

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: AVALIAÇÃO DE AÇÕES NO MARANHÃO

Relatório de Pesquisa



II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: AVALIAÇÃO DE AÇÕES NO MARANHÃO

Relatório de Pesquisa



ipea

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

Ministro Dyogo Henrique de Oliveira

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

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

Presidente

Ernesto Lozardo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Juliano Cardoso Eleutério

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

João Alberto De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Claudio Hamilton Matos dos Santos

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Alexandre Xavier Ywata de Carvalho

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

Fernanda De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Sociais

Lenita Maria Turchi

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais

Alice Pessoa de Abreu

Chefe de Gabinete, Substituto

Márcio Simão

Assessora-chefe de Imprensa e Comunicação

Maria Regina Costa Alvarez

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Ministro Patrus Ananias de Sousa

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Presidente Maria Lúcia de Oliveira Falcón

Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento (DD)

Diretor César Fernando Schiavon Aldrighi

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

Coordenadora Raquel Buitrón Vueltá

Divisão de Educação do Campo (DDE-1)

Chefe Nelson Marques Félix

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

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

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: AVALIAÇÃO DE AÇÕES NO MARANHÃO

Relatório de Pesquisa

ipea

Rio de Janeiro, 2016

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação-geral

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

Marcelo Galiza – Coder/Disoc/Ipea

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

Coordenação técnica

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

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

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação regional da pesquisa

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema) e do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Equipe de elaboração do relatório

Pesquisadora

Diana Costa Diniz, professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), coordenadora institucional do projeto.

Auxiliares de pesquisa

Leonardo Sá Santos

Antônio Marcos Pereira de Sousa

Marinalva Sousa Macedo

Giovani da Silva Guterres

A pesquisa que deu origem a este relatório foi conduzida pela Coordenação de Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no âmbito do Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD), Programa de Mobilização da Competência Nacional para Estudos sobre o Desenvolvimento (Promob), Chamada Pública PNPD nº 111/2013.

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	9
2 COLETA DE DADOS	9
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO MARANHÃO	14
4 ARTICULAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, AS IES E O INCRA.....	19
5 PROJETOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: O PRONERA NOS ASSENTAMENTOS NO ESTADO DO MARANHÃO	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	46

APRESENTAÇÃO

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

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

1 INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta os resultados qualitativos da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (Pnera). Trata-se de avaliar os impactos das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no estado do Maranhão no período de 1999 a 2013.

O Pronera no estado do Maranhão desenvolve ações de Educação do Campo desde 1998. Inicialmente, o programa tinha maior ênfase na alfabetização de jovens e adultos, tendo registrado um total de 19.359 alunos alfabetizados entre 1998 a 2013. A partir de 2003, passou a oferecer educação também em nível médio (curso de magistério na modalidade normal) em assentamentos e áreas de Reforma Agrária no estado. Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a organização de dez turmas de magistério na modalidade normal, com 462 alunos ingressantes, os quais concluíram sua formação em novembro de 2005 e novembro de 2009. O curso de magistério promovido pelo Pronera foi a primeira experiência no estado do Maranhão com formação de educadores e educadoras do campo.

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. No relatório estão contempladas também as repercussões do Pronera a partir da visão de lideranças de movimentos sociais ligados à questão da Educação do Campo; representantes das instituições de ensino superior (IES); membros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), órgão executor da política de Educação do Campo; e egressos dos diferentes cursos (da alfabetização à graduação) ofertados pelo Pronera no estado do Maranhão. Para tanto, foram aplicadas diferentes técnicas de pesquisa, descritas na seção a seguir.

2 COLETA DE DADOS

O embasamento teórico-metodológico que orienta a pesquisa assenta-se no pressuposto de que a educação é um direito e, portanto, tem que ser democrática no que tange a acesso, permanência, qualidade, formação dos profissionais e gestão. Deve ser também socialmente referenciada, de modo que a comunidade tenha poder de decisão política desde a formulação da macropolítica educacional até a elaboração do projeto político-pedagógico da escola desejada, quer seja no campo, quer seja na cidade.

Escolheu-se, portanto, um referencial capaz de se transformar em instrumento de luta e de construção de uma nova realidade. Concebendo-se, ainda, que não há duas teorias que expliquem igualmente o mesmo fato e que “a ciência se faz mediante rupturas” (Frigotto, 1991, p. 86), o referencial dialético é, assim, uma opção política do grupo.

Primeiramente, concebeu-se o objeto de estudo como uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, na qual a realidade social é entendida, dentro da dialética e da totalidade, a partir de pontos importantes, a saber: a tomada do homem como sujeito histórico-social; a concepção da realidade social como *unidade dialética de base e superestrutura*; e a ideia de realidade social como fabricação histórico-cultural que determina a concepção de fato. Assim, a totalidade concreta é tomada como pano de fundo e ponto

de partida para a percepção da riqueza do real e suas múltiplas determinações representadas na contradição e na multiplicidade de significados. Sobre isto, Kosik (2002, p. 60) afirma que “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, e as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”.

Nesta perspectiva, estrategicamente, partiu-se de uma problemática (realidade, interesse, questão instigadora, desafio): as repercussões dos cursos de formação apoiados pelo Pronera nas instituições universitárias responsáveis por sua execução, no âmbito do ensino.

Resgatou-se o legado teórico produzido ou o conhecimento sobre o objeto de investigação: as repercussões produzidas pelos cursos de formação apoiados pelo Pronera em órgãos públicos federais, municipais e estaduais; a luta dos movimentos sociais pela escola; ou a prática social destes movimentos na conquista do direito à educação.

Nessa perspectiva, cabe à pesquisa responder aos desafios postos pela realidade social, econômica e política do Maranhão, refletindo sobre as implicações em torno do papel do Estado na promoção de políticas sociais. Cumpre também criticar o processo da Reforma Agrária, em especial nas regiões Norte e Nordeste, destacadamente no estado do Maranhão, um dos mais pobres do país.

Outro desafio da pesquisa é contribuir organicamente com a produção de conhecimentos que deem fundamentos às ações das organizações e dos movimentos sociais urbanos e do campo, que, na atualidade, estão a formalizar processos de lutas em defesa dos direitos sociais e políticos, entre os quais a Reforma Agrária e a educação.

Nessa busca e nesse exercício, as fontes de pesquisa são fundamentais, uma vez que trazem ao estudo uma sustentação teórica que permite consolidar os atos de investigar, num incessante movimento teoria-prática. Trata-se, portanto, de relatar o concreto organizado pelo pensamento.

A revisão de literatura e os relatos das lideranças contribuíram para ampliar essa percepção do real, especialmente acerca da trajetória histórica das políticas de educação, das concepções de educação hoje em evidência no campo, e das conquistas dos movimentos sociais do campo no Maranhão, resultantes da luta em defesa da educação pública.

A investigação dessa realidade explicitou, além dessas histórias de luta, as experiências que vêm sendo desenvolvidas em três assentamentos¹ organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pela Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (Assema), sob a jurisdição do Incra.² A matriz de análise foi o materialismo histórico dialético. Ele possibilitou uma reflexão sobre os dados, propiciando estabelecer conexões, mediações, e identificar as contradições das relações constitutivas do objeto investigado, buscando superar a visão imediata e superficial, de forma a apreender a realidade concreta enquanto unidade da multiplicidade.

A totalidade concreta – Educação do Campo – é complexa e constituída por múltiplas relações e sujeitos. Nesse sentido, o processo de apreensão das mediações pertinentes à construção do objeto nos permitiu revelar dados, processos e conjunturas que pudessem

1. Esse universo é o mesmo onde residem os alunos do curso de pedagogia da terra, os ex-alunos dos projetos de alfabetização e do magistério, os representantes de movimentos sociais e as lideranças que farão parte da pesquisa.

2. Nos municípios de Nina Rodrigues, Açailândia e Esperantinópolis.

fomentar as críticas e organizar o relato de pesquisa, necessário para demonstrar a trajetória histórica desta realidade concreta (síntese) por meio do pensamento. Isto porque:

o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade de diversos. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (...) As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx, 1983, p. 16).

Isso significa dizer que o fazer pedagógico dos movimentos sociais do campo tem como premissa importante que a prática revolucionária precisa de uma teoria revolucionária e vice-versa. Assim, a concepção de Educação do Campo construída no período estudado se faz força de mobilização e de expressão pela práxis de seus sujeitos (militantes, educadores, educandos). Estes têm no pensamento crítico radical comprometido com a transformação a força de seu movimento, e adotam como pressuposto a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

No percurso desse estudo, a literatura produzida pelos intelectuais dessa causa – Educação do Campo – afirma que a educação pública sob a hegemonia dos interesses e da cultura camponesa não prescinde do estado público de direito, e não isenta o Estado e seus sucessivos governos de promoverem esta e outras políticas públicas.

Pode-se dizer que a garantia dos direitos sociais tem na educação uma das ferramentas mais importantes para que se afirmem os demais direitos humanos universais, entre eles a participação política. Assim, a Educação do Campo não significa delegar a responsabilidade de sua garantia aos movimentos sociais camponeses – eles são partes dessa realidade – e, conseqüentemente, isolá-los como presenças importantes na elaboração e na execução dessas políticas pelo Estado. Significa vê-los como importantes interlocutores e lideranças para o debate em torno da política educacional e para a implementação de suas diretrizes no país.

Para lideranças dos movimentos sociais, alunos e educadores, a conquista de escola e Educação do Campo só se realizará por meio da luta coletiva, no processo de organização, e do compartilhamento de ideias e saberes, na interação com os diversos sujeitos da ação educativa e com a realidade social.

Para os pesquisadores deste grupo, essas e outras constatações possibilitaram um aprofundamento da importância da formação política para a ampliação da visão de mundo e do universo de experiências.

2.1 Procedimentos de pesquisa

Desde o processo de elaboração do projeto em referência, a equipe vem fazendo um levantamento bibliográfico acerca do referencial de análise e do objeto de estudo por meio de uma revisão de literatura. Para tanto, a seleção incluirá documentos, periódicos, textos avulsos elaborados pelos alunos assentados, trabalhos monográficos, além da seleção de obras de autores que têm como referência de estudo o Estado e as políticas sociais, principalmente a política educacional, as questões relativas ao campo e outras produções dos movimentos sociais capazes de contribuir para este processo de desvelamento da realidade.

A revisão de literatura possibilita, ainda, elaborar com mais precisão teórica a reflexão acerca do objeto, assim como a pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

Ao valorizar-se a prática como fonte importante de conhecimento, a pesquisa de campo propiciará o confronto entre o que afirma a atividade teórica acerca da luta dos movimentos sociais pela escola pública e a própria realidade desses movimentos e assentamentos nesta conquista. Assim como a teoria pretende explicar a realidade, a realidade é capaz de revelar instabilidades teóricas.

2.2 Universo da pesquisa: assentamentos, municípios e sujeitos

A investigação propunha atingir um universo formado por três municípios maranhenses (Nina Rodrigues, Açailândia e Esperantinópolis) onde estão localizados assentamentos sob a jurisdição do Incra.

Os sujeitos em evidência são os alunos e os egressos do Pronera, bem como as lideranças do MST, da Assema e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Maranhão (Fetaema). Considera-se, principalmente, o papel histórico do MST na luta em defesa da Reforma Agrária, da educação pública, e do homem e da mulher do campo, assim como a intensa luta da Fetaema e da Assema junto com os agricultores e os extrativistas contra grupos de fazendeiros em graves conflitos agrários pela defesa da terra e do babaçu³ livre.

Justifica-se ainda que a escolha pelo universo pesquisado deu-se em virtude de que é nesses assentamentos e áreas de Reforma Agrária que residem o maior número de egressos e alunos do Pronera.

O universo de análise da pesquisa foram três assentamentos distribuídos em três municípios de três regiões distintas:

- Esperantinópolis – projeto de assentamento Centro do Coroatá;
- Nina Rodrigues – assentamento Palmares; e
- Açailândia – assentamento Califórnia.

Com relação às instituições, a coleta de dados ocorreu na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Universidade Estadual do Maranhão (Uema) e na sede da 12ª Superintendência Regional (SR) do Incra. Restou ainda o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Maranhão, também participante do Pronera que não integrou a pesquisa pela dificuldade de agendamento com as professoras.

2.3 Sujeitos envolvidos na pesquisa

Participaram da pesquisa egressos dos cursos, professores das instituições de ensino, asseguraadores do Incra e representantes dos movimentos sociais (MST, Assema e Fetaema).

3. O babaçu é uma palmeira (*Orbignya phalerata Martius*) que costuma ter até 15 m de altura, capaz de produzir mais de quinhentos frutos a cada florada. Ela nasce no Brasil (Maranhão, Piauí, Pará, Goiás, Tocantins e Minas Gerais) e em alguns países da América Latina (Bolívia, Colômbia e México). Aproximadamente 300 mil pessoas vivem do extrativismo desse coco, que se estende por 10,3 milhões de hectares. A luta pelo livre acesso aos babaçuais vem garantindo o desenvolvimento de diversas iniciativas econômicas a partir do extrativismo do coco-babaçu associado à agricultura ecológica e à orgânica. Como resultado, a Assema criou a linha de produtos Babaçu Livre (Amaral Filho, 1990, p. 53).

Ao todo, foram 42 pessoas participantes da pesquisa, ouvidas nas rodas de conversa, nas entrevistas semiestruturadas e nas entrevistas narrativas, material a partir do qual se realizaram transcrições diretas. Participaram das entrevistas oito mulheres e onze homens.

A pesquisa de campo foi realizada de setembro a novembro de 2014, porém, houve a necessidade de se retornar em fevereiro de 2015 ao assentamento Califórnia, em Açailândia, para realizar a gravação, em função de problemas ocorridos durante o período agendado para novembro. A coleta de dados foi feita também se utilizando de equipamentos de áudio, vídeo e fotografia.⁴

2.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa de campo, trabalhamos com os instrumentos discutidos e elaborados coletivamente com a coordenação nacional da pesquisa do Pronera, considerando os indicadores e as situações de materialidade dos cursos, dos egressos, das instituições e dos movimentos sociais.

2.4.1 Rodas de conversa

O grupo de pesquisadores agendou reuniões com os possíveis sujeitos participantes da pesquisa, isto é, membros das instituições envolvidas, egressos dos cursos e integrantes dos movimentos sociais. A visita teve como finalidade oficializar e apresentar a pesquisa, assim como selecionar os sujeitos. Ocorreram três rodas de conversa, das quais foram identificadas as contribuições teórico-práticas do Pronera no processo de consolidação da luta por políticas de educação pública no Maranhão, desencadeada pelos movimentos sociais ligados às questões do campo.

2.4.2 Estudo da documentação (2008-2013)

Para dar sustentação aos estudos, houve a necessidade de se investigar documentos oficiais e pesquisas científicas publicadas no estado, experiências de luta em defesa da escola do campo por movimentos sociais maranhenses e modelo de desenvolvimento econômico para as microrregiões do estado. Foi necessário ainda apreender o papel da educação e das organizações em luta, as respostas por parte do Estado a esta reivindicação, cujo objetivo mais amplo é a consolidação da Educação do Campo, um paradigma educacional ainda em processo de construção no Brasil.

Destaca-se, ainda, a análise de documentos, como leis, diretrizes, decretos, processos jurídicos e programas, que expressam as ações do Estado voltadas para a política educacional nos âmbitos nacional e estadual. Revelam-se, assim, as possibilidades, os limites e as mudanças que foram processados para a Educação do Campo com a aprovação destes instrumentais legais.

2.4.3 Entrevista narrativa

As entrevistas narrativas foram realizadas com homens e mulheres egressos dos movimentos sociais e sindicais, assim como lideranças que atuam na área de formação, dentro ou fora do assentamento, ligadas a experiências do Pronera nas instituições, entre outros.

4. As fotografias não foram inseridas no relatório para obedecer ao limite de páginas exigido pelo Ipea.

2.4.4 Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com homens e mulheres, professores, coordenadores de instituições de ensino e asseguradores do Incra com atuação na área da formação e com experiência no Pronera.

As entrevistas propiciaram captar relatos e trajetórias históricas da Assema, do MST e da Fetaema na luta por educação por meio de suas lideranças. Buscou-se registrar o maior número possível de informações. Porém, o critério de escolha não obedeceu ao que se havia proposto: “entrevistar as mais antigas e principais lideranças dos movimentos sociais”. Entrevistaram-se as lideranças disponíveis e engajadas no trabalho com a Educação do Campo, inclusive ex-coordenadores do Pronera, por meio dos movimentos sociais Assema, MST e Fetaema. Também não foram ouvidos os professores e os diretores das mais antigas escolas dos assentamentos, conforme previsto.

Com base nesse quadro de informações sobre o processo da pesquisa, de posse dos dados possíveis, acessados durante a coleta, o grupo de pesquisa partiu para a sistematização e a análise, tendo por objetivo apresentar, por meio do método expositivo, os dados de modo sistematizado, como uma trajetória histórica. Elaborada a partir de uma análise radical da realidade pesquisada, a pesquisa foi ancorada no materialismo histórico dialético.

Esse processo de sistematização, análise e exposição organizada dos dados nos permitiu ainda fazer considerações e algumas proposições que contribuem com os movimentos e os assentados na continuidade da luta pela escola pública.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO MARANHÃO

O estado do Maranhão destaca-se no cenário nacional pelas questões fundiárias e disputas pela terra pelo elevado índice de violência no campo, apesar de ter um grande número de assentamentos de Reforma Agrária e áreas tradicionais em processo de regularização. Dados do Incra revelam que o estado tinha 1.025 áreas de assentamentos, envolvendo 131.605 famílias assentadas. Sabe-se que o reconhecimento da terra se constitui em um primeiro passo para a permanência do trabalhador no campo, representando para o assentado a segurança em âmbito legal. Porém, é essencial que sejam garantidas também as condições básicas para se assegurar a produção de sua subsistência no campo. Destaca-se que a atuação do Pronera tem se dado com maior ênfase nos assentamentos federais.

Do total de assentamentos existentes no Maranhão, 261 são assentamentos estaduais, com 33.965 famílias, o que corresponde a 32% do total de famílias assentadas. Registram-se ainda, 35 assentamentos-casulo,⁵ três áreas consideradas reservas extrativistas, cinco projetos de desenvolvimento sustentável e um assentamento municipal. Os demais são considerados territórios federais.

Destaca-se que, do universo de assentamentos existentes no estado, o Incra aponta que as ações do Pronera contemplam 769 assentamentos, com 23.266 beneficiários.

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

5. O assentamento-casulo é uma modalidade de projeto de Reforma Agrária criada e implantada a partir da obtenção de imóveis que podem abrigar acima de quinze famílias (Incra, 2013, p. 5).

talação 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. Nesse cenário:

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 babaçuais (Barbosa, 2006, p. 83).

Percebe-se que esse cenário apontado pela autora vai colaborar para a intensificação dos conflitos no campo, colocando o Maranhão como o mais violento entre os estados da Federação, pois nesse período acirram-se os conflitos entre as famílias assentadas e os grandes fazendeiros. Estes, por meio de violência física e psicológica, buscam expulsar os trabalhadores de suas terras. A necessidade de os trabalhadores rurais lutarem para defender suas terras faz com que desenvolvam diferentes estratégias para o enfrentamento com os fazendeiros.

Essa realidade no campo maranhense apontada pela autora (Barbosa, 2006), referente às décadas de 1980 e 1990, chega às primeiras décadas do século XXI sem sofrer significativas alterações. Conforme relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2012, o Maranhão, até 2011, liderava as estatísticas de conflitos pela terra, perdendo este posto em 2012 para o estado do Pará. O referido relatório destaca que, em 2012, no Maranhão, houve 157 conflitos pela terra, envolvendo 9.037 famílias (CPT, 2013).

Esse número, se comparado ao de 2011, com o registro de 224 conflitos pela terra, afetando 12.663 famílias, revela que houve diminuição dos conflitos. No entanto, quando se comparam as agressões sofridas pelos trabalhadores rurais – como queimas de roças e expulsão de famílias –, constata-se que houve um recrudescimento da violência sofrida por estes. Ainda de acordo com relatório da CPT, 23,5% dos conflitos por terra no Brasil são protagonizados pelo poder público (CPT, 2013, p. 21). Ressalte-se que, no Maranhão, os conflitos por terra envolvem, sobretudo, as grandes empresas de mineração, celulose e petróleo (CPT, 2012).

A desapropriação do pequeno produtor do campo hoje dá-se em função da expansão do agronegócio e, historicamente, do avanço do latifúndio, provocado, sobretudo, pela agropecuária bovina, que interfere drasticamente na produção da agricultura familiar. Esta situação expulsa os trabalhadores rurais do campo em direção às periferias das grandes cidades.

No Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o Maranhão aparece com um total de 6.569.683 habitantes. Desse universo, 2.425.999 habitantes (37% da população) vivem na zona rural (IBGE, 2010). Dessa forma, o Maranhão configura-se como o estado que apresenta a menor taxa de urbanização entre as Unidades da Federação (UFs).

Os dados sobre a situação da educação básica no Maranhão apresentados em 2011 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) evidenciam a precariedade em que vive a maior parte da população no que tange à oferta da educação básica. O estado tem 19,31% de analfabetos entre sua população de 15 anos ou mais, taxa bem mais elevada que a média nacional, de 9,7%, e mais alta que a do Nordeste, de 18,7%. A média de anos de estudos da população maranhense de 15 anos ou mais é de 5,6 anos de estudos. Neste

aspecto, o estado também fica atrás da média nacional, de 7,2 anos, e do Nordeste, de 5,8 anos de estudos (Pnud, 2011, p. 18).

No que se refere à oferta do ensino médio, última etapa da educação básica, os dados são ainda mais alarmantes. De acordo com o relatório, o estado apresenta apenas 33% de cobertura para este nível de ensino, enquanto a média nacional é de 51,1%, e a nordestina, de 39,3% (*idem, ibidem*). Portanto, a oferta e a cobertura para o nível médio de ensino estão bem abaixo da demanda. Vale lembrar que o governo estadual é o responsável por este nível de ensino.

Com relação aos indicadores educacionais da população rural, o referido relatório afirma que no Maranhão vive-se uma real crise de oferta para o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental. No que se refere à participação da população do meio rural na oferta de serviços do ensino médio, o estado alcança apenas 15% da população, e 20% para os anos finais do ensino fundamental. Os dados evidenciam que a educação como um dos direitos básicos está sendo negada aos jovens do campo no estado do Maranhão (Pnud, 2011, p. 19).

3.1 Histórico do Pronera no estado do Maranhão

Historicamente, no Brasil, a educação escolar para quem vive e trabalha no campo não foi uma prioridade do Estado. Por muito tempo, apesar de o caráter da economia ser eminentemente agrário, a educação rural foi relegada dos atos de governo, fato expresso nas legislações brasileiras quanto a este direito. Em que pese a evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade, durante décadas priorizou-se uma visão de escola rural sob uma diretriz política urbana, visando atender aos interesses dos setores agrário e industrial.

No que diz respeito ao Maranhão, 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.

Como se percebeu anteriormente, o estado não se revelou capaz de garantir à população, especificamente aos povos do campo, o acesso à educação pública de qualidade e a uma formação com a finalidade de constituir um intelectual crítico visando à sua autonomia e emancipação. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram instituídas novas diretrizes para a educação camponesa.⁶ Assim diz o art. 28:

na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Diversas leituras dessa realidade chamaram atenção para a necessidade de se construir uma identidade própria para a educação dos homens e das mulheres do campo. Destaca-se Caldart (2004), para quem essa educação devia partir dos sujeitos do campo, do trabalho, das lutas sociais e dos modos de vida dos camponeses. Ela entende que não bastava apenas

6. No campo estão os sujeitos sociais cujo vínculo maior se faz com a terra. São indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e também desempregados.

considerar o espaço da escola, mas este conjunto de condições que se alimentam desta instituição para poder tecer o processo de humanização das pessoas.

Por sua vez, Fernandes e Molina (2004) ampliam a concepção acerca do que é o campo, considerando as múltiplas faces do desenvolvimento capitalista, o que os faz apontar diferentes paradigmas existentes. Para eles, “os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade”. Nesse sentido, os camponeses só poderiam se contrapor ao paradigma dominante tomando para si a autoria política de sua própria história.

No Brasil, consolidou-se um paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural como sinônimo de atraso e imobilismo, desconsiderando-se a força de trabalho e a riqueza produzida por uma maioria para usufruto de uma minoria. Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 57):

na relação homem-terra esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma rural tradicional há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Deste modo o paradigma rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais.

Portanto, o paradigma necessário para construir a educação *do campo e no campo* deveria ser identificado pelos seus sujeitos, no território em que se encontram as diferentes identidades camponesas.

Os anos 1990⁷ trouxeram à cena política a oferta de educação “para todos” e a questão da pobreza. Foi neste contexto que 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 conferências Por uma Educação Básica do Campo, de 1998 e 2004.

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 Pronera⁸ no Maranhão, em ação articulada com a UFMA e o Incra.

7. Ressalta-se que os movimentos e as articulações em defesa de uma educação mais adequada às características do meio rural vêm se desenvolvendo desde a década de 1930, no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública e, posteriormente, nos movimentos de educação popular.

8. O Pronera foi criado oficialmente em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, pelo antigo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. O programa estava vinculado diretamente ao gabinete do ministro, e teve a aprovação imediata de seu primeiro *Manual de Operações*.

O Pronera aos poucos vai se expandindo, aglutinando outros movimentos do campo e outras instituições de ensino,⁹ como a Uema e o IFMA, constituindo-se não somente como projetos educativos para o campo, mas também como importantes espaços de debate, pesquisa e luta em defesa de um projeto educativo para o campo sustentado no respeito às especificidades do campo e na integração da educação com as demais lutas por condições dignas de vida no campo, tendo os sujeitos do campo como seus protagonistas.

3.2 Educação do Campo nos espaços da luta política dos movimentos sociais e das IES no Maranhão

Em âmbito nacional, desde o final da década de 1990, desencadeia-se o processo de intensificação do debate sobre Educação do Campo, liderado inicialmente por parte das organizações de ensino superior e dos movimentos sociais que lutam por políticas educacionais para o campo. Este fenômeno, podemos afirmar, constitui um momento ímpar de organização e mobilização intensa de movimentos sociais com identidades diversas, representativos de ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, indígenas, que lutam por uma educação *do e no* campo.

Essa mobilização desencadeou a campanha Por uma Educação do Campo e contribuiu para a concretização de uma concepção de Educação do Campo em contraposição ao conceito de educação rural vigente na história da educação brasileira. Nessa perspectiva, as disputas em torno destes diferentes projetos vão repercutir no Estado brasileiro quanto ao seu papel constitucional de assegurar o direito à educação. Também foi nesta mesma década que os movimentos sociais promoveram eventos que se constituíram em espaços de discussão coletiva para propor alternativas políticas, tendo em vista garantir o direito à educação e avaliar as conquistas alcançadas e materializadas em leis, decretos, diretrizes específicas para a Educação do Campo e as demais políticas educacionais em curso.

Em decorrência dos debates em âmbito nacional e visando à organização da luta por uma educação no campo, foi criado, em 2004, o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo do Maranhão, como estratégia de mobilização das entidades que atuavam na defesa da educação no campo. O comitê foi instituído durante a realização do I Seminário Estadual da Educação do Campo, no qual se afirmou que:

o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo constitui uma estratégia de mobilização das organizações para defender, propor, avaliar e implementar políticas públicas de educação que atendam, de forma adequada e com qualidade, os povos do campo (Maranhão, 2004, p. 1).

Com a criação do comitê e a realização do primeiro seminário, houve uma sinalização de que o estado estava disposto a seguir o movimento nacional. Esta sinalização fica evidenciada quando analisamos as atas de reuniões ordinárias e extraordinárias, e as propostas feitas por membros do comitê. Constatamos que, no período de 2004 a 2006, o comitê desenvolveu uma efetiva participação na discussão sobre as políticas de Educação do Campo, mobilizando diversos segmentos da sociedade, inclusive os movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, foi realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo, em 2007, com o objetivo de ampliar o debate e a mobilização para a definição de políticas

9. Para a execução financeira dos recursos, foi necessária a parceria com as fundações de cada instituição de ensino superior, quais sejam: Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (FSADU); Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia (Fact); e Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (Funcema).

públicas de educação básica para o campo. Em razão da necessidade de promover um momento de reflexão sobre a Educação do Campo, em 2009 foi realizado o I Encontro Estadual de Educação do Campo, com o tema A Educação do Campo no Maranhão. As temáticas discutidas neste encontro versaram sobre gestão da Educação do Campo; currículo; formação de profissionais da Educação do Campo; condições de oferta e infraestrutura das escolas do campo; e organização do trabalho pedagógico. Após a realização do encontro, a comissão retomou o trabalho e, em 25 de agosto de 2011, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino no Maranhão.

No documento, a comissão responsável por sua elaboração explicita inicialmente o que entende por escola do campo:

aquela situada em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo. Da mesma forma são consideradas do campo as extensões vinculadas às escolas públicas com sede em área urbana, desde que atendam predominantemente estudantes camponeses (Maranhão, 2011, p. 2).

A compreensão de escola do campo demonstrada pela comissão que elaborou as diretrizes está em consonância com o Decreto nº 7.352/2010 da Presidência da República, sobre a política nacional de Educação do Campo (Brasil, 2010). Ao mesmo tempo, revela o conhecimento por parte de seus componentes de uma realidade existente em quase todos os estados da Federação brasileira, isto é, a existência dos anexos (extensões) – turmas no campo vinculadas a escolas com sede em área urbana. No Maranhão, esta situação agrava-se no ensino médio, uma vez que no campo maranhense são poucas as escolas de ensino médio existentes. Destas, quase 100% funcionam como anexos sem nenhuma autonomia. A permanência desta situação no campo tem sido justificada oficialmente pela pouca demanda existente, o que tem sido questionado pelos movimentos sociais ligados às questões do campo.

4 ARTICULAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, AS IES E O INCRA

Considerando-se que não se faz Educação do Campo sem a participação dos movimentos sociais relacionados, o Pronera sempre contou com a participação de movimentos sociais, como o MST, a Fetaema e a Assema, cujas atuações analisamos nas subseções 4.1, 4.2 e 4.3, respectivamente. Na subseção 4.4, examinamos a articulação do Pronera com as IES, e na subseção 4.5, o papel do Incra.

4.1 Atuação do MST

A luta por políticas públicas específicas para o campo se dá em função do descaso e do abandono da educação no meio rural. Para organizar e fortalecer a luta em prol da educação pública de qualidade para a população camponesa, o MST criou o setor de educação, com atuação em vários estados da Federação.

O setor de educação do MST no Maranhão foi implantado ao final da década de 1980 em Imperatriz, com as primeiras ocupações de terra. Composto inicialmente por 25 membros de formações profissionais diversificadas, tinha como critério básico para participação ser militante do MST ou estar envolvido com escolas em áreas de assentamentos da Reforma Agrária.

Dalmagro (2011), apoiada em análise de documentos produzidos pelo MST em 2006 e 2007, destaca as ideias fundamentais do movimento sobre a escola, entre elas: lutar e pressionar o Estado para a criação e a melhoria das condições existentes nos assentamentos; ampliar a oferta do ensino fundamental completo; e oferecer o ensino médio nas próprias áreas de assentamentos. Isto está alicerçado na compreensão de que o acesso à escola encontra-se no campo dos direitos e de que o MST precisa estabelecer relações com o Estado, pressionando-o na direção da universalização do direito à educação.

Considerando-se os aspectos supracitados, buscamos analisar, por meio de entrevista com um dirigente estadual do MST, como se dá a atuação desse movimento no Maranhão. Para tanto, procuramos compreender como se articula a luta por educação pública no campo. Para o dirigente, ela acontece em três momentos, a saber:

o primeiro momento acontece quando o MST organiza um assentamento, cria uma nova situação, logo, a primeira articulação é com o poder público local; no segundo momento, a articulação é com o governo estadual ou municipal para a oferta de escolas; no terceiro momento, a articulação é via Incra, para estabelecer as parcerias para viabilizar os programas, a exemplo do Pronera, que se constitui numa das principais conquistas para o Maranhão.¹⁰

Para o dirigente, as dificuldades enfrentadas pelo movimento com o Incra no Maranhão acontecem em função das divergências ideológicas e das disputas de projetos. Os programas têm enfrentado muitas dificuldades, entre elas, a demora e a burocratização na liberação dos recursos financeiros, o que em parte ele atribui à falta de vontade política e à falta de pessoal para absorção das demandas.

Com relação à participação dos movimentos sociais ligados à Educação do Campo, considerando-se que não se faz Educação do Campo sem a participação coletiva, perguntamos como o MST tem participado das discussões realizadas pela esfera estadual de governo. Para o dirigente, “as formas de governo no Maranhão não têm se alterado; no governo de Jackson Lago, houve uma sinalização de abertura para a participação dos movimentos sociais”.

Considerando-se que a maioria dos assentamentos estaduais não tem escolas, e que as existentes funcionam em condições precárias, indagamos de que forma o MST tem pressionado o poder público estadual para que cumpra sua responsabilidade, principalmente, no que diz respeito à oferta do ensino médio, que apresenta a menor cobertura, conseqüentemente, o menor número de matrículas. O dirigente respondeu:

o MST apresenta a demanda, onde a demanda se justifica, à Seduc [Secretaria Estadual de Educação], que, por sua vez, tem recebido [o MST], porém, não tem dado respostas. [O MST apresenta suas demandas] por meio da mobilização, a exemplo da manifestação dos sem-terrinha [crianças do MST], realizada em outubro de 2012, e da mobilização junto às [superintendências] regionais [do Incra].¹¹

Como a educação é de fundamental importância para o processo da Reforma Agrária, procuramos saber o sentido da escola para o MST. Segundo o dirigente entrevistado, “a escola é garantia de se apostar na Reforma Agrária, é impossível fazer Reforma Agrária com o povo analfabeto”. Destacou ainda que é preciso contribuir com a elevação do nível do conhecimento, para que o jovem do campo não tenha que sair do campo para ter acesso à escola.

10. Araújo, Elias de. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, out. 2014.

11. Araújo, Elias de. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, out. 2014.

Portanto, se a educação é imprescindível para o processo de Reforma Agrária no Maranhão, pois o estado possui parcela significativa de sua população analfabeta, a luta por escolas de qualidade no campo torna-se mais desafiadora, requerendo a organização e a união de todos os movimentos sociais ligados à questão do campo.

No que diz respeito às condições de oferta da escola para as áreas de assentamento, visando ao acesso da população do campo ao conhecimento sistematizado e historicamente construído, o dirigente reconhece que isso tem constituído atualmente o grande desafio, sobretudo, para a criação de escolas de nível médio no estado. Ele reconhece a importância da atuação do Pronera. Dessa forma, para avaliarmos as repercussões das ações do Pronera para as áreas de assentamento da Reforma Agrária na visão do MST, buscamos entrevistar a coordenadora do Setor de Educação do MST no estado. Para ela:

qualquer projeto conquistado pelo Pronera, para o MST, é uma grande conquista, porque a escolarização historicamente foi negada à classe trabalhadora. Através do Pronera, conseguimos formar muitos jovens com visão crítica, desde a alfabetização até a pós-graduação. Ao longo desses dezesseis anos de parceria com o Pronera, formamos muitos jovens que hoje estão atuando em escolas do campo. Para o movimento e para os assentamentos, isso é uma grande conquista.¹²

4.2 Atuação da Fetaema

Fundada em 1972, no período da Ditadura Militar, a Fetaema era inicialmente composta por oito sindicatos. Atualmente, possui 216 sindicatos em todo o Maranhão, constituindo-se numa das maiores organizações sociais no estado, se considerarmos somente sua capilaridade. A ação política da federação organiza-se a partir de eixos de atuação para a melhoria das condições de vida da população camponesa, tais como: conquista da terra; fortalecimento da agricultura familiar; e políticas sociais. Portanto, tem um amplo campo de atuação. Para tanto, conta em cada município com um sindicato dos trabalhadores rurais, além das delegacias sindicais, presentes em diversas áreas de assentamentos da Reforma Agrária com suas lideranças locais.

A Fetaema iniciou sua participação no Pronera em 2000, com os primeiros projetos tocados pela UFMA. Estes atendiam a uma demanda do Grito da Terra Brasil ao governo federal, em face da ausência do Estado na oferta de políticas educacionais para a população camponesa. Nesse período, o índice de analfabetismo no Maranhão era um dos maiores entre todos os estados da Federação, situação que lamentavelmente se mantém ainda hoje, conforme já evidenciado no relatório do Pnud (2011), citado na seção 3. Nesse cenário, foram pautados os programas de educação para o campo, juntamente com a luta de outros movimentos sociais ligados à questão da educação pública para quem vive e trabalha no campo.

Diante dessa situação, a maioria da demanda por educação vinha dos sindicatos, solicitando a oferta da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Ainda hoje, no campo maranhense, é forte a demanda por EJA, considerando -se que a maior parcela de analfabetos está no campo. Além disso, a forma como as secretarias municipais ofertam a EJA muitas vezes não contempla as necessidades da população camponesa. Ressalta-se que, além da oferta da EJA pelo Pronera, em parceria com a UFMA, a Fetaema realizou parcerias com a Uema, formando 520 alunos em curso técnico de nível médio em agropecuária, bem

12. Araújo, Lenilde de Alencar. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, fev. 2015.

como 36 alunos em curso de graduação em pedagogia para atuar na alfabetização de jovens e adultos, inicialmente uma das maiores demandas educacionais do meio rural maranhense.

4.2.1 Contribuição dos projetos de formação do Pronera para a Fetaema

Para a Fetaema, os projetos de formação do Pronera, realizados em parceria com IES, constituem um espaço de ampliação e organização da luta dos trabalhadores que se dá a partir do contato com a realidade da população maranhense. De acordo com a Fetaema, a grande contribuição dos cursos do Pronera é a transformação do aluno em sujeito crítico, imbuído do espírito de fazer mais pela comunidade, acreditando que possui mais direitos, que pode estudar sem sair do campo e, assim, conseguir se formar e alçar voos cada vez mais altos.

Os alunos formados pelo Pronera, em geral, estão inseridos em espaços de participação social, como associações, sindicatos, federações e mesmo órgãos do poder público. Segundo uma militante da Fetaema, assistente social desta entidade:

isso para a federação é um ganho muito grande, um alcance político muito grande. Então, onde a gente conseguiu formar o sujeito do Pronera, eles estão dentro do sindicato, dentro das associações, em outros movimentos, nas secretarias de educação, alguns são professores. E isso é uma conquista.¹³

O depoimento do militante revela as contribuições do Pronera para a Fetaema, tanto em âmbito político quanto social, ao formar sujeitos críticos que, após a conclusão do curso, passaram a atuar como militantes em movimentos sociais, sindicatos e outros espaços, fortalecendo e ampliando a luta em prol da melhoria da população camponesa.

4.2.2 Atuação de egressos do Pronera

No que se refere à atuação dos alunos egressos no curso de formação de educadores e educadoras do campo, “alguns dos alunos tornaram-se referências para a comunidade que atuam”, conforme depoimento de um militante da Fetaema. Dessa forma, a federação considera o Pronera como:

um aprendizado diferenciado, porque você tem o compromisso pedagógico, mas também o político-ideológico, de formar aquela pessoa, ampliar o conhecimento, [fazê-la] saber ler, escrever e contar, e juntar [esses aprendizados] com conhecer a realidade, com conhecer a história, abrir conhecimento crítico. Então, do ponto de vista formal, ele avança no sentido de formar referência, de formar um professor diferente, um jovem militante comprometido com sua comunidade. Do ponto de vista produtivo, a comunidade passa a contar com pessoas comprometidas para ampliar a luta pelo que ela precisa, seja pela escola, seja por um projeto que possa melhorar a produção, a aptidão da comunidade, seja para trazer alguém para dentro dos nossos sindicatos ou para a associação, que tenha condição de romper alguns vícios que a gente tem dentro da estrutura do movimento, dentro da estrutura das associações. Então, é muito difícil a gente falar em poucas palavras do que se tem visto de alguns sujeitos que são fruto do Pronera.¹⁴

4.2.3 Estabelecimento de projetos futuros com o Pronera

A Fetaema destaca o interesse na realização de um curso superior em agronomia, uma vez que possui muitos egressos do curso técnico em agropecuária que poderiam ingressar nele.

13. Silva, Hélica Araújo. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Esperantinópolis, set. 2014.

14. Silva, Hélica Araújo. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Esperantinópolis, set. 2014.

Entretanto, em função de dispor de uma estrutura pequena para acompanhar todas as ações em sua base, um diretor e dois assessores, a federação decidiu adiar os planos de oferecer novos cursos para melhor qualificar a sua ação neste processo em sua base de atuação.

A Fetaema pretende continuar com a EJA, ampliar a oferta no nível médio e fazer um curso superior, para o qual a demanda é enorme. Isto custa muito politicamente, requer organização, recursos e, principalmente, tempo.

4.3 Atuação da Assema

A Assema foi fundada por quebradeiras de coco-babaçu e agricultores em 1989. Sua criação se deu em função da concentração de terras e da expansão da pecuária extensiva, que levaram ao cercamento de grandes áreas de babaçuais, principal fonte de renda dos trabalhadores pelos grandes fazendeiros. Sua sede localiza-se no município de Pedreiras, na microrregião Médio Mearim, a 280 km da capital São Luís.

Atua diretamente em nove municípios maranhenses, desenvolve suas atividades com associações de mulheres extrativistas, comunidades quilombolas, associações de assentamentos, cooperativas de produção e comercialização, associações de jovens e grupos produtivos informais. A Assema elege como campo de atuação três direitos básicos: *i)* o direito à segurança alimentar e à nutricional; *ii)* o direito à educação; e *iii)* o direito ao exercício amplo e democrático da cidadania.

A associação iniciou sua atuação no âmbito do Pronera em 2011, tendo como parceiros o MST e a UFMA, trabalhando na alfabetização de jovens e adultos em 25 comunidades. Em 2003, realizou o acompanhamento de oitenta alunos do magistério. Em 2005, passou a realizar trabalhos articulados com as escolas famílias agrícolas (EFAs).

4.4 Repercussões para as IES

Ressalta-se que a demanda para as IES dos cursos do Pronera foi trazida pelos movimentos sociais, ao tomarem conhecimentos das ações do programa em âmbito nacional.

4.4.1 UFMA

A UFMA originou-se da Faculdade de Filosofia, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Embora sua mantenedora fosse aquela fundação, por força da Lei Estadual nº 1.976/1959, dela se desligou e passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior, criada em 1956.

A instituição foi reconhecida como universidade livre pela União em 1961. Denominou-se Universidade do Maranhão, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (fundada em 1948), a Escola de Serviço Social (inaugurada em 1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (fundada em 1958). Posteriormente, o arcebispo de São Luís e chanceler da universidade, acolhendo sugestão do Ministério da Educação e Cultura, propôs ao governo federal a criação de uma fundação para manter a universidade, agregando a Faculdade de Direito (instituída em 1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (criada em 1945) e a Faculdade de Ciências Econômicas (fundada em 1965). Assim foi instituída, pelo governo federal – mediante a Lei nº 5.152/1966, alterada pelo Decreto-Lei nº 921/1969 e pela Lei nº 5.928/1973 –, a

Fundação Universidade do Maranhão, com a finalidade de implantar a Universidade do Maranhão. A administração da fundação ficou a cargo de um conselho diretor, composto por seis membros titulares e dois suplentes, nomeados pelo presidente da República. Entre si, estes elegeram o presidente e o vice-presidente. Em 1972, o reitor – cônego Ribamar Carvalho – inaugurou o primeiro câmpus, no bairro do Bacanga, no município de São Luís, onde a instituição passou a funcionar.

Ao longo de quase meio século de existência, a UFMA tem contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento do estado do Maranhão, formando profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, em níveis de graduação e pós-graduação. Empreende pesquisas voltadas, principalmente, aos problemas enfrentados pelo estado e pelas regiões Norte e Nordeste. Desenvolve atividades de extensão com ações de organização social; produção e inovação tecnológica; capacitação de recursos humanos; e valorização da cultura. A instituição assume como missão: *i)* gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber; *ii)* propor soluções visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, bem como à melhoria de qualidade de vida do ser humano em geral; e *iii)* situar-se como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região e na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis.

Atualmente, a UFMA funciona de acordo com a estrutura descrita a seguir.

- 1) Órgãos deliberativos:
 - a) colegiados superiores: Conselho Diretor (CD), Conselho de Ensino e Pesquisa (Consepe) e Conselho de Administração (Consad), que formam o Conselho Universitário (Consun), assessorados por suas respectivas câmaras; e
 - b) colegiados da administração acadêmica: conselhos de centro, assembleias departamentais e colegiados de cursos.
- 2) Órgãos executivos:
 - a) centrais: Reitoria e Vice-Reitoria, que têm apoio no Núcleo de Assuntos Disciplinares, no gabinete, na Procuradoria Jurídica, na Assessoria de Planejamento e Ações Estratégicas (Asplan), na Assessoria de Comunicação (Ascom), na Assessoria de Qualidade de Vida, na Assessoria de Interiorização (Asei) e na Assessoria de Relações Internacionais(ARI);
 - b) auxiliares: pró-reitorias de ensino, de pesquisa e pós-graduação, de extensão, de recursos humanos e de gestão e finanças, com seus respectivos departamentos; hospital universitário; prefeitura de *campus*; restaurante universitário; e colégio universitário;
 - c) acadêmicos: diretorias de unidades acadêmicas, chefias de departamento e coordenadorias de curso; e
 - d) núcleos operacionais: eventos e concursos, assuntos estudantis, tecnologia da informação, rede e educação à distância, bibliotecas e comunicação.

Especialmente nas duas últimas décadas, a UFMA vem buscando ampliar a oferta de cursos de graduação, criar programas da pós-graduação, fortalecer as atividades de pesquisa e difundir a extensão universitária. Atualmente, a UFMA possui oito *campi* em funcionamento, sendo um na ilha de São Luís (Cidade Universitária), e sete no continente (Imperatriz, Codó, São Bernardo, Chapadinha, Pinheiro, Bacabal e Grajaú). Está em

construção o nono *campus*, na cidade de Balsas, onde são ofertados cursos presenciais, abrangendo graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Em relação à Educação do Campo, desde 1999, a UFMA vem desenvolvendo projetos de educação por meio do Pronera, em parceria com o MST e a Assema. Além disso, a instituição conta com o Núcleo de Pesquisas em História, Política, Educação e Cultura do Campo (NEPHECC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que congrega pesquisadores e estudantes de iniciação científica interessados nas temáticas de Educação do Campo e questão agrária.

Com relação ao primeiro contato com o Pronera, a professora da UFMA Adelaide Coutinho, membro da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, lembra que a demanda inicial foi por EJA. No entanto, ao longo de suas atividades, o programa, por meio da UFMA, desenvolve outros projetos, que contemplam, segundo a professora:

[desde a] alfabetização de jovens e adultos até o ensino superior, que é o processo que está em continuidade nesse momento. Desenvolvemos alguns estudos, pesquisas, publicações, sempre tendo como objeto de reflexão a educação e a questão da Reforma Agrária. Na realidade, não foi um contato universidade-Pronera, foi um contato movimentos sociais-professores da universidade. Então, em 1989, nós fomos procurados por militantes dos movimentos dos trabalhadores rurais sem-terra e da Assema, e eles começaram a falar com a gente sobre o Pronera, e que iria acontecer um seminário aqui em São Luís informativo sobre esse projeto. Aí nós fomos participar, nos apaixonamos pela proposta e a partir daí começamos a trabalhar no Pronera até então.¹⁵

No que se refere ao começo dos trabalhos com a universidade, os professores inicialmente foram capacitados para conhecer a proposta do Pronera, em seguida, começaram a organizar as equipes de trabalho, fazendo a seleção de bolsistas, professores e coordenadores para atuarem no projeto. Nesse percurso, as primeiras dificuldades vivenciadas dizem respeito a uma:

certa resistência, inclusive para encontrar professores que pudessem assumir esse trabalho, pois seria um trabalho desenvolvido em áreas de assentamento, algumas áreas com bastante dificuldade de acesso. Essa resistência se dava por dois motivos: o primeiro, a universidade. Durante um certo tempo, nas décadas de 1970 e 1980, a questão agrária era uma questão discutida dentro da universidade, tinha grupos de estudos, publicações. Depois desse processo, isso silenciou, então qual a grande dificuldade? É você trabalhar com um objeto desconhecido, porque envolvia assentados, assentamentos, áreas extrativistas e a questão agrária como pano de fundo, e nós não estávamos estudando isso. Então, organizar o grupo e a equipe foi um grande desafio, porque nós tivemos que aprender sobre a questão agrária, sobre a questão do assentamento, sobre a questão da Educação do Campo, e nesse momento já se desenvolvia um novo paradigma, contrapondo-se à velha educação rural uma Educação do Campo feita com, para e no campo. Isso foi se modificando bastante, era difícil encontrar professores que pudessem se dedicar, porque precisava de uma educação quase que exclusiva para poder realizar esses projetos. Foi aos poucos que fomos montando a equipe.¹⁶

Outro ponto destacado pela professora diz respeito à demanda, sobretudo, pela EJA, em razão do grande número de analfabetos no Maranhão. Nesse processo é dada ênfase ao papel dos movimentos sociais. De acordo com a professora:

os movimentos vinham com dados divulgados em uma pesquisa realizada junto à UnB, e nessa pesquisa detectaram que nos assentamentos do estado do Maranhão nós tínhamos até 70%

15. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, out. 2014.

16. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, out. 2014.

de analfabetos. Então, a primeira demanda dos movimentos foi pela alfabetização de jovens e adultos. A universidade se envolve com o projeto através do Departamento de Educação II e o Departamento de Sociologia e Antropologia. Eu e o professor Marcelo começamos a organizar junto aos movimentos sociais. Ele junto à Fetaema e eu, junto ao MST e à Assema, e nós formamos 160 turmas de alfabetização. Então, da Fetaema oitenta turmas, o MST e a Assema com oitenta turmas, totalizando 1.600 alunos naquela época. Os movimentos, eles tinham grande conhecimento da realidade, grande liberdade. A universidade tinha pouco trabalho sobre a questão agrária e movimentos sociais, conhecia muito pouco dessa realidade. Então toda a gama de informações, inclusive para elaboração de projetos, veio dos movimentos sociais. A partir deste contato, pegamos a parte mais pedagógica de maior domínio aqui na academia e, fazendo esse diálogo com o conhecimento dos movimentos sociais, começamos a organizar os projetos.¹⁷

Segundo a professora Adelaide Coutinho, é a partir da realização desses projetos que se começa a pensar a Educação do Campo no Maranhão numa nova perspectiva, diferente da perspectiva da educação rural. Pela primeira vez, são os movimentos sociais que colocam para a universidade suas necessidades e:

qual o tipo de educação para a universidade promover, então eles colocam os fundamentos. Quer dizer, isso tudo vem de um movimento que está organizado em âmbito nacional e particularmente liderado pelo MST, que desde o seu primeiro assentamento colocou a questão da educação como ponto central, então Educação do Campo e Reforma Agrária são pontos inseparáveis.¹⁸

Os primeiros projetos desenvolvidos com a UFMA foram denominados projetos casados, em razão da pouca escolarização dos professores alfabetizadores. Outro ponto destacado diz respeito às condições de funcionamento da sala de aula no assentamento. Com relação ao nível de escolarização dos alfabetizadores, a professora ressalta que:

nós descobrimos, ao buscarmos os professores para organizar as turmas de alfabetização do campo, que a maior parte não tinha nem a quarta série completa. Como alfabetizar no campo turmas à noite, em locais sem energia, sem uma estrutura escolar e com professores sem formação adequada? Nesse sentido é que nós fizemos o projeto casado, ao mesmo tempo nós encaminhamos ao Incra os projetos de alfabetização de jovens e adultos, e junto com esse projeto o projeto de formação de educadores, só que o projeto era de formação de educadores em nível fundamental, porque nós fizemos a opção de trabalhar com professores que tinham até a quarta série. Nós fazíamos um trabalho paralelo; tinha um tempo em que esses professores estavam em formação, no currículo básico do ensino fundamental acrescido, e aí foi uma inovação da gente a proposta curricular, colocar conteúdos como didática, filosofia, sociologia, metodologia, artes, para que esses professores, que alguns já atuavam como professores, pudessem melhorar sua prática pedagógica. O primeiro projeto se deu assim.¹⁹

Para a professora Adelaide Coutinho, a relação pedagógica entre a realidade camponesa e o processo de aprendizagem em sala de aula se deu de forma bastante interessante, a começar pela organização da equipe em parceria com o colégio universitário – historicamente, um grande parceiro na trajetória Pronera-UFMA. De um modo geral, todos contribuíram e contribuem com o desenvolvimento das atividades. Todavia, a professora dá ênfase às contribuições do programa vindas dos seguintes setores:

estudantes universitários das várias licenciaturas; as lideranças dos movimentos sociais que trabalhavam em educação; e esse coletivo que chamávamos de educadores. Começamos a discutir desde os conteúdos básicos que seriam contemplados na formação – até porque partíamos de

17. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, out. 2014.

18. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. São Luís, out. 2014.

19. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, São Luís, out. 2014.

uma concepção que alfabetizar não seria ensinar somente a ler e escrever, mas que nosso aluno de alfabetização ia chegar ao nível de segunda, terceira ou até quarta série. Também procuramos elaborar uma proposta curricular própria e adequada à realidade maranhense. Tínhamos os fundamentos científicos do currículo, da metodologia, dos conteúdos, mas procuramos usar uma linguagem de acordo com a realidade maranhense. A partir daí, sentimos a necessidade de elaborar nossos próprios materiais. Chegamos a elaborar sete módulos, que a gente chamava de módulos interdisciplinares. Esses módulos tinham todos os conteúdos das disciplinas das séries iniciais, voltados ao objetivo da alfabetização de jovens e adultos.²⁰

A partir da fala da professora, é possível perceber as contribuições desse projeto para a UFMA, bem como para os professores, os estudantes e os coordenadores dos projetos. Segundo ela:

um educador que trabalha com o Pronera, um estudante universitário que trabalha com o Pronera, qualquer outro profissional que desenvolva atividades dentro do Pronera, ele se considera um educador militante, porque ele já entende a causa e já assimilou todo esse processo. No início se dava um conflito da seguinte forma: nós, da universidade, como se fôssemos proprietários do conhecimento formal, e os movimentos sociais como se fossem proprietários dos conhecimentos informais, da formação política dos movimentos, e que nós devíamos aprender tudo com eles e eles vice-versa com a gente. Nesse processo de diálogo e de constantes reuniões e de constantes encontros, oficinas, seminários, nós fomos quebrando essa barreira e entendendo que esses conhecimentos deviam se encontrar e produzir um novo conhecimento.²¹

No que se refere às contribuições para a universidade enquanto lócus de produção do conhecimento científico, a professora aponta o que considera um grande avanço:

na UFMA, ao longo de quinze anos, conseguirmos ter avanços maravilhosos de publicarmos juntos, coordenarmos as atividades juntas, de elaborarmos projetos juntos, todo o processo de gestão do projeto foi partilhado, tanto pelos coordenadores como pelos estudantes universitários e pelos movimentos sociais. Estes estiveram sempre presentes, tanto que a gente criou a figura do coordenador de polo para assegurar exatamente essa referência dos movimentos sociais perante os alunos, para realizar esse trabalho com a gente.²²

4.4.2 Uema

A Uema se originou da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei Estadual nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. A FESM, inicialmente, foi constituída por quatro unidades de ensino superior: *i)* Escola de Administração; *ii)* Escola de Engenharia; *iii)* Escola de Agronomia; e *iv)* Faculdade de Caxias. Em 1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e, em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz.

A FESM tornou-se a Uema mediante a Lei Estadual nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicâmpus.

20. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, São Luís, out. 2014.

21. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, São Luís, out. 2014.

22. Coutinho, Adelaide Ferreira. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, São Luís, out. 2014.

Posteriormente, a universidade foi reorganizada pelas leis nº 5.921, de 15 de março de 1994, e 5.931, de 22 de abril de 1994, alterada pela Lei nº 6.663, de 4 de junho 1996. A princípio, a Uema era vinculada à Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Após a reforma administrativa implantada pelo governo do estado, em 1999, a Seduc foi transformada em Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano (GEDH). A Uema foi desvinculada da GEDH pela Lei Estadual nº 7.734, de 19 de abril de 2002, que fez novas alterações na estrutura administrativa do governo, e passou a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag).

Com a Lei nº 7.844/1992, o estado sofreu nova reorganização estrutural. Foi criado o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do qual a Uema passou a fazer parte. A universidade passou a vincular-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (Gectec), atual Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (Sectec).

Heloísa Varão Santos, professora do Departamento de Filosofia e Educação da Uema, conheceu o Pronera quando lecionava a disciplina fundamentos e métodos de EJA na Uema. “Me interessei pelo convênio e participei desde a elaboração do projeto e acompanhamento até a fase de análise junto à Coordenação Nacional do Pronera”.²³

Com relação à demanda apresentada à Uema, a referida professora aponta que:

[a] Fetaema solicitou ao Incra que inserisse um projeto de alfabetização e escolarização em áreas de assentamentos da Reforma Agrária em Barra do Corda, São Mateus, Monção e Bacabal, contemplando as ações de escolarização dos lavradores, escolarização dos educadores em ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e do magistério de nível médio (primeiro ao terceiro ano). O projeto de escolarização de lavradores das áreas de assentamentos da Reforma Agrária atendeu a um universo de 1.200 alunos, e o de escolarização no ensino fundamental atendeu a dezessete educadores que concluíram as disciplinas pertinentes aos anos finais do ensino fundamental, sendo a expedição de certificados feita pela Unidade Integrada João Pereira Martins Neto, localizada na unidade 103, na Cidade Operária, em São Luís, por ser uma escola estadual autorizada e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação. O projeto magistério das séries iniciais de nível médio: outro projeto foi implantado a fim de garantir a continuidade do atendimento aos jovens e adultos nas áreas de assentamento da Reforma Agrária nos municípios de Pio XII, Pindaré-Mirim, Turilândia e Zé Doca no Maranhão, onde foram selecionados monitores, levando-se em consideração os pré-requisitos: residir no assentamento rural, ter maior nível de escolarização na comunidade e ter disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolarização.²⁴

Vale destacar que a formação de professores para atuar no ensino fundamental e no ensino médio no campo do estado do Maranhão se constitui, ainda hoje, como um grande desafio, pois o estado ainda tem professores que estão exercendo o magistério sem formação adequada. Este quadro no final da década de 1990 era ainda mais caótico, conforme aponta a professora ao tratar do perfil dos educadores:

no universo de 23 monitores e três coordenadores, somente 4% cursaram o magistério de nível médio, 7% não concluíram o magistério, 31% têm o curso fundamental e 58% têm o curso fundamental incompleto. Mesmo com este perfil de escolarização, os monitores demonstram expectativas em relação à escola como espaço de construção de conhecimento, e veem a educação como instrumento de mudança. Destes, 58% não possuíam experiência em EJA, por isso manifestaram dificuldades em compreender a metodologia do programa, deixando de considerar e respeitar a identidade desse jovem ou adulto trabalhador do campo, não valorizando suas experiências para tornar os conteúdos significativos para os mesmos. Mesmo havendo necessidade

23. Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

24. Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

de dar continuidade ao curso de magistério das séries iniciais, com a mudança de gestores na IES e no Inkra não foi possível prosseguir.²⁵

Com relação ao processo de interação entre a universidade estadual, os movimentos sociais, o Inkra e os demais sujeitos sociais que participaram do projeto, foi destacado que a interlocução ocorreu de forma:

normal, havendo alguns pontos de divergência no tocante à observância dos critérios de seleção de educadores nas áreas de assentamentos, mas procuramos realizar reuniões com os representantes dos sindicatos de trabalhadores rurais nos municípios, e quando da substituição de algum educador os critérios passaram a ser observados. Com o Inkra, as reuniões eram realizadas de modo sistemático, agregando as IES parceiras (IFMA, Uema, UFMA) para tratar de questões administrativas – convênios, termos aditivos, prestações de contas, cumprimento de prazos etc. –, ficando sempre uma lacuna no acompanhamento aos projetos de alfabetização pela equipe técnica, que nem sempre permanecia com os mesmos representantes, quebrando de certo modo a continuidade das informações, uma vez que a presença de técnicos na área pedagógica sempre ficou indefinida. Na verdade, a coordenação-geral apenas permaneceu até a finalização do projeto. O representante da Fetaema também não era constante, mesmo assim a coordenação sempre se fazia representar nas escolarizações.²⁶

Outro ponto que a professora enfatiza diz respeito às dificuldades encontradas e aos desafios durante a trajetória de execução do projeto. Ela destaca que uma das dificuldades vivenciadas foi em relação à:

inserção e envolvimento de professores nas IES que tenham afinidade com a educação de campo, pois a visão urbanocêntrica de alguns impede os avanços na organização dos currículos das escolas do campo, respeitando o que está estabelecido na LDB [Lei de Diretrizes e Bases], no art. 28, e também nas Diretrizes Operacionais para a Educação [Básica] do Campo [do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão] e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Precisamos fomentar a pesquisa e a continuidade aos projetos que valorizam e oferecem condições para que se trabalhe a pedagogia da alternância e se oportunize o acesso a todos que residem no espaço rural, sem deixar de valorizar a cultura e as condições de vida que o campo oferece, ampliando a compreensão de que o campo precisa ser esse espaço de vida com suas singularidades. Precisamos estudar para definirmos propostas curriculares que respeitem o campo e os povos que ali vivem, e os instrumentalizem para lutar por uma dignidade do campo.²⁷

No que se refere às percepções e às mudanças que a universidade promove por meio dos projetos executados, a professora aponta a elevação do nível de consciência crítica dos alunos e dos educadores, bem como a necessidade de organização por parte da comunidade para construir alternativas que contribuam para a superação dos problemas vivenciados na comunidade. Destaca ainda que:

testemunhamos o cumprimento dos objetivos do Pronera em relação ao fortalecimento do mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões – econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas –, ao acompanharmos as atividades desenvolvidas no campo pelos educadores, e destacamos os projetos levados a efeito nas comunidades. Enquanto política pública, o Pronera, na Uema, deu visibilidade ao processo de gestão participativa, de descentralização das ações das instituições públicas e de exercício de ações com a coparticipação dos movimentos sociais das instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social.²⁸

25. Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

26. Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

27. Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

28. Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

Nessa direção, para a professora, foi positiva a grande contribuição dos projetos para a produção científica no âmbito da universidade, tida como lócus de produção do conhecimento. Oportunizou-se o desenvolvimento da pesquisa e da extensão envolvendo professores e alunos bolsistas. Além disso, conforme lista a professora, houve outros desdobramentos:

o amplo processo de reflexão sobre a situação da educação no campo, situando o contexto da realidade agrária do país, promovendo debates, encontros estaduais e seminários nos municípios, e proporcionando a socialização de experiências desenvolvidas em áreas rurais. A elaboração de proposta de intervenção e superação das dificuldades identificadas durante o curso. A inserção da temática Educação do Campo nos planos municipais e estadual de educação, visando fortalecer a construção de uma proposta específica de educação para o campo, a partir das necessidades e da realidade concreta enfrentada pela população do campo. A oferta de curso de magistério de nível médio, ampliando o espaço de luta pelo fortalecimento do mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões – econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O fomento ao desenvolvimento de projetos sociais no campo, em função do definido na proposta pedagógica, que vem evidenciando conceitos pertinentes ao campo que venham possibilitar a vida e a sobrevivência no campo. A divulgação das diretrizes operacionais de Educação do Campo, estimulando propostas de ações articuladas entre o poder público e os movimentos sociais, para garantir o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais em cada currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade. A promoção de eventos de formação de educadoras e educadores, com currículos adequados às necessidades dos sujeitos sociais do campo, visando à melhoria das condições de trabalho e das perspectivas dos educadores. A organização para a luta por escolas de qualidade para o homem do campo. Fomento à continuidade de estudos, o que mobilizou mais de 80% dos egressos do magistério a buscarem um curso superior presencial e na modalidade a distância, oferecido pelas IES.²⁹

Evidencia-se que o desenvolvimento do Pronera, em parceria com a Uema, promoveu muitas contribuições e em diferentes aspectos para a comunidade acadêmica.

4.5 Atuação do Incra como órgão executor de política de educação para as áreas de assentamento da Reforma Agrária

O Incra é uma autarquia federal da administração pública brasileira. Foi criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, com a prioridade de realizar a Reforma Agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. Além da sede em Brasília, possui representação em todo o território nacional, por meio de trinta superintendências regionais (SRs).

A referida autarquia objetiva implantar modelos compatíveis com as potencialidades e os biomas de cada região do país, e fomentar a integração espacial dos projetos. Outra tarefa importante no trabalho da autarquia – que tem a Reforma Agrária como uma das prioridades – é o equacionamento do passivo ambiental existente, a recuperação da infraestrutura e o desenvolvimento sustentável dos assentamentos existentes no país. A partir de 1970, foram criados vários programas especiais de desenvolvimento regional, entre eles:

- Programa de Integração Nacional (PIN), em 1970;
- Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (Proterra), em 1971;
- Programa Especial para o Vale do São Francisco (Provale), em 1972;

²⁹ Santos, Heloísa Varão. Fev. 2015.

- Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia), em 1974; e
- Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste), em 1974.

O agravamento dos conflitos pela posse da terra na década de 1980, na região Norte do país, ocasionou a criação do Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários, do Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins (Getat), e do Grupo Executivo do Baixo Amazonas (Gebam). A partir de 1985, o governo do presidente José Sarney elaborou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), previsto no Estatuto da Terra. Criou-se para isso o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (Mirad), mas, quatro anos depois, os resultados foram pouco expressivos. Em 2000, com o Decreto nº 3.338, foi criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cuja estrutura regimental foi regulamentada pelo Decreto nº 5.033, de 5 de abril de 2004.

No que se refere à Educação do Campo para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária, em 1998 é criado o Pronera, com o objetivo de ampliar a escolarização formal dos trabalhadores rurais. Em 2001 este programa foi incorporado ao Incra. No Maranhão, em razão do grande número de analfabetos, a demanda inicial se concentrou na alfabetização de jovens e adultos. Neste processo, foram envolvidas as três instituições públicas de ensino superior do estado, a saber: a UFMA, a Uema e o IFMA. Todas as três desenvolveram projetos de alfabetização.

4.5.1 Interlocação com as IES

O Incra, como órgão executor da política para a Educação do Campo, vai às universidades, e estas se inserem no programa como instituições intervenientes. A demanda parte na maioria das vezes dos movimentos sociais, considerados como sujeitos de direitos que dão identidade ao Pronera, protagonistas desde o início desse processo. Segundo Ceci Gomes Cabral, asseguradora da SR-12 do Incra, no Maranhão:

o Pronera chegou no Maranhão em 1999. Lembro que foi uma grande correria, quando chegou na SR uma equipe de Brasília, com o Pronera, que tinha que começar. Nós que tínhamos que procurar as universidades e contratar as fundações. Foi aí que o Incra procurou as universidades, e as universidades responderam positivamente. Inicialmente, os projetos foram elaborados visando à alfabetização, e posteriormente passou-se a ofertar educação de nível médio, graduação e pós-graduação, sempre primando pelos princípios da Educação do Campo.³⁰

4.5.2 Interlocação com os movimentos sociais

Para o Incra, cada projeto tem uma dinâmica diferente, desde a graduação até a especialização, sempre mantendo diálogo respeitoso com os movimentos sociais, pois a proposta de educação para o campo nasce dos movimentos sociais.

O Pronera tem os movimentos sociais não como beneficiários do programa, mas como sujeitos de direito, protagonistas da luta por educação para o campo. O Incra procura manter um diálogo respeitoso com os movimentos sociais, mesmo nos momentos de dificuldades. Portanto, a gestão do Pronera se dá a partir do tripé Incra, instituições de ensino e movimentos sociais.³¹

30. Cabral, Ceci Gomes. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, fev. 2015.

31. Cabral, Ceci Gomes. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, fev. 2015.

De acordo com a asseguradora Ceci Cabral, as principais dificuldades são:

a falta de professores alfabetizadores nas áreas de assentamento da Reforma Agrária; a ausência de uma rede de escolas no campo maranhense, sobretudo, escolas de ensino médio, sendo este um dos grandes desafios [para a educação brasileira na atualidade], inclusive para o Pronera; a contingência de recursos financeiros, que tem se constituído em outra dificuldade; a posição que a Reforma Agrária ocupa hoje; e a organização política dos movimentos sociais.³²

Essas dificuldades apontadas por Ceci Cabral no campo persistem ainda hoje, apesar dos avanços conquistados. Para as asseguradoras ouvidas, o Pronera no estado tem como desafios continuar atendendo às demandas de aumento da escolarização do homem do campo, sobretudo, de ensino médio, em face da pouca oferta, conforme já mostrado anteriormente, e de formação de educadores e educadoras do campo.

Nesse aspecto, as asseguradoras ressaltam que o Pronera proporciona um aprendizado significativo, trazendo contribuições tanto em âmbito profissional como social. Conforme Ceci Cabral:

o Pronera representa para mim a possibilidade de continuar mantendo contato com a docência, uma vez que sou professora aposentada do estado. Desde que cheguei em 2003, para atuar no Pronera, que tenho aprendido bastante, com as instituições de ensino, com os movimentos sociais, com os assentados e com o Inbra.³³

As repercussões dentro do Inbra das ações do Pronera no estado do Maranhão, de acordo com as asseguradoras, dão-se por meio da conquista de espaço. O programa é respeitado pelos seus gestores e pela equipe que está à frente do trabalho. A asseguradora do Inbra Valéria Rocha assevera que:

no Maranhão, o Pronera tem muitas perspectivas de continuidade, pois os assentados precisam muito do Pronera. Esperamos que ele ofereça muitos cursos. No campo maranhense, ele se constitui como principal proposta de educação para a população camponesa, com resultados satisfatórios. Ele é respeitado pelas instituições de ensino, pelos movimentos sociais, pelo Inbra e pelos assentados da Reforma Agrária.³⁴

Pelas falas dos sujeitos da pesquisa, fica evidenciado que o Pronera tem uma visão de campo e de Educação do Campo alargada, na medida em que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões.

5 PROJETOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: O PRONERA NOS ASSENTAMENTOS NO ESTADO DO MARANHÃO

Atualmente, no campo maranhense, um dos fatores que limitam a ampliação da oferta de educação básica, principalmente de nível médio, é a inexistência de uma quantidade suficiente de professores com a formação necessária. É em razão desta situação que o Pronera no Maranhão luta pela formação de educadores e educadoras do campo para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária. O Pronera, ao longo de quinze anos, vem

32. Cabral, Ceci Gomes. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, fev. 2015.

33. Cabral, Ceci Gomes. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, fev. 2015.

34. Rocha, Valéria. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz, fev. 2015.

dando um caráter diferenciado às propostas de Educação do Campo. Suas ações ampliaram o acesso à escolarização formal de trabalhadores e trabalhadoras do campo, tornando-se um importante instrumento de democratização do conhecimento no local. Dessa forma, é mister avaliar os seus impactos em três assentamentos e na vida pessoal e profissional de egressos dos cursos ofertados pelo programa.

5.1 Histórico do assentamento Centro do Coroatá, no município de Esperantinópolis

A comunidade Centro do Coroatá, onde atualmente estão assentadas cem famílias, localiza-se na microrregião do Médio Mearim, a 14 km do município de Esperantinópolis. A organização deste assentamento começou na década de 1950, com a chegada de retirantes nordestinos expulsos pela seca, originários principalmente dos estados do Ceará e do Piauí. Estes migrantes tinham como principal objetivo encontrar terras férteis para o cultivo e, conseqüentemente, garantir sua segurança alimentar. Tais famílias desenvolviam uma agricultura tradicional, com predominância do cultivo de arroz, feijão, fava, milho e mandioca, e da extração do babaçu, fruto de uma palmeira nativa da região. Com o passar dos anos, chegaram outras famílias, que assim foram ocupando e formando a comunidade.

O conflito pela terra do assentamento inicia-se a partir da década de 1980, quando os moradores começam a enfrentar grandes fazendeiros da região que queriam apropriar-se das terras. Esta situação levou à organização das famílias. Com o apoio da Igreja Católica, as famílias conseguiram a demarcação das terras junto ao Incra e ao Instituto de Terras do Maranhão (Iterma). A área recebeu o nome de gleba Palmeiral Vietnã.

Como a conquista da terra não se separa da luta pela conquista da escola, logo em seguida, na década de 1980, os moradores começam a buscar um local em que seus filhos pudessem estudar. Organizaram a primeira experiência educativa, inicialmente na casa de uma moradora da comunidade que se disponibilizou a alfabetizar as crianças, mesmo sem ter formação adequada. A partir da organização comunitária, construiu-se o primeiro prédio escolar, composto de apenas uma sala de aula e um banheiro. Os professores eram pagos pelo município, porém não tinham formação adequada. Hoje a escola dispõe de uma boa estrutura física, com professores concursados – inclusive, o seu quadro docente efetivo tem egressos do curso de pedagogia da terra e do Território da Cidadania, programa que integra o Pronera. Ressalta-se que nessa comunidade há um número significativo de egressos do curso de alfabetização do Pronera cujos filhos estudam na referida escola.

5.1.1 História e trajetória dos sujeitos da pesquisa no assentamento Centro do Coroatá

Para avaliar as contribuições do Pronera na comunidade, foi realizada uma roda de conversa com cinco alunos e ex-alunos dos cursos do programa, três deles lideranças locais. O objetivo era apreender as contribuições do programa em diferentes dimensões, como pessoal, social, profissional e cultural.

5.1.2 Trajetória de vida dos sujeitos

Marcelo Freitas de Sá e Andreia Rodrigues Silva, alunos do curso de pedagogia da terra, ressaltam que moram no assentamento desde o nascimento; são filhos de assentados. José de Sousa Silva e José Farias da Silva, ex-alunos do Pronera e lideranças locais, são cearenses,

chegaram ao Maranhão na década de 1980, momento em que inicia a luta pela conquista da terra.

Francisco Rêgo da Silva, outra liderança local egressa dos cursos do programa, destaca que sua trajetória educacional começou como aluno do Pronera, conforme fica evidenciado em sua fala.

eu iniciei fazendo o ensino fundamental e o magistério pelo Pronera. Fui professor da comunidade durante quatro anos, como voluntário, em razão de 60% das pessoas da comunidade serem analfabetas. Quando parei de ensinar, esse percentual tinha caído para 40%. Parei porque os governos municipais não deram apoio.³⁵

Com relação à conquista da terra, José de Sousa Silva e José Farias da Silva chegaram na comunidade no momento do acirramento do conflito, conforme fica evidenciado na fala de José Farias da Silva.

eu cheguei em 1981, quando se intensifica o conflito pela conquista da terra. Para promover a desapropriação, o fazendeiro que queria laçar essa área toda soltava o gado para comer os nossos legumes, como forma de pressionar a expulsão dos trabalhadores.³⁶

Ressalta-se que foi na década de 1980 que no Maranhão iniciam-se os grandes projetos de mineração, como o Projeto Carajás, da Companhia Vale do Rio Doce, e a instalação da indústria de alumínio, com a chegada da Alcoa. A implementação desses projetos redimensiona o perfil industrial do estado e as lutas populares. No campo, a luta foi de resistência contra os grandes fazendeiros, muitos deles vindos de outros estados em busca de apropriar-se das terras para ampliar e intensificar a agropecuária. Para tanto, tentavam expulsar os trabalhadores utilizando de violência física e psicológica. Os trabalhadores, por sua vez, mobilizaram-se e organizaram-se para enfrentar os fazendeiros e permanecer em suas terras.

A escola começou a ser construída a partir da mobilização da comunidade. De acordo com a liderança local Francisco Rêgo da Silva:

os homens se juntavam, marcavam um dia, geralmente nos fins de semana, uma vez que todos trabalhavam na roça durante a semana. Começamos tirando a madeira, e as mulheres ficavam fazendo almoço para nós. Após a retirada da madeira, tivemos que tirar uma semana completa para cobrir o espaço onde funcionou a escola. A iluminação éramos nós quem pagava. Arranjamos um pedaço de chão, tiramos a madeira, nos juntamos com os alunos e fizemos um ranchozinho, cobrimos de palha. Levamos um bom tempo nesse espaço. Depois, saímos, o chão não era nosso, entregamos para o dono da terra.³⁷

Vale destacar que essa situação em que a própria comunidade se reúne para construir a escola tem sido bastante comum no Maranhão, sobretudo em áreas de assentamento da Reforma Agrária, em função da ausência do poder público.

Marcelo Freitas de Sá e Andreia Rodrigues Silva enfatizam que estudam no Pronera. Sobre suas trajetórias de escolarização, os dois fizeram o ensino médio e o curso de magistério

35. Silva, Francisco Rêgo. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

36. Silva, José Farias. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

37. Silva, Francisco Rêgo. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

de educadores e educadoras do campo pelo Pronera em 2006, e atualmente estão no curso de pedagogia da terra tradicional – licenciatura em Educação do Campo.

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.

Para os egressos dos cursos de alfabetização, os ganhos no âmbito social foram muitos. Alguns enfatizam que antes de se alfabetizarem, para resolver problemas simples, como transações bancárias, tinham que passar uma procuração para outra pessoa resolver. Após alfabetizadas, já não precisam se utilizar deste expediente: podem resolver as coisas sozinhas. Outro ganho refere-se à emissão de documentos pessoais, que, na segunda via, já contavam com a assinatura destes trabalhadores.

Marcelo Freitas de Sá e Andreia Rodrigues Silva ressaltam que os cursos promovidos pelo Pronera oferecem para seus alunos uma formação humana, além da preparação para exercer uma profissão. Marcelo destaca:

pelo curso do magistério e licenciatura em Educação do Campo hoje estou trabalhando, e muitos colegas meus que estão fazendo esses cursos também estão trabalhando, desenvolvendo atividades em escolas no campo. Hoje, estou na escola da minha comunidade como gestor, e muitas pessoas me respeitam apesar da idade, de ser um gestor jovem.³⁸

Andreia complementa: “eu comecei a trabalhar na escola quando terminei o curso do magistério, em 2005, e fui lecionar educação infantil. Logo depois, em 2006, fiz um concurso passei, e até hoje estou trabalhando como professora na escola de minha comunidade”.³⁹

Todos os sujeitos da roda de conversa participaram de ao menos um dos cursos oferecidos pelo Pronera a partir da parceria UFMA-Assema-MST: alfabetização de jovens e adultos, magistério de nível médio e graduação em pedagogia da terra. Conforme Andreia: “Conheci o Pronera pela EJA. A minha mãe era aluna, e a professora da turma era minha vizinha. Todo dia, à noite, eu ia participar da EJA com minha mãe e fazia os trabalhos junto com ela. Logo, depois eu fiz o magistério, e hoje faço o curso superior de pedagogia da terra”.⁴⁰

Uma liderança local aponta que conheceu o Pronera por meio do “Sindicato [dos Trabalhadores Rurais de Esperantinópolis], que implantou a Assema na comunidade. Fui diretor da Assema por dois anos, e foi quando estava na direção que conheci o Pronera. Depois fui aluno, professor e, ainda hoje, mesmo sem estudar, me considero parte do Pronera”.⁴¹

Pela fala dessa liderança local, fica evidenciado o quanto o Pronera contribuiu para com sua trajetória de vida pessoal e profissional, inicialmente como aluno do curso de alfabetização e do ensino médio, posteriormente como formador. Atualmente é considerado como liderança no assentamento.

38. Sá, Marcelo Freitas. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

39. Silva, Andreia Rodrigues. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

40. Silva, Andreia Rodrigues. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

41. Silva, Francisco Rêgo. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroatá, Esperantinópolis, set. 2014.

5.1.3 Repercussões do Pronera no assentamento

Uma das conquistas mais importantes constatadas na fala dos sujeitos da roda de conversa foi também ressaltada pela liderança comunitária José de Sousa Silva.

quando conquistamos essa terra, muitos dos companheiros não sabiam sequer assinar o nome. Para fazer algum projeto para a comunidade, pagávamos R\$ 72 reais para fazer uma procuração. Ainda pagávamos diária à pessoa que ia fazer a procuração e as despesas da mesma na cidade para poder assinar e conseguir algum recurso. E quando nós paramos com o projeto de alfabetização pelo Pronera, cada um dos companheiros já andava com seus próprios pés e suas mãos. Para mim, para o Pronera e a Assema, isso é um orgulho e uma vantagem muito grande para a comunidade.⁴²

O depoimento mostra as contribuições sociais que o Pronera trouxe para os assentados e para a comunidade, dando-lhes autonomia diante de problemas cuja resolução antes dependia de outras pessoas.

5.2 Histórico do assentamento Califórnia, no município de Açailândia

A área total do assentamento Califórnia é de 5.800 ha, e a do local da vila é de 7 ha. No início do assentamento, 53 famílias tinham uma área coletiva de 371 ha. Hoje, a extensão da área coletiva é menor, porque muitas famílias já venderam sua parte. Os lotes individuais não têm tamanho certo, variando aproximadamente entre 25 ha e 40 ha. Atualmente, no assentamento existem 219 famílias, somando um total de 1.500 habitantes, entre assentados e agregados – muitos deles são filhos de assentados ou são pessoas que vêm trabalhar e acabam ficando, morando em casa alugada.

O assentamento Califórnia começa a escrever sua história em 26 de março de 1996, com a ocupação da fazenda Califórnia por aproximadamente trezentas famílias organizadas pelo MST. No primeiro momento da ocupação, as famílias ficaram por algumas horas na sede da fazenda. Logo em seguida, montaram acampamento a 12 km da sede, permanecendo lá por um dia e meio. No dia 28 de março de 1996, por força de uma liminar de despejo, entregue pela polícia, que lá chegou com sete caminhões, houve a retirada das famílias, as quais aceitaram deixar a área pacificamente. Não houve conflitos físicos, mas as famílias sofreram agressões verbais.

Retiradas da fazenda, as famílias ocuparam as margens da BR-010 em frente ao assentamento Itacira, a 25 km de Imperatriz, permanecendo acampadas por três meses neste local, em condições precárias, enquanto negociavam a situação da fazenda Califórnia com o Incra. Neste período, recebiam ajuda de voluntários e entidades, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Açailândia, igrejas, partidos políticos e outras famílias organizadas pelo MST, inclusive que já estavam assentadas.

Durante esse período, houve o cadastramento de famílias, que chegaram a um total de 820. Em 25 de junho de 1996, após a negociação, 210 famílias retornaram para a área. As demais, cerca de 610, foram encaminhadas para outras áreas negociadas com o Incra.

A área da fazenda Califórnia tinha cinco proprietários, o que tornou moroso o processo de desapropriação. Apenas em 25 de julho de 1996 houve o acordo de desapropriação entre

42. Silva, José de Sousa. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Comunidade Centro do Coroa, Esperantinópolis, set. 2014.

o Incra e os proprietários, e as famílias, em barracos improvisados, construíram a primeira agrovila, chamada de Califórnia.

A partir desse período, as famílias sofreram várias ameaças do antigo administrador da fazenda, fato que as obrigou a montarem um sistema de segurança durante a noite. Nesse período, houve um grave acidente com um dos acampados que fazia a segurança: após ter caído de cima de um amontoado de estacas, sua arma disparou contra si mesmo, matando-o.

Nesse mesmo período, houve a negociação com os fazendeiros proprietários da área para que as famílias pudessem iniciar o trabalho de plantio. Após as negociações, as famílias começaram a trabalhar na derrubada, quando brocaram⁴³ 401 alqueires de roça coletivamente.

As famílias, na necessidade de garantir a seus filhos o estudo, improvisaram uma escola, que recebeu o nome de escola municipal Antônio de Assis, em homenagem ao camponês que morreu no acidente quando fazia a segurança das famílias.

No ano seguinte, as famílias começaram a se organizar e formaram a Associação dos Agricultores do Assentamento Califórnia, em 1997, cujo principal desafio era buscar melhorias socioeconômicas para todos do assentamento. A partir da associação, as famílias conseguiram alguns projetos, como o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (Procer), nas modalidades Fomento e Custeio,⁴⁴ para investirem no trabalho agrícola e ter uma vida melhor.

A primeira área da fazenda Califórnia foi desapropriada em dezembro de 1996, a segunda em março de 1997, e a última só veio a ser desapropriada em agosto de 1997. Como as famílias viviam em moradias de pau a pique e até mesmo em barracos improvisados com lona preta, continuaram lutando por melhores condições de vida.

Depois de três anos, por meio da associação e do Incra, as famílias conseguiram um projeto de habitação do governo federal, por meio do qual foram construídas casas de alvenaria para todos os cadastrados. As casas são de modelo padronizado, contendo uma sala, uma cozinha, dois quartos e um banheiro; porém, o recurso não foi suficiente para fazer o acabamento das moradias. Somente em 2009 e 2010 houve outro projeto para reforma e ampliação das casas construídas. Hoje, nem todas as casas têm o modelo original. As famílias prosseguiram organizadas na luta por direitos e, em 2008, conseguiram junto ao Incra um projeto de ampliação das casas, melhorando com isso suas habitações.

O assentamento Califórnia está localizado geograficamente no estado do Maranhão, às margens da BR-010, que liga Belém a Brasília. Situa-se a uma distância de 600 km da capital do estado, São Luís; a 14 km da sede do município, Açailândia; e a 61 km de Imperatriz, segundo maior polo econômico e demográfico do estado. O assentamento Califórnia está dividido em três partes: área coletiva; lotes individuais; e agrovila, onde estão a escola, o posto de saúde, as igrejas, os comércios e outras estruturas necessárias à vida em comunidade.

43. Entende-se por brocar realizar a atividade de roço e derrubada da mata na preparação da terra para o plantio.

44. No Procer, a modalidade Fomento é um auxílio do governo aos trabalhadores para motivá-los a desenvolver a atividade de agricultura. A modalidade Custeio é um benefício do governo para custear as primeiras atividades agrícolas dos camponeses.

Bem próximo ao assentamento Califórnia, existem dois assentamentos e uma comunidade: *i*) o assentamento Nova Conquista, formado pelo MST na mesma época do Califórnia, situando-se a 32 km de distância deste; *ii*) o assentamento João Palmeira, a 11 km do Califórnia; e *iii*) a comunidade de Trecho Seco, a 5 km do assentamento Califórnia.

O assentamento Califórnia está estruturado em associações. Atualmente existem seis associações no assentamento: Associação Califórnia; Associação Boa Esperança; Associação São José; Associação de Apicultores; Associação das Mães; e Associação Escolinha de Futebol Esportiva Educacional Cultural e Ambiental (Afeeca). Além destas associações, existem hoje outros grupos organizados, a exemplo do coletivo de educação, coletivo de comunicação, coletivo de saúde e grupo de mulheres. As igrejas têm tido no assentamento um papel que vai além da questão religiosa, pois discutem com as famílias os valores éticos e morais do assentamento, também conscientizando as pessoas para terem uma vida mais fraterna umas com as outras.

Há também no assentamento um coletivo reduzido de educação, inclusive o conselho escolar, criado em maio de 2010. Este grupo discute os problemas da escola e contribui com a qualificação dos estudantes do assentamento.

O bem organizado coletivo de saúde busca, junto com os profissionais da área, as melhores formas de prevenir as doenças mais frequentes no assentamento. Trabalha também com a medicina alternativa.

O assentamento Califórnia não tem toda sua população ligada ao MST, mas existem alguns coletivos e associações que mantêm esta ligação com o movimento, como o coletivo de saúde, o de educação e algumas associações.

A participação das mulheres do assentamento Califórnia se dá em reuniões, coordenações, cooperações, coletivos, festas comemorativas. Elas atuam na educação, na saúde, na cultura e no próprio trabalho agrícola. Tudo isso são formas de contribuir para a organização do assentamento, buscando o melhor para si e para todos os assentados. Assim como todos os outros sujeitos, as crianças têm sua participação no assentamento por meio da escola, que proporciona, além de ensino, esportes, cultura e lazer.

Alguns moradores do assentamento Califórnia vivem em barracos localizados em suas próprias terras, pois dizem que viver no local de trabalho lhes proporciona mais tempo e uma melhor produção. No entanto, a maioria das famílias do Assentamento Califórnia mora na agrovila, porque isto lhe facilita o convívio, o auxílio mútuo e a movimentação nas reivindicações por escola, moradia de mais qualidade, saúde, saneamento básico e energia elétrica. Para irem ao trabalho em suas terras, as pessoas se deslocam com animais (hoje pouco utilizados), motocicletas, carros, e até mesmo a pé.

Em relação à origem dos assentados, numa pesquisa feita recentemente pelos alunos do curso técnico em saúde comunitária, constatou-se que 74% são maranhenses; 10,13% são piauienses; 7,43% são cearenses; e 8,44% são de outros estados, como Goiás, Tocantins, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte. A maioria dos assentados estava morando nas cidades de Imperatriz e Açailândia antes de viver no Califórnia.

Alguns moradores tiveram acesso à escola, outros não tiveram esta oportunidade, e uns até tiveram acesso à escola, porém não prosseguiram nos estudos em virtude de trabalharem na roça para sustentar suas famílias.

A maioria dos assentados só produz usando a técnica da *roça do toco*,⁴⁵ e poucos destes trabalhadores utilizam o processo de aragem da terra. Eles não dispõem de tecnologia moderna (tratores, colheitadeiras e outros), e a mão de obra é da própria família. Às vezes, como forma de cooperação, trocam dias de serviço entre si.

No assentamento Califórnia, as principais atividades produtivas são a criação de bovinos e aves, e a olericultura (produção de hortaliças nos quintais ou em áreas próximas à vila). A produção, além de servir para a subsistência das famílias, também é comercializada no mercado local. Os produtos com maior excedente são mais comercializados pelos assentados (arroz, feijão, milho, abóbora, urucum, pimenta-do-reino, fava e amendoim).

Nos últimos dois anos, a comunidade ampliou a sua produção de alimentos por meio das hortas. São cultivados produtos como cenoura, macaxeira, inhame, quiabo, maxixe, pimentão, jiló, pepino, alface etc. Às vezes, os agricultores são obrigados a venderem suas produções por preço muito baixo, pois necessitam comprar outros alimentos que não produzem em suas propriedades, ou mesmo comprar roupas, calçados e medicamentos.

Alguns agricultores receberam financiamento do governo federal para realizar atividades agrícolas. Entretanto, alguns estão inadimplentes com o banco, pois não conseguiram investir em atividades que possibilitassem retorno financeiro suficiente para quitar suas dívidas com o governo. Na tentativa de pagá-las, alguns venderam seus lotes, e hoje só plantam no quintal de sua casa. Há outros agricultores, entretanto, que estão conseguindo pagar anualmente seus débitos com o governo e querem realizar novos projetos.

Em 2010, iniciou-se a implementação de um projeto de eletrificação rural que ainda está em andamento. Este projeto beneficia as propriedades rurais onde estão as plantações e as criações dos agricultores. Mediante muitas lutas, foram conseguindo alguns bens coletivos, como um posto de saúde em funcionamento com três agentes de saúde, uma auxiliar de enfermagem, um vigia e uma zeladora. Contam ainda com algumas pessoas voluntárias que compõem o coletivo de saúde.

O assentamento tem uma escola construída com seis salas de aulas, dois banheiros, uma secretaria, um depósito de livros e outro de merenda (cantina), e uma cozinha. Mais tarde, por meio de uma parceria entre os governos federal, estadual e municipal, conseguiu-se um laboratório de informática.

O assentamento Califórnia, como tantos outros assentamentos e comunidades rurais, apresenta um quadro social bastante precário, principalmente pela falta de políticas públicas, conforme será abordado na subseção a seguir.

Depois de longos anos sem dispor de nenhum atendimento médico, os assentados pleitearam o funcionamento do posto de saúde, construído nos primeiros anos de assentamento. Com muita luta, organizados no núcleo de saúde do assentamento, eles conseguiram um posto de saúde com alguns instrumentos básicos.

Por meio de um projeto de uma das associações, foi implantado um sistema de distribuição de água, organizado pela própria comunidade. Porém, depois de construído o poço, a prefeitura passou a administrá-lo e a cobrar dos moradores este serviço.

45. É a atividade agrícola em que os trabalhadores, não tendo acesso à tecnologia incrementada, são obrigados a trabalhar manualmente no cultivo da roça, apropriando-se de foices, facões, machados e enxadas.

Como é de praxe, os acampamentos organizados pelo MST, em seus primeiros momentos, providenciam escolas para atender os filhos dos acampados. Assim também foi feito no assentamento Califórnia, ainda na fase de acampamento. No dia 11 de agosto de 1996, foi criada a escola que recebeu o nome de Antônio de Assis, a qual vem atendendo especificamente os filhos e as filhas de camponeses. Os(as) educandos(as) em sua maioria dividem seu tempo entre o trabalho nas roças e o estudo. Em 2011, a escola estava com um público de 253 educandos que estudam desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, incluindo a EJA.

5.2.1 Trajetória dos sujeitos da pesquisa no assentamento Califórnia

Para apreender as repercussões do Pronera na trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa, na escola, na produção, na organização coletiva e na conquista de políticas públicas para o assentamento, foi organizada uma roda de conversa com egressos de cursos do Pronera que residem ou trabalham no assentamento. Para tanto, o primeiro questionamento é sobre a participação destes no processo de luta pela conquista da terra. Percebeu-se pelas falas que a participação dos sujeitos na conquista da terra deu-se em razão de sua inserção no MST.

A maioria desses sujeitos, ao tomar conhecimento da proposta do movimento para a Reforma Agrária e para a educação, passou também a defender a causa. Hoje o assentamento é considerado referência na luta pela conquista da terra. Para tanto, o primeiro passo foi o engajamento no movimento, conforme relata um militante do MST graduado em jornalismo pelo Pronera: “minha participação ocorreu por meio da inserção no MST, quando, em 2004, fiz o curso de especialização denominado de realidade brasileira”.⁴⁶

Além do engajamento desses sujeitos no MST, também foi constatado que a maioria deles reside no assentamento desde o início da luta pela terra. Este fator certamente contribuiu para a organização das famílias e a conquista de políticas públicas para o assentamento, pois este dispõe de uma infraestrutura considerada boa, com quase 100% das casas de alvenaria. Esta organização foi fator decisivo para a conquista da escola no assentamento Califórnia.

Conquista da escola

Para Francisco do Livramento Andrade, liderança do assentamento e membro do MST, graduado em pedagogia da terra e especialista em Educação do Campo pelo Pronera, a luta pela conquista da escola veio junto com a luta pela terra. Ao fazer o resgate sobre a fundação da escola, lembra que:

a primeira escola funcionou em um casarão da antiga sede da fazenda. Como o casarão era muito antigo, muitos dos cômodos não apresentavam estrutura adequada para funcionar como sala de aula. Logo, algumas turmas funcionavam debaixo da mangueira. Até que, em 1999, junto com o projeto de habitação, o Incra construiu duas salas. Logo após, administração municipal construiu mais duas, até chegarmos à escola que temos hoje.⁴⁷

Hoje a escola oferta da educação infantil ao ensino médio. Além disso, dispõe de uma boa infraestrutura, incluindo uma biblioteca, com aquisição de acervo por meio de projetos. Os professores, em sua maioria, são concursados, moram no assentamento e

46. Costa, José Luís. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Assentamento Califórnia, Açailândia, fev. 2015.

47. Andrade, Francisco do Livramento. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Assentamento Califórnia, Açailândia, fev. 2015.

geralmente são ligados ao MST. Esta situação contribui para que a escola desenvolva um trabalho pedagógico de acordo com os princípios da Educação do Campo.

Com relação à trajetória escolar

Todos os sujeitos da roda de conversa são formados pelo Pronera. No assentamento há pessoas formadas em letras, comunicação social, pedagogia da terra e residência agrária. Todos foram indicados pelo MST para cursar o ensino superior, considerando-se a demanda do assentamento. Para eles, quando o movimento indica candidatos, há um maior comprometimento com a busca de melhorias para o assentamento. Por sua vez, consideram que a formação acadêmica via edital de seleção pode constituir um processo individual e meritocrático, em detrimento do comprometimento coletivo.

Dificuldades vivenciadas durante a trajetória escolar

Quando os sujeitos relatam as dificuldades vivenciadas durante a vida escolar, percebem-se convergências nas falas, especialmente no que se refere à instabilidade financeira, que tem inviabilizado o desenvolvimento das etapas de formação de modo contínuo e na data programada. A separação da família em função do tempo na universidade⁴⁸ foi outra dificuldade apontada; contudo, reconhecem que a realização do curso pelo método de alternância facilita a formação acadêmica de quem vive e trabalha no campo.

Trajetoira profissional

Constatou-se por meio das falas que 50% dos sujeitos da roda de conversa atuam como professores na escola, sendo todos concursados. Edileusa Araújo Silva – militante do MST, graduada em agronomia e aluna do curso de residência agrária no IFMA pelo Pronera – ressalta que:

o Pronera abriu portas e deu, em termos de conhecimento, possibilidades concretas de buscar melhorias para o assentamento, por meio da elaboração de projetos de unidades produtivas no assentamento e da formação das assessorias técnica, social e ambiental [buscando] a Reforma Agrária. Ou seja, o Pronera representa oportunidade para o campo.⁴⁹

5.2.2 Repercussões no assentamento

Todos os sujeitos da roda de conversa convergem ao considerar o Pronera como oportunidade de mudança e de organização do assentamento. Nesse aspecto, Ozias Carvalho da Silva – militante do MST, graduado em biologia e aluno do curso de residência agrária no IFMA pelo Pronera – assevera que:

[o Pronera] proporciona mudanças na qualidade do trabalho realizado no assentamento, na concepção filosófica e ideológica dos assentados. O Pronera mostra aos jovens camponeses que para estudar não é necessário sair do campo. No campo é possível estudar e trabalhar, no campo é possível fazer uma graduação e até pós-graduação.⁵⁰

Fica evidenciado, por meio das falas dos sujeitos, que no assentamento os projetos de formação do Pronera realizados em parceria com as IES promovem contribuições na

48. As atividades acadêmicas do curso estão divididas em tempo universidade e tempo escola-comunidade, em conformidade com o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 1/2006, que prevê o regime de alternância, com etapas presenciais e etapas vivenciadas no próprio ambiente social e cultural dos estudantes (Brasil, 2006).

49. Silva, Edileusa Araújo. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Assentamento Califórnia, Açailândia, fev. 2015.

50. Silva, Ozias Carvalho da. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Assentamento Califórnia, Açailândia, fev. 2015.

vida dos sujeitos, no âmbito pessoal, profissional e social. Além disso, fortalecem a luta por políticas públicas e a valorização do campo como espaço de construção de vida digna para sua população. O Pronera mostra por meio de suas práticas que é possível pensar a educação e a formação dos educadores do campo de uma outra perspectiva.

5.3 Histórico do assentamento Palmares, no município de Nina Rodrigues

O povoado da Vila da Manga iniciou-se no local chamado Fortaleza, antigo ponto obrigatório de passagem de boiadas com destino ao município de Icatu e Morros. Com a criação do município de Nina Rodrigues, mediante a Lei Estadual nº 2.183, de 30 de dezembro de 1961, o povoado foi elevado à categoria de sede municipal.

A localidade constitui uma referência para a política do Maranhão por ter servido de palco para o episódio que deu início à revolta popular conhecida como Balaiada (1838-1841), motivada por rivalidades políticas e econômicas entre, de um lado, brasileiros natos contrários ao poder constituído, conhecidos como bem-te-vis, e de outro, os aristocratas rurais portugueses, conhecidos como cabanos.⁵¹ Após a morte de Balaio, Cosme (ex-escravo e um dos principais chefes dos balaios) assumiu a liderança do movimento e partiu em fuga para o sertão. Daí em diante, a força dos balaios começou a diminuir, até que, em 1840, um grande número de balaios rendeu-se diante da concessão de anistia. Pouco tempo depois, todos os outros se renderam.

A luta pela terra no município de Nina Rodrigues não tem sua origem com o MST, mas com a atuação da Igreja Católica mediante a criação das comunidades eclesiais de base (CEBs). Uma iniciativa importante da igreja foi que, em 1980, a diocese de Coroatá começou a veicular o jornal *Tempos Novos*, com informações sobre os conflitos de terras. A chegada do padre Antônio Mamede na paróquia de Vargem Grande acelerou as discussões sobre o assunto, pois ele incentivava as famílias a lutarem e resistirem pela terra. As conquistas do assentamento refletem sua luta por melhores condições de vida no campo.

5.3.1 Trajetória dos sujeitos da pesquisa no assentamento Palmares

Para compreendermos as repercussões do Pronera no assentamento e na formação acadêmica dos sujeitos, foi realizada uma roda de conversa com seis participantes, todos assentados. Foi constatado que o assentamento tem trinta pessoas com formação superior. As repercussões do Pronera serão analisadas a seguir.

Sobre a conquista da terra, os sujeitos ressaltam que no início foi muito difícil, porém, enfatizam que o fato da comunidade contar com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nina Rodrigues, da Igreja Católica e do MST ajudou a organizar as pessoas, além disso, fortaleceu a luta pela Reforma Agrária e a valorização do campo.

Em relação à conquista da escola, o assentamento dispõe de uma escola de ensino fundamental que atende a comunidade. A maioria dos professores é concursada, porém, a escola ainda tem professores contratados e que moram na zona urbana. No que se refere à construção da escola, Jhonyson Marlon Farias Menezes – militante do MST, egresso do curso de magistério pelo Pronera e graduado em história – lembra que:

51. Os cabanos representavam os interesses dos portugueses e eram simpáticos à Coroa portuguesa, enquanto os bem-te-vis eram compostos por brasileiros e se diziam liberais (Reynaldo, 2009).

para conseguirmos a escola, primeiro foi preciso a compreensão e a união da comunidade sobre a importância da escola, pois precisamos formar nossas crianças dentro dos princípios da Educação do Campo. Hoje podemos dizer que a escola exerce uma gestão democrática, pois o gestor é escolhido através de eleições e trabalha em consonância com os princípios da Educação do Campo.⁵²

No que diz respeito à trajetória escolar, dos sujeitos participantes da roda de conversa, todos têm formação superior pelo Pronera.

Em relação às dificuldades vivenciadas na trajetória escolar, constatam-se muitos pontos convergentes, relacionados essencialmente com a instabilidade financeira, a distância, o deslocamento e a separação da família em função do tempo na universidade.

Quanto à inserção profissional, percebeu-se que todos os sujeitos participantes da roda estão exercendo uma profissão. Uma é técnica em saúde comunitária, enquanto os demais são professores concursados em atuação na escola do assentamento e em outras escolas públicas de outras comunidades ou assentamentos do município de Nina Rodrigues.

5.3.2 Repercussões do Pronera no assentamento

Constata-se por meio das falas dos sujeitos que o Pronera proporciona avanços significativos para os assentados. Conforme assevera Maria de Jesus Farias, liderança local do MST e egressa do curso de magistério pelo Pronera:

o Pronera mostra aos assentados e aos seus filhos que é possível fazer uma formação acadêmica sem sair do campo, e contribui com a valorização da cultura camponesa. No assentamento Palmares, ainda que o sujeito tenha que fazer sua formação em outro estado, ele volta para contribuir com o assentamento.⁵³

O Pronera projeta outra concepção de educação, campo, sociedade, relação campo-cidade, e escola, na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Sobretudo, mostra que o campo não é um território qualquer, é um espaço de produção de vida, história, cultura e organização política. Portanto, a Educação do Campo neste espaço geopolítico precisa considerar também os processos produtivos que são a base da vida humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é um direito conquistado pelos movimentos sociais camponeses. Nesse processo, a Educação do Campo passou a ser construída como um paradigma a se diferenciar da concepção de educação rural, arraigada no velho ruralismo pedagógico. Concebida como um direito de todos, ela se diferencia da educação tradicional porque é construída pelos e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo brasileiro.

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

52. Menezes, Jhonyson Marlon Farias. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Assentamento Palmares, Nina Rodrigues, out. 2014.

53. Farias, Maria de Jesus. Entrevista concedida a Marinalva Sousa Macêdo, Antônio Marcos Pereira de Sousa, Leonardo Sá Pereira e Diana Costa Diniz. Assentamento Palmares, Nina Rodrigues, out. 2014.

do conhecimento, em todos os níveis e modalidades – educação básica, EJA, educação profissional, ensino superior.

Nessa ótica, a luta dos movimentos sociais do campo – MST, Assema e Fetaema – em defesa da Educação do Campo vem contribuindo na formação política dos jovens, e faz com que estes venham construindo uma visão de mundo acerca não só da educação, mas também da Reforma Agrária. Foi esta visão que se captou e que contribuiu significativamente para o desvelamento dessa realidade estudada.

A luta pela conquista da terra tem sido o motor dessa história em permanente movimento. Ela contribui para a constituição de homens e mulheres capazes de moverem-se num processo que busca a transformação de suas vidas e do coletivo, ou seja, lutar pela Reforma Agrária, pela educação e pelas demais políticas públicas como parte de uma única totalidade.

Compreende-se que a escola, os educadores e os educandos dos assentamentos e de demais áreas de Reforma Agrária devem ser concebidos como sujeitos importantes nas estratégias de desenvolvimento sustentável do campo. Nesse sentido, defende-se um projeto de formação de educadores em nível superior, contextualizado e orientado para a transformação social dessa realidade que historicamente vem enredando os trabalhadores e as trabalhadoras do campo maranhense em uma única visão de educação, a dominante.

Reconhece-se esse papel da UFMA visando contribuir para melhoria da qualidade da escola do campo e a grande demanda retida por qualificação de professores em magistério na modalidade normal e em nível superior nas regiões camponesas. A experiência abordada neste trabalho possui grande relevância social para o estado do Maranhão, em função das estatísticas negativas quanto à formação de professores em Educação do Campo, ou, ainda, mais especificamente, por favorecer a formação para o exercício do magistério e para a gestão de escolas e demais espaços sociais das áreas e assentamentos de Reforma Agrária.

Ressalta-se que os projetos realizados pelas parcerias apontaram para a necessidade de continuidade das ações e para a urgente elaboração e realização de novos projetos voltados à alfabetização e à formação do educador do campo, visando formar um quadro de educadores(as) do campo e no campo para atender à imensa demanda das escolas em áreas e assentamentos de Reforma Agrária e nas demais regiões de cultura camponesa, entre as quais as dos quilombolas.

No campo dos direitos sociais, a educação deve ser garantida pelo Estado, devendo, portanto, ser pública, gratuita e com qualidade social. Apesar do reconhecimento de que a educação é direito dos trabalhadores rurais, as experiências pedagógicas propostas pelos movimentos sociais camponeses seguem sob a ameaça permanente do Estado, entre o dito, o pretendido e o feito. A educação deve constituir-se num processo permanente, sem, contudo, subjugar-se à noção neoliberal de educação, a qual, na atualidade, continua a proclamar a educação para todos, porém, flexibilizando-a, focalizando-a, privatizando-a sob a lógica da relação custo-benefício.

Nesse sentido, reafirma-se que o Pronera, inegavelmente, constitui-se na alternativa que os homens e as mulheres do campo, hoje, possuem como garantia do direito à educação pública de qualidade e que precisa, urgentemente, ser consolidado como uma política de Educação do Campo, para que todos e todas possam ter acesso ao saber socialmente elaborado. Para as lideranças dos movimentos sociais, alunos e educadores a conquista de escola e Educação do Campo só se realizará por meio da luta coletiva, no processo de

organização, do compartilhar ideias e saberes, interagindo com os diversos sujeitos da ação educativa e com a realidade social.

Para os pesquisadores desse grupo, estas e outras constatações possibilitaram um importante aprofundamento acerca da importância da formação política para a ampliação da visão de mundo e significaram o alargamento do universo de experiências.

Pode-se dizer que a garantia dos direitos sociais tem na educação uma das ferramentas mais importantes para que se afirmem os demais direitos humanos universais, entre eles a participação política. Isto não significa delegar a responsabilidade da garantia da educação aos movimentos sociais camponeses – eles são parte dessa realidade, no debate em torno da política educacional e da implementação de suas diretrizes no país.

Finalmente, pode-se dizer que promover a Educação do Campo significa fortalecer uma escola que interaja com diferentes espaços da luta e da cultura camponesa. O educador, para esta escola, deve ter sua formação pautada em uma formação qualificada dos profissionais da educação e comprometida com o futuro do nosso povo, crianças, jovens e adultos. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “a totalidade das práticas político-educacional-culturais na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (Meszáros, 2005, p. 57).

REFERÊNCIAS

- AMARAL FILHO, Jair do. **A economia política do babaçu**: um estudo da organização do extrato-indústria do babaçu no Maranhão e suas tendências. São Luís: Sioge, 1990.
- BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil**: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo. São Luís: Uema, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE nº 1/2006. Recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006.
- _____. 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**, n. 5, nov. 2010.
- CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 5).
- CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil 2011**. Goiânia: CPT, 2012. 182 p.
- _____. **Conflitos no Campo Brasil 2012**. Goiânia: CPT, 2013. 182 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9179501-Conflitos-no-campo-brasil.html>>.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Roteiro para criação de projeto de assentamento casulo (PCA)**. Brasília: Incra, 2013. Disponível em: <<http://tinyurl.com/h4vehqx>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARANHÃO. Lei nº 2.183, de 30 de dezembro de 1961. Cria o município de Nina Rodrigues. São Luís, 30 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_2183>.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo do sistema estadual de ensino do Maranhão**. São Luís: Seduc- MA, 2011.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã – Feuerbach: a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Projeto de Cooperação Técnica – relatório do diagnóstico da educação básica no estado do Maranhão**. Brasília: Pnud, 2011. 117 p.

REYNALDO, Venildo José Bezerra. Para entender a Balaiada. **Recanto das Letras**, 2009. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1673629>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, p. 25, 29 abr. 2008. Seção 1.

D'AGOSTINI, Adriana. Organização do trabalho pedagógico: o desenvolvimento da temática no curso de especialização Ensino de ciências humanas e sociais em escolas do campo. *In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012. p. 59-81.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes e estratégias para uma política pública de Educação do Campo no Maranhão**. São Luís: Seduc, 2007.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações gerais para a elaboração, implantação e implementação do Projeto Político Pedagógico da rede pública estadual de ensino**. São Luís: Seduc, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Mary Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

VENDRAMINI, Célia. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a questão Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: Editora da UFMA, 2009. p. 32-45.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição – 1985/1995**. Brasília: Plano, 2000.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Coordenação

Cláudio Passos de Oliveira

Supervisão

Andrea Bossle de Abreu

Revisão

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Carlos Eduardo Gonçalves de Melo

Elaine Oliveira Couto

Laura Vianna Vasconcellos

Luciana Nogueira Duarte

Bianca Ramos Fonseca de Sousa (estagiária)

Thais da Conceição Santos Alves (estagiária)

Editoração eletrônica

Aeromilson Mesquita

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Carlos Henrique Santos Vianna

Gláucia Soares Nascimento (estagiária)

Vânia Guimarães Maciel (estagiária)

Capa

Andrey Tomimatsu

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

Livraria Ipea

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

70076-900 – Brasília – DF

Tel.: (61) 2026 5336

Correio eletrônico: livraria@ipea.gov.br

Missão do Ipea

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

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DO
**PLANEJAMENTO,
DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

MINISTÉRIO DO
DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

