsista, o próprio programa exigia que selecionar, na época a gente tinha 18, foi uma época de intensa preocupação com o estudo, com pesquisa, os TCC era sobre o PRONERA, então a gente via o seguinte, que nessa época foi assim, uma ebulição mesmo (BABAÇUAIS, 2019).

Contribuindo com essa discussão sobre as construções que o PRONERA provocou nas universidades, cumpre dizer que houve também alguns desafios, principalmente quanto a um grupo de professores que eram insensíveis à causa. Um dos sujeitos declara,

e somente depois é que a gente vai tendo a democratização da universidade, entendendo que essa universidade, ela tem que desenvolver um papel, um compromisso desse conhecimento para todos, e é interessante que, quando a gente iniciou esse trabalho, o primeiro embate foi de aprovar o PRONERA dentro da universidade, porque as pessoas que faziam parte, inclusive nas pró-reitorias que ocupavam a pró-reitoria de ensino, discutiam "mas pra que essas pessoas do campo têm que fazer pedagogia, alfabetização, tudo bem ensinar a ler e escrever é importante, elas podem, mas para que que essas pessoas que trabalham"... porque era aquela noção que o homem e a mulher do campo só tem que trabalhar com a terra, então pra que fazer pedagogia... então, essa discussão, a gente teve que travar dentro da nossa instituição e foi muito importante esse movimento porque nós conseguimos fazer com que a universidade compreendesse isso. Tanto é que no primeiro momento a gente não conseguia nem um espaço para se reunir... até o dia do pró-reitor entender da importância desse trabalho, desse projeto e nos conceder um espaço, depois a gente ter que lutar e fazer com que um polo de formação... (PINDOBA I, 2019).

A partir do contato com as experiências de Educação do Campo via PRONERA, algumas universidades se desafiam em ir além dos conteúdos nos referidos cursos, pois os sujeitos dos cursos demandavam.

As formações, elas eram nesse nível assim de discutir política, discutir a realidade da saúde, políticas de moradia, a gente percebia o seguinte, embora aqueles professores não tivesse muita leitura, mais a experiência, a visibilidade que eles tinham e a gente chamava os professores daqui da área de economia rural, área de Finanças como organizar um negócio lá no assentamento, que às vezes a pessoa que queria uma orientação de como montar uma cooperativa. Como é que a gente pode criar galinha para gente procriar, agrotóxico pode falar isso? nós queremos alguém que venha falar, professora. Como montar uma horta? e eles também na proposta, eles desenvolviam projeto de intervenção, teve muito projetos... eles faziam o estágio, mas primeiro elaborava um projeto de intervenção e esse projeto era acompanhado e avaliado, então foi algo interessante que eles faziam os seminário aqui para socializar e era também a hora de integrar com outros alunos da agronomia, das ciências sociais, eu vejo assim, foi um momento assim muito rico pra instituição também enquanto formadora né! para eles enquanto pessoas que às vezes agiu, atuavam, mais sem esse conhecimento tão amplo de políticas públicas mesmo (BABAÇUAIS, 2019).

Outro campo importante na estrutura das universidades que tem o PRONERA como o provocador, conforme relata um sujeito em sua narrativa, é extrapolar espaços de discussão e pôr em prática no interior das IES.

O currículo teve influência, foi inserido Educação do Campo, teve duas especializações aqui em Educação do Campo. Inclusive a distância, no curso de pedagogia dentro das optativas educação do campo, educação e diversidade, e alguns trabalhos de TCC (BABAÇUAIS, 2019).

A elevação do nível de escolaridade dos povos do campo, que não tiveram acesso na idade adequada e que, através da oportunidade via PRONERA, superam o analfabetismo e isso reflete diretamente na organização social da própria comunidade. Assim se percebe no depoimento de um dos sujeitos.

Outro elemento que eu possa também identificar como importante quando fundamental dentro das conquistas é o homem e a mulher do campo já de idade que não pôde ter um acesso à educação de qualidade no período certo e que os projetos de educação incluíram muitos, muitas pessoas conseguiram ser alfabetizadas e que isso foi um grande ganho para as associações que muitos dos associados eram analfabetos e hoje conseguem discutir melhor, conseguem participar de audiências públicas com papel na mão e ler uma carta, um documento ou coisa assim, que para o movimento foi um grande (AZEITE DE BABAÇU II, 2019).

Nessa trilha de análise, outro sujeito destaca sua percepção sobre a enorme contribuição que o acesso à educação formal proporciona para além da vida individual, estendendo-se para dimensões coletivas.

Essa formação contribuiu para permanência das famílias no campo, evitando assim o êxodo, contribuiu para impulsionar o desenvolvimento dos assentamentos, qualificando, empoderando o homem e a mulher do campo, para que estes possam ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos no campo (PACARÁ I, 2019).

Outro sujeito coopera com tal reflexão sobre as transformações na vida dos povos do campo que participaram de cursos do PRONERA.

Dos projetos do PRONERA, todo mundo saiu lendo, escrevendo, pensando, discursando, aprendeu falar, as pessoas que tinha vergonha de falar em público aprendeu a falar, aprendeu a abraçar, beijar, então elevou escolaridade e elevou a militância, elevou a compreensão da realidade (MESOCARPO I, 2019).

O PRONERA tem se tornado um instrumento de construção e fortalecimento da identidade camponesa, pois, através da formação desenvolvida, tem sensibilizado sujeitos, entre outras questões, para dar reconhecimento à sua identidade, reafirmar a sua vinculação com a terra. É o que declara um dos sujeitos,

o PRONERA, ele é para além de alfabetização, é dar acesso à educação, ele é uma matriz formativa aqui, é para a vida, para vida da pessoa, é melhorar as relações né! aguçar os sentidos, a mística, a solidariedade dos povos e classe, em especial aqui falando dos povos do campo, então assim, com certeza, uma contribuição sem tamanho e sem precedente que o PRONERA, ele dá na Educação do Campo do, aqui no Maranhão (MESOCARPO II, 2019).

Sensibilizar os sujeitos para questões sociais que fazem parte do seu cotidiano e despertar para a necessidade da organização coletiva, de lutar para garantir seus direitos, reconhecer-se como capaz de intervir ativamente na estrutura social são contribuições promovidas no PRONERA. Percebe-se isso nas falas de sujeitos que compõem esse Movimento.

A contribuição do PRONERA, em primeiro lugar, a valorização do que tem no campo para não entregar o campo, esse sentido de pertença e de lutar por políticas públicas para esse campo. Eu lembro de um projeto na área de saúde que eles

reativaram um posto de saúde na localidade, não foi com dinheiro deles, mas eles foram buscar vereador, buscar secretário, eles fizeram um movimento com a comunidade, que o secretário teve que dar uma resposta e a resposta foi reativar, então a gente percebe o que, esse sentido de que eu pertenceo ao campo, é aqui que a gente tem que melhorar as condições de vida, fixar nossos filhos e não ficar sempre sonhando que ele vai sair daqui. E essa discussão a gente tinha muito, de mostrar o que a cidade tem que pode enriquecer, mas o que o campo tem que não pode estar entregando de mão beijada, chega o cara com soja e compra tudo... é tanto que nessa área de Barra do Corda tinha uma área de assentamento que tinha muito problema de conflito com fazendeiro que queria tomar e teve um projeto de construção de casas em que a empreiteira começou e não concluiu, mas eles conseguiram fazer um abaixo-assinado indo à prefeitura. Tinha um programa de rádio que eles reativaram também, então eles ficaram buscando (BABAÇUAIS, 2019).

Os processos sociais que os cursos via PRONERA conseguem proporcionar dão todo um direcionamento para a efetivação da política de Educação do Campo, preservando a gênese que a compõe, demonstrando, na prática, alguns caminhos a serem percorridos para a construção de um projeto educacional contra hegemônico. Segundo relato de um dos sujeitos,

no Maranhão, eu acho que dá uma contribuição muito grande em relação à questão da qualidade do acesso à educação que essas pessoas não tinham, e hoje, quando você encontra uma pessoa egressa de um curso nosso do PRONERA, ele faz menção ao curso. Várias vezes eu vou em assentamentos e a pessoa diz assim: "como aquele curso que eu fiz não tem, a formação que tinha lá eu nunca tive em lugar nenhum". Então assim, há um reconhecimento por essa qualidade na formação humana e a questão social, essa contribuição que os egressos dão ou quando ainda estão no curso nessa participação do assentamento (COCO BABAÇU II, 2019).

Com efeito, evidenciar todas as contribuições do PRONERA para a construção da Educação do Campo no Maranhão torna-se um exercício complexo, é possível esgotar neste trabalho essas análises e reflexões. Mas cabe ressaltar o olhar e o relato dos sujeitos envolvidos diretamente nessa política como elementos preponderantes para se perceber a dimensão alcançada pelo PRONERA.

4 APONTAMENTOS FINAIS E O PRONERA

Muitos foram os aprendizados no trilhar deste trabalho, sobretudo por ser parte dessa história como egresso do PRONERA no Maranhão e ter vivido uma parcela das dialéticas experiências na construção de uma política educacional para os povos do campo. As vivências elucidadas no desenvolvimento da pesquisa contribuem para o fortalecimento e alargamento de algumas concepções e ideias, que se tornaram mais evidentes a partir do aprofundamento teórico, no contato direto com vários sujeitos que construíram essa conquista e, por último, na sistematização dos subsídios de uma política pública que reflete na vida do pesquisado.

No contexto atual, propor analisar uma política educacional como o PRONERA, que germina no seio da luta camponesa por garantia de direitos como terra, reforma agrária, educação, entre outros, torna necessária uma tomada de posição política, ideológica e pedagógica, partindo do pressuposto de que essa política é parte de um projeto societário contra hegemônico. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, a partir das percepções dos sujeitos que compõem essa política, suas contribuições à Educação do Campo no Maranhão.

Para construir a sistematização de 20 anos de PRONERA no Maranhão, é imprescindível a realização do mapeamento das instituições de ensino superior que, durante o período, executaram cursos em parceria com outros segmentos sociais, como a UFMA, UEMA, IFMA e o MEB.

Mais do que parte do cenário, os Movimentos Sociais e sindicais do campo são os protagonistas dessa conquista, pois é, por meio de sua mobilização e reivindicações, que a proposta chega às IES como projeto. Assim, o PRONERA, em 2010, põe, em prática, através do decreto N° 7.352, uma educação efetivamente do campo. Para tanto, valeu-se de parcerias com as IES e com organizações como o MST/MA, ASSEMA, FETAEMA, ACONERUQ.

Nessa seara, representantes dos Movimentos Sociais e sindicais, coordenadores das IES e egressos como sujeitos participantes ativos desde a luta para construção até a efetivação dos cursos nos revelam, através de suas percepções, o quanto o PRONERA contribuiu para a construção da Educação do Campo no Maranhão. Mesmo enfrentando alguns desafios para sua concretização, tal política demonstra ser possível outro modelo de educação, mais precisamente para os povos que vivem do e no campo.

Cabe ainda evidenciar que os sujeitos atendidos pelas formações, via PRONERA, são de assentamentos, acampamentos, comunidades tradicionais, áreas quilombolas. Ou seja, o território e os sujeitos beneficiados têm vivido historicamente as mais variadas formas de exclusão e é nesse contexto que esses povos têm se organizado, resistido e fortalecido suas identidades culturais e ideais de sociedade.

Na construção dessa política contra hegemônica, muitas são as cercas (im)postas, ora pela burocracia do Estado para liberação de recursos ou aprovação dos projetos, ora pelos embates políticos e pedagógicos com outros segmentos. Outrossim, é nas fissuras da sociedade neoliberal que o PRONERA vai se afirmando e consolidando, manifestando outras perspectivas de conceber conhecimento aos trabalhadores. Isso, conseqüentemente, nos leva a refletir sobre as suas limitações, tais como: burocratização na gestão e ou liberação dos projetos e ou recursos, resistência de algumas IES em reconhecer certas práticas como a Alternância dentro do sistema, entre outros.

Nessas duas primeiras décadas de existência no Maranhão, o PRONERA apresenta, através de suas experiências acumuladas, que caminhos devemos construir/seguir para a consolidação da Educação do Campo. Desse modo, as várias oportunidades que essa política fez brotar estão narradas nas falas dos sujeitos que a compõem, que, por vezes, se entrelaçam nos textos sistematizados por autores da área.

A pesquisa também desvelou, por meio das narrativas dos sujeitos, que, no interior das IES, as experiências dos cursos do PRONERA provocaram inquietações no próprio sistema de ensino, demandando deles uma revisão dos currículos, abrindo novos espaços para pesquisa e extensão envolvendo a dívida histórica da sociedade brasileira com os povos do campo. Foi preciso rever o papel social que a universidade deve exercer para com os homens e mulheres do campo.

Ademais, a construção de espaços para a reflexão sobre a Educação do Campo revelou as potencialidades de alguns movimentos sociais e outros segmentos, constituindo um espaço mais democrático para a elaboração e efetivação de outras políticas para atender as demandas camponesas. Dito de outro modo, foi a partir da mobilização movimentos sociais do campo como o MST, que se projetou e realizou uma política educacional alicerçada no compromisso com os camponeses.

Ressalta-se que o PROCAMPO, como parte das experiências do PRONERA, adentra campos mais institucionais e sua formação tem raízes nos debates e nas experiências

provocadas a partir do PRONERA, entre outras políticas que vão emergindo e fortalecendo ainda mais a luta do Movimento Por Uma Educação do Campo.

Ao analisar essa política, evidencia sua enorme contribuição para a elevação da escolaridade de sujeitos que não tiveram essa garantia na idade adequada, possibilitando-lhes se qualificar e adentrar no mundo profissional com mais dignidade. Além disso, forneceu elementos para o desenvolvimento do campo dentro de um outro projeto que não o vinculado ao agronegócio, pois os cursos do PRONERA partem de outras matrizes formativas.

A propósito, o PRONERA, pela forma como organiza e dispõe os cursos, desperta nos sujeitos uma necessidade de transformar a realidade camponesa, em contribuir, dar retorno à sua comunidade, e não mais fortalecer o sentimento de que uma vida com qualidade só acontece longe das áreas rurais. Ademais, instigou a construir um campo para além da produção agrícola.

Por desenvolverem um conhecimento de forma crítica, os cursos proporcionam reconhecimento e fortalecimento da identidade camponesa, que geralmente é tratada subalterna. Na verdade, quando se constrói conhecimento significativo para a vida no campo, abrem-se outros caminhos de interpretação de uma vida melhor e os povos primeiro se reconhecem como sujeitos de direito e, posteriormente, buscam o respeito e seu reconhecimento, ampliando o vínculo com o território.

Com efeito, a educação construída via PRONERA tem fortalecido, organizado e alargado a luta dos sujeitos que vivem no e do campo, pois possibilita a esses povos ocupar espaços que antes eram distantes de sua vivência. E isso só acontece porque uma educação democrática e de qualidade promove neles a autonomia intelectual e a consciência de que é direito deles, não um favor do Estado, o acesso a bens e serviços.

Contudo, são vários os obstáculos transpostos. No entanto, a Educação do Campo não chegou aos mais diversos espaços, isto é, um direito universal. Assim, precisa-se ainda de muita luta e enfrentamento. Existe, sem dúvida, muita mobilização social e política, porém de forma isolada. E somente a unificação e o fortalecimento dessas experiências tornar a luta fecunda para a construção/efetivação da Educação do Campo, preservando sua gênese, seus saberes e sua identidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Brasília - DF, 1999.

_____, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/NEAD, 2006. p. 103-116.

_____, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo**. São Luís: UEMA, 2006.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3, Brasília - DF, 2000.

BRASIL. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília – DF, n. 5, nov. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 01/2012** – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação: Brasília - DF, 2002.

_____, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e pedagógico da Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, 2004.

_____, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 3, 2007, Luziânia.

_____, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. **Teses sobre a pedagogia do movimento.** (Texto). Porto Alegre, jun. 2005.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **O movimento pela educação do campo:** contexto histórico e fundamentos político-pedagógicos. 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/o-movimento-pela-educacao-do-campo-e-os-desafios-da-construcao-de-uma-politica-publica-de-educaca.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____, Cacilda Rodrigues. O Movimento Nacional por uma Educação do Campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão - In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. (Org.) **Sobre Políticas Educacionais no Brasil:** interpretação acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA NACIONAL (CPT). **Conflitos no Campo Brasil 2012.** Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9179501-Conflitos-no-campo-brasil.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Conflitos no Campo Brasil 2016.** Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14061-conflitos-no-campo-brasil-2016?Itemid=0>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

COSTA, Cleonice Marq[ues]. **Modernidade e atraso na educação pública maranhense:** uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979). 2008. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de História) – Departamento de História e Geografia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, 2008.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA/NEAD, 2006. p. 94-102.

DANTAS, Vanessa Amorim; BAUER, Carlos. **O ensino público maranhense em tempos de ditadura civil-militar.** In: VII JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís - MA: UFMA, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/o-ensino-publico-maranhense-em-tempos-de-ditadura-civil-militar.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FENG, Lee Yun; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. **A Educação Rural no contexto prático, dilemas e dificuldades.** 2006. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/nupedor/nupedor_2006/trabalhos/sessao2/11_Lee.doc> Acesso em: 2 jan. 2015.

FERNANDES, Bernardo Monçano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: _____, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** (Coleção por uma Educação Básica do Campo), n. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 32-52

_____, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/NEAD, 2006. p. 27-38.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional**. BSB, 15-17 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85. p. 17-31, abr. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária**. II PNERA. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf> . Acesso em: 24 nov. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios: Maranhão**. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.org.br/panorama-dos-territorios/maranhao/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KOLLINH, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4, Brasília, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Marinalva Sousa; COUTINHO, Adelaide Ferreira. **O contexto das políticas públicas para a educação básica no campo na primeira década do século XXI no estado do Maranhão**. In: VII JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís - MA: UFMA, 2013. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/joinpp2013/JornadaEixo2013/estadolutassociaisepoliticasp>. Acesso em: 3 ago. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135.

_____, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação. SANTOS, Clarice Aparecida dos, _____, Monica Castagna, JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. (Org.). **Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: INCRA/MDA, 2010. p. 29-61.

_____, Mônica Castagna. ROCHA, Maria Isabel Antunes-. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MENDONÇA, Carlos Magno Soeiro; SILVA, José Jonas Borges da; AZAR, Zaira Sabry. **A educação do campo no Maranhão**: algumas considerações. 2017. Disponível em: <https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1507655310_arquivo_singafinal1.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.

MENEZES, Marly Cutrim de. **Políticas educacionais do campo: PRONERA e PROCAMPO no Maranhão**. 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3522/1/Marly%20Cutrim%20de%20Menezes.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. 3. ed. São Luís: Fundação Autêntica, 2001.

MIRANDA, Aline Silva Sousa de; RODRIGUES, Ubiratane de Moraes. **Gestão Educacional do Campo**: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão. UemaNet, São Luís, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SÁNCHEZ, Damián Sáncher. **Movimentos sociais no campo**: lutas dos povos indígenas. Disponível em: < http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_05.html>. Acesso em: 2 jan. 2015.

SILVA, Edson Sousa da. A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim. 2015. 101f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, 2015.

SILVA, Denice Batista da. **Do assentamento à universidade**: a mulher camponesa no ensino superior. 2009. 133f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão – SE, 2009.

SILVA, José de Ribamar Sá. **Do cenário e da necessidade de uma educação do campo no Maranhão**. 2011. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/.../do-cenario-e-da-necessidade-de-uma-educacao-do-campo-no>. Acesso em: 5 jul. 2018.

SITE ASSOCIAÇÃO DE EXTRATIVISTAS DO MORRO DOS CABOCLOS. **Palmeiras de babaçu**. Disponível em: < <http://aemcrural.blogspot.com/>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

SITE BARRA DO CORDA NEWS. **Transporte de alunos para a cidade**. Disponível em: < <http://www.barradocordanews.com/>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SITE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **São Luís/Maranhão**: população. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SITE NOSSO MARANHÃO. **Mulheres quebradeiras de coco babaçu**. Disponível em: <<https://nossomaranhao.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

SITE SLIDE SHARE. **Geografia do Brasil – REGIÃO NORDESTE**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/vanialeao/geografia-do-brasil-regio-nordeste>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SITE UFMA – BACABAL. Disponível em: <<http://www.bacabal.ufma.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

WARREN, Ilse Scherer. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/NEAD, 2006. p. 117-128.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista (Egresso)

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EGRESSOS

1. DADOS SOBRE O SUJEITO

1.1 Sujeito (nome completo)

1.2 Breve histórico (aproximação com a Educação do Campo, PRONERA.)

1.3 Informações sobre o entrevistado (função, formação, residência, participa de Movimento social etc.)

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Compreensão sobre Educação do Campo.

2.2 Alcances das Políticas de Educação do Campo (a quem atende? Por quê?)

3. PRONERA

3.1 Compreensão sobre o PRONERA.

3.2 Aproximação e ligação com o Movimento PRONERA (contribuições, desafios e perspectivas)

3.3 Transformações/mudanças que ocorreram na sua vida depois que você participou do PRONERA. (quais? Cite exemplos)

3.4 PRONERA e as metas de elevar a escolaridade dos povos do campo no Maranhão.

3.5 Sobre os cursos promovidos pelo PRONERA (modo de organização e desenvolvimento dos cursos, participantes etc.)

3.6 Sobre os resultados esperados pelo PRONERA através dos cursos (Reforma Agrária, Agroecologia, Soberania Alimentar); (uma formação humana, política e social).

3.7 Contribuições do PRONERA para a melhoria da qualidade da educação e na vida dos povos do campo do Maranhão.

4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES

4.1 E agora PRONERA? Quais os desdobramentos e perspectivas a trilhar para efetivar a Educação do Campo no Maranhão?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista (representantes dos movimentos sociais)

ROTEIRO DE ENTREVISTA – REPRESENTANTES MOVIMENTOS SOCIAIS

1. DADOS SOBRE O MOVIMENTO SOCIAL

- 1.1 Movimento Social (nome completo)
- 1.2 Breve histórico (origem, princípios, objetivos etc.)
- 1.3 Informações sobre o entrevistado (função, formação, tempo de militância no movimento etc.)

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 2.1 Compreensão sobre Educação do Campo
- 2.2 Alcances das Políticas de Educação do Campo (a quem atende? Por quê?)

3. PRONERA

- 3.1 Compreensão sobre o PRONERA
- 3.2 Aproximação e ligação do Movimento Social com o Movimento PRONERA (contribuições, desafios e perspectivas)
- 3.3 Considerações sobre a parceria entre os Movimentos Sociais do Campo (sociedade civil) e outros órgãos como universidades, INCRA e outros (Estado) na construção e implementação dos cursos do PRONERA (se possível justificar e exemplificar).
- 3.4 PRONERA e as metas de elevar a escolaridade dos povos do campo no Maranhão.
- 3.5 Sobre os cursos promovidos pelo PRONERA (modo de organização e desenvolvimento dos cursos, participantes etc.)
- 3.6 Sobre os resultados esperados pelo PRONERA através dos cursos (Reforma Agrária, Agroecologia, Soberania Alimentar); (uma formação humana, política e social).
- 3.7 Contribuições do PRONERA para a melhoria da qualidade da educação e na vida dos povos do campo do Maranhão.

4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES

- 4.1 E agora PRONERA? Quais os desdobramentos e perspectivas a trilhar para efetivar a Educação do Campo no Maranhão?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista (coordenadores das Instituições de Ensino Superior)

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES (IES)

1. DADOS SOBRE A IES

1.1 IES (nome completo)

1.2 Breve histórico (origem, princípios, objetivos etc.)

1.3 Informações sobre o entrevistado (função, formação, tempo de atuação na IES etc.)

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Compreensão sobre Educação do Campo

2.2 Alcances das Políticas de Educação do Campo (a quem atende? Por quê?)

3. PRONERA

3.1 Compreensão sobre o PRONERA

3.2 Aproximação e ligação da IES com o Movimento PRONERA (contribuições, desafios e perspectivas)

3.3 Considerações sobre a parceria entre os Movimentos Sociais do Campo (sociedade civil) e outros órgãos como universidades, INCRA e outros (Estado) na construção e implementação dos cursos do PRONERA (se possível justificar e exemplificar).

3.4 PRONERA e as metas de elevar a escolaridade dos povos do campo no Maranhão.

3.5 Sobre os cursos promovidos pelo PRONERA (modo de organização e desenvolvimento dos cursos, participantes etc.)

3.6 Sobre os resultados esperados pelo PRONERA através dos cursos (Reforma Agrária, Agroecologia, Soberania Alimentar); (uma formação humana, política e social).

3.7 Contribuições do PRONERA com as IES para a construção de outros projetos de educação para o povo camponês. (se possível justificar e exemplificar).

3.8 Contribuições do PRONERA para a melhoria da qualidade da educação e na vida dos povos do campo do Maranhão.

4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES

4.1 E agora PRONERA? Quais os desdobramentos e perspectivas a trilhar para efetivar a Educação do Campo no Maranhão?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, a pesquisa intitulada “20 ANOS DE PRONERA: as contribuições para a construção da educação do campo no Maranhão”, sob a responsabilidade de Francisco Helson do Carmo Alcântara, discente do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como a possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicada com a divulgação não autorizada por mim, de algum dado ao meu respeito. Tenho clareza de que as informações que darei orais e/ou escrita poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e que a minha identidade poderá ser divulgada caso seja necessário. Declaro que fui consultada se gostaria de acrescentar algo ao presente termo e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação.

LOCAL _____ DATA _____

Assinatura da participante