



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS E
IDENTIDADES (PPGCITI).**

JULIANY SERRA MIRANDA

**A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXECUÇÃO DO
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA:**

Um estudo do curso de licenciatura e bacharelado em geografia - PRONERA/UFPA

Abaetetuba

2019

JULIANY SERRA MIRANDA

**A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXECUÇÃO DO
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA:**

Um estudo do curso de licenciatura e bacharelado em geografia - PRONERA/UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades da Universidade Federal do Pará - PPGCITI/UFPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento.

**Abaetetuba
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

M672p Miranda, Juliany Serra
A participação dos movimentos sociais do campo na
execução do Programa Nacional de Educação na Reforma
Agrária : m estudo do curso de Licenciatura e Bacharelado
em Geografia- PRONERA/UFPA. / Juliany Serra Miranda.
— 2019.
90 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza
Nascimento
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Cidades, Territórios e Identidades, Campus Universitário de
Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019.

1. Participação. 2. Políticas Públicas. 3. Educação do
Campo.. 4. Movimentos Sociais. I. Título.

JULIANY SERRA MIRANDA

**A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXECUÇÃO DO
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA:**

Um estudo do curso de licenciatura e bacharelado em geografia- PRONERA/UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades da Universidade Federal do Pará-PPGCITI/UFPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afonso Welliton, de Souza Nascimento (orientador)
Universidade Federal do Pará – PPGCITI/UFPA

Prof.^a. Dr.^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

Prof. Dr. Francinei Bentes Tavares
Universidade Federal do Pará – PPGCITI/UFPA

Ao meu Deus, pai celestial, que me deu força e sabedoria para vencer os desafios para a concretização desse estudo.

Aos meus pais, de quem me orgulho, os quais me educaram e me ensinaram a importância do acesso ao conhecimento, em especial a minha mãe, Dolores, que sempre enfatizou o quão é importante a educação para a classe trabalhadora.

A minha filha Débora que com seu senso de justiça singular me motivou a identificar a função social da pesquisa.

Ao Denival, meu esposo, dedicado companheiro, que expressou todo o seu amor e dedicação ao cuidar da nossa família para que pudesse me dedicar à conclusão dos estudos.

A todos aqueles que acreditam na educação como promotora de transformações sociais.

AGRADECIMENTOS

Devo sinceros e profundos agradecimentos a muitas pessoas na construção deste trabalho.

Com emoção, agradeço:

Aos interlocutores de minha pesquisa: Coordenação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, Técnico do INCRA SR-01 e representantes dos movimentos camponeses que acompanham a realização dos cursos do Pronera no estado do Pará;

Ao meu orientador professor Afonso Welliton Nascimento, pela atenção dispensada e por me incentivar a ser independente.

À querida professora Ney Cristina Monteiro de Oliveira pelas contribuições significativas à minha pesquisa e por se dispor a participar das bancas de qualificação e defesa;

Aos professores Francinei Bentes Tavares e José Ribamar Furtado de Souza pelas contribuições ao projeto de pesquisa e por escutarem minhas angústias.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Cidades Territórios e Identidades por contribuírem em minha formação amadureceram muito nestes dois anos e devo esse amadurecimento às reflexões proporcionadas pelos senhores nestes vinte e quatro meses de curso.

Aos colegas da turma de mestrado: Aline, Ana Carla, Auristela, Dália, Dyellen, Ígora, Maria de Jesus, Nelson, Rosane, Rosenilda, Gerlane, por tudo que compartilhamos. Tenho em mim um pouquinho de cada um de vocês.

Aos servidores e bolsistas do bolsistas da Pós-Graduação pela ajuda em diversos momentos, sempre nos atendendo com cortesia.

A minha família, pela força e vibração nas horas mais difíceis;

Ao meu esposo Denival e minha filha Débora por compreenderem minhas ausências e apoiarem minha busca por aperfeiçoamento.

Ao INCRA, por acreditar na importância social de minha pesquisa e me conceder liberação para cursar a Pós- Graduação.

A todos os meus amigos, pela compreensão das minhas ausências.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é a participação social na execução das políticas públicas de Educação do Campo. Objetiva-se por meio do exame do processo de: articulação, implantação e execução do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, projeto executado pela Universidade Federal do Pará(UFPA), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária(INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária(Pronera) analisar as contradições presentes na construção e efetivação de políticas públicas que se afirmam como contra-hegemônicas na Educação do Campo. A compreensão da participação dos atores na construção e efetivação de uma política pública nos ajuda a visualizar o contexto e as perspectivas ideológicas que estão por trás da constituição desta, uma vez que a compreensão do modo como Estado e sociedade civil se inter-relacionam identifica o projeto de governo proposto pelo Estado. Para traçarmos os caminhos da pesquisa iniciamos por perguntar: 1) quais os limites e possibilidades no envolvimento dos movimentos sociais e sindicais no processo de luta pela construção e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo? 2) Os movimentos sociais mobilizam estratégias de enfrentamento aos entraves à sua participação na formulação e execução das políticas de Educação do Campo? 3) Quais as contribuições dos movimentos sociais e sindicais no processo de construção e execução do projeto do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural PRONERA/UFPA? O estudo é orientado pelo materialismo histórico dialético por ter como fonte o conhecimento da realidade concreta - neste caso, a participação dos movimentos sociais e sindicais no processo de execução e implementação de uma política pública. Tem por fontes de investigação: pesquisa documental (legislação sobre a Educação e Educação do Campo e os documentos que orientam o funcionamento do Pronera e regulam a execução do curso em referência); entrevistas com representantes dos três eixos que sustentam o Programa: coordenação do Programa na instituição de ensino executora (UFPA), instituição financiadora (INCRA) e instituição demandante (Movimentos Sociais Camponeses). A pesquisa desenvolvida possibilitou identificarmos as reais contradições que impedem o avanço da política pública de educação a partir da intervenção do Estado.

Palavras Chaves: Estado; participação; políticas públicas; educação no campo; movimentos sociais.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the social participation in the execution of public policies of Field Education. The objective is to examine the process of: articulation, implementation and execution of the Bachelor's Degree and Bachelor's Degree in Geography with emphasis on Rural Territorial Development, a project executed by the Federal University of Pará (UFPA), in partnership with the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA) through the National Program for Education in Agrarian Reform (Pronea) to analyze the contradictions present in the construction and implementation of public policies that assert themselves as counter-hegemonic in the Field Education. The understanding of actors' participation in the construction and implementation of a public policy helps us to visualize the context and the ideological perspectives behind the constitution of this one, once the understanding of how the State and civil society interrelate identifies the project proposed by the State. In order to trace the paths of research, we begin by asking: 1) what limits and possibilities exist in the involvement of social and trade union movements in the process of struggle for the construction and implementation of public education policies in the countryside; 2) social movements mobilize strategies for coping with obstacles participation in the formulation and implementation of Field Education policies? 3) What are the contributions of the social and trade union movements in the process of construction and execution of the project of the Bachelor's Degree and Bachelor's degree in Geography with emphasis on Rural Territorial Development PRONERA / UFPA? The study is guided by dialectical historical materialism because it has as its source the knowledge of concrete reality - in this case, the participation of social and trade union movements in the process of execution and implementation of a public policy. It has research sources: documentary research (legislation on Education and Field Education and the documents that guide the operation of Pronea and regulate the execution of the course in reference); interviews with representatives of the three axes that underpin the Program: coordination of the Program in the executing teaching institution (UFPA), financing institution (INCRA) and petitioning institution (Movimentos Sociais Peasants). The research developed allowed us to identify the real contradictions that impede the advance of the public policy of education from the intervention of the State.

Key Words: State; participation; public policies; field education; social movements.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Municípios atendidos pelo Pronera - 1998 - 2018.....	14
Figura 2: Quantitativo de cursos promovidos pelo Pronera - 1998 – 2018.....	14
Figura 3: Escada de Participação Cidadã.....	40
Figura 4: Planejamento Participativo 4ª etapa.....	67
Figura 5: Pauta da Reunião da CPP com os Coordenadores do Núcleo de base.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Parceiros e respectivos membros entrevistados e função desempenhada na execução do projeto.....	27
Quadro 2 Composição da Gestão Nacional do PRONERA.....	41
Quadro 3: Estrutura administrativa do PRONERA- Manual de 1998.....	43
Quadro 4: Estrutura Administrativa do Pronera- Manual de 2001.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CPN/PRONER	Coordenação Pedagógica Nacional do PRONERA
A	
FNV	Fórum Nacional Contra a Violência no Campo
FNRA	Fórum Nacional pela Reforma Agrária
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNESCO	Fundo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MtB	Ministério do Trabalho
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
1.2 Procedimentos Metodológicos.....	22

1.3	Da mobilização a proposição de políticas públicas – Os movimentos sociais e a Educação do campo.....	28
1.4	Concepção de Educação do Campo e o contexto de criação do Pronera.....	30
1.5	As Políticas Públicas de Educação do Campo.....	35
1.6	A organização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera...37	
1.7	A gestão do Pronera nos Manuais de operação- O papel dos atores na gestão do Programa.....	40
1.8	Movimentos sociais e sindicais.....	50
2.	O CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM GEOGRAFIA COM ÊNFASE EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL PRONERA/UFPA/INCRA- 2014-2020.....	51
2.1	Sobre o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural PRONERA/UFPA/INCRA- 2014-2020: primeiras conversas.....	51
2.2	Princípio operacional e metodológico do PRONERA.....	54
2.3	Identificação da proposta: Projeto Político Pedagógico.....	60
3.	CONSIDERAÇÕES.....	73
4.	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICE A – ROTEIRO ORIENTADOR DAS ENTREVISTAS.....	87

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é a participação social na execução das políticas públicas de Educação do Campo. Objetiva-se por meio do exame do processo de: articulação, implantação e execução do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, projeto executado pela Universidade Federal do Pará(UFPA) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária(INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária(Pronera), analisar a participação na construção e efetivação do Programa, que foi regulamentado como política pública por meio do Decreto 7352/2010.

Políticas públicas são processos a partir do quais diferentes grupos sociais portadores de interesses, valores e objetivos divergentes têm a oportunidade, pelo princípio democrático da participação, de contribuir nas tomadas de decisões coletivas com capacidade de se converterem em resultados socialmente compartilhados. (RODRIGUES, 2010, p.13). O Pronera é uma dessas políticas. Construído com a participação dos sujeitos do campo, surge como uma resposta do Estado às reivindicações dos sujeitos do campo. Caracteriza-se como uma conquista dos movimentos sociais, a qual não resolveu por completo os vários problemas relacionados à educação no campo, mas foi a primeira iniciativa concreta que deu a notória resposta as questões e aos impasses em relação à educação ofertada aos povos do campo. Que historicamente era voltada para atender aos interesses do capital e não dos sujeitos camponeses.

Criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Pronera caracteriza-se como uma resposta do Estado ao demandado pelos movimentos sociais camponeses, que insatisfeitos com o agravamento dos conflitos agrários no final da década de 90 passaram a exigir do Estado políticas públicas específicas para os camponeses, destacando-se neste contexto a Educação, considerada pelo Movimento Sem Terra (MST) como imprescindível para o desenvolvimento do campo.

O objetivo geral do programa de acordo com o Manual de Operações¹ (Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016 p. 18) é:

1 O Manual de Operações é um documento organizado pela coordenação do Pronera em que é detalhado o funcionamento do programa. O documento contém: os objetivos, princípios teórico-metodológicos e as linhas básicas de ação. Seu objetivo é orientar as universidades/movimentos sociais sobre os procedimentos para a apresentação de projetos ao programa (MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Manual de operações. Brasília, 1998 a. Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- Pronera, p.7).

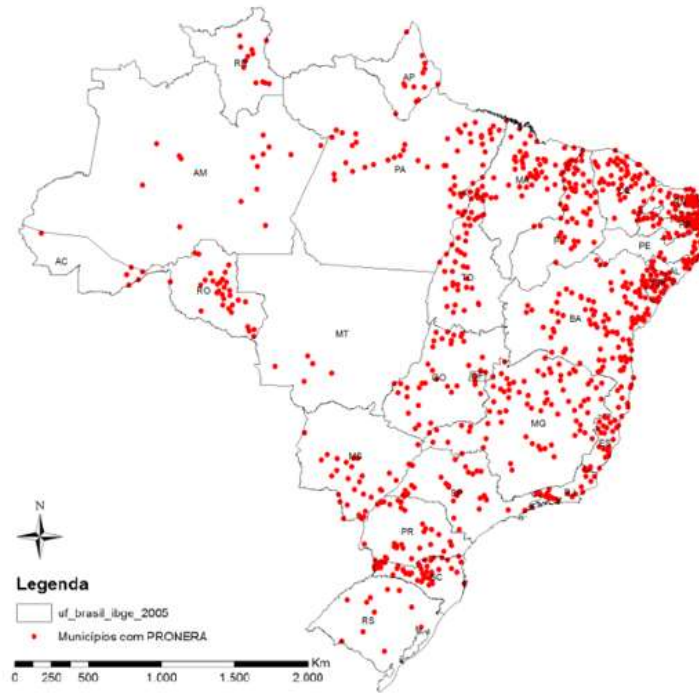
“Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária”.

“Institucionalmente a gestão do Pronera é formada por um tripé, cujos integrantes são: Movimento Social e Sindical Camponeses, responsável por apresentar as demandas de ensino das áreas beneficiária do programa e representar os estudantes dos cursos; Instituições de Ensino, ofertantes dos cursos, responsáveis pela estrutura pedagógica e física; e INCRA, órgão financiador. Em seus 20 anos de existência as parcerias promovidas pelo Pronera já possibilitaram a realização de inúmeros projetos de escolarização formal em diversas modalidades e níveis de ensino. Desde a alfabetização de jovens e adultos até a pós-graduação”

De 1998 até 2018 o Pronera atendeu 186.734 jovens e adultos provenientes de programas de reforma agrária nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio Técnico, superior e pós-graduação, em mais de 1000 municípios pertencentes às 5 regiões brasileiras em mais de 499 cursos ofertados em parceria com cerca de 90 instituições de ensino. O estado do Pará foi um dos pioneiros a ofertar cursos do Pronera, as três superintendências do INCRA no estado tem promovido parcerias para a promoção dos cursos desde 1998, destacando-se nos primeiros anos pela realização de grandes projetos de alfabetização, que atendiam cada um mais de mil (1000) educandos. Figuraram como parceiros nestes projetos: as secretárias municipais e estadual de educação, a Universidade Estadual do Pará(UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA).

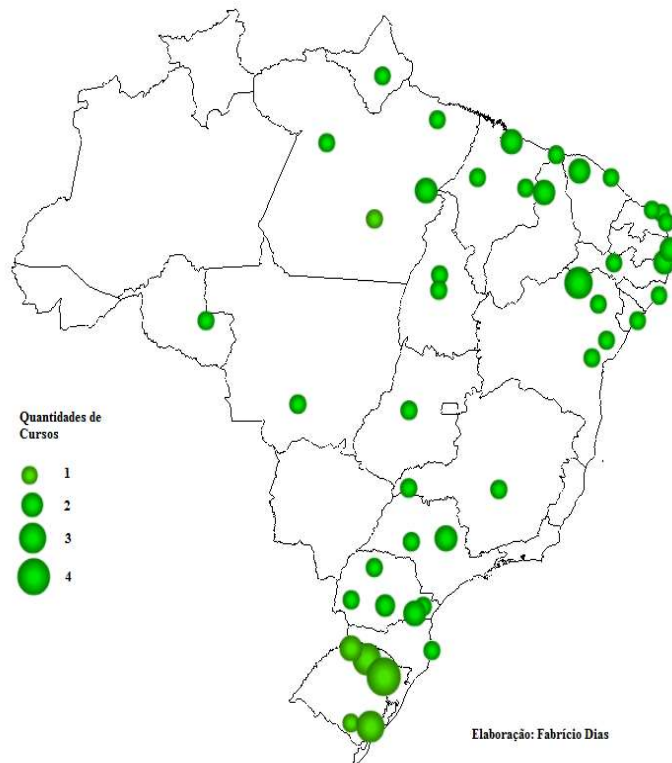
As figuras de número 1 e 2 nos auxiliam a visualizar o alcance do programa nestes 20 anos.

Figura 1: Municípios atendidos pelo Pronera - 1998 - 2018



Fonte: Dados da II PNERA/ Apresentação 20 anos do Pronera, 2018 - Elaboração Fabrício Dias

Figura 2 Quantitativo de cursos promovidos pelo Pronera - 1998 – 2018.



Fonte: Dados da II PNERA/ Apresentação 20 anos do Pronera, 2018 - Elaboração Fabrício Dias

Além de contribuir para elevação da escolaridade na zona rural os projetos financiados pelo Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) destacam-se no cenário educacional por respeitarem as especificidades camponesas contribuindo assim, não somente a formação dos sujeitos camponeses como também ao desenvolvimento das comunidades e fortalecimento da Reforma Agrária.

O Pronera, no contexto da expansão das políticas públicas de Educação do Campo – interiorização das universidades e Institutos Federais, entre outras – tornou realidade o sonho de milhares de famílias que vivem no campo, de terem melhores escolas e melhor estudo para seus filhos. Com uma diferença fundamental: o regime de alternância dos tempos de estudos e experiências com currículos pautados na realidade, cultura e luta dos povos do campo estes asseguraram uma formação educativa para os jovens e adultos sem o abandono da vida no campo, fortalecendo assim a Reforma Agrária (Carta do IV Seminário Nacional “Compromissos pela Consolidação do Pronera” BSB, 2010).

Nos 20 anos de existência do Programa os movimentos sociais têm sido imprescindíveis para o seu êxito, uma vez que a sua inserção no processo de construção do programa permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuiu para o avanço e expansão da Educação do Campo no Brasil entretanto Molina e Jesus(2010, p.30) relatam uma ostensiva ação, por parte de determinados setores sociais, de deslegitimação da presença e da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção do Programa.

Esta “deslegitimação” é evidente quando nos atemos à leitura da legislação que orienta a execução do Programa e de outros documentos correlatos. O Decreto 7352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária institui o programa como política pública direcionada aos sujeitos camponeses, assegurando a Educação do Campo como um direito social. Entretanto, a normatização do programa, expressa no documento, reduz a participação social na execução da política, ao centralizar a gestão do programa no INCRA.

O artigo 16 do Decreto 7352/2010 que trata da gestão do Pronera expressa à centralidade do Programa no ente estatal:

“Art. 16. A gestão nacional do Pronera cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;

II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário;

III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17. “

A respeito dessa centralização da gestão do Programa no INCRA Lélis e Silva (2015, p.1) afirmam que elas modificaram significativamente o entendimento dos princípios políticos e sociais do Programa, ao afastar os movimentos sociais e sindicais da gestão e das ações do Programa, sobrepujando a sua gestão colegiada e coletiva, o que se contrapõe aos princípios da educação popular que motivaram a sua criação. O princípio de número II da Educação Popular, expresso no “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas” ressalta a participação popular nos espaços públicos, porém está é limitada nos documentos reguladores da política.

Princípios:

I - Emancipação e poder popular;

II - Participação popular nos espaços públicos;

III - Equidade nas políticas públicas fundamentadas na solidariedade, na amorosidade;

IV - Conhecimento crítico e transformação da realidade;

V - Avaliação e sistematização de saberes e práticas;

VI - Justiça política, econômica e socioambiental;

(BRASIL, 2014a, p.51)

Considerando que o Decreto 7352/2010 e os manuais de operação do Pronera identificam significativas modificações na gestão do Programa ao longo dos anos, as quais resultaram na limitação da participação dos movimentos camponeses ao levantamento das demandas para realização dos cursos, afastando-os dos processos políticos/pedagógicos, levantamos a seguinte questão: **A normatização do Programa expressa nos documentos que o regulam permite uma efetiva participação social camponesa na execução do Programa?**

Motivados em encontrar respostas ao nosso questionamento definimos como objetivo geral de nossa pesquisa: **Identificar a participação dos movimentos sociais camponeses na execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, após a**

institucionalização dele enquanto política pública de Educação do Campo com a edição do Decreto 7352/2010.

Cientes do nosso objetivo geral, delimitamos os passos para alcançá-lo, ou seja, nossos objetivos específicos: 1) Reconhecer os limites e possibilidades no envolvimento dos movimentos sociais e sindicais no processo de luta pela construção e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo, por meio da análise dos documentos que regulamentam o Programa; 2) Descrever as estratégias de enfrentamento aos entraves à participação social na formulação e execução do Programa; e 3) Identificar a participação dos movimentos sociais e sindicais camponeses no processo de construção e execução do projeto do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural PRONERA/UFPA.

Considerando o espaço de tempo que temos para a pesquisa optamos em analisar a execução do programa a partir da investigação de um desses cursos promovidos pelo programa, o curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia – com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, projeto promovido em parceria entre INCRA e Universidade Federal do Pará (UFPA). Escolhemos esse projeto como objeto de pesquisa por ser o único curso atualmente em execução na área de abrangência da Superintendência Regional do INCRA do Estado do Pará, local de nossa atuação como técnica do programa.

O trabalho está organizado em capítulos orientados pelas etapas processuais (objetivos específicos) que percorreremos para responder a nossa questão motivadora.

No capítulo 1 descreveremos por meio da análise de documentos e registros biográficos o processo de construção do paradigma e das diretrizes que orientam a Educação do Campo(EdoC), destacaremos neste processo os fatos e os atores que influenciaram a inserção da EdoC na agenda política. O objetivo desta descrição é identificar como se deu o a trajetória das políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo, ressaltando nesse cenário a criação do Pronera.

No capítulo 2 nos detivemos na análise dos documentos que regulamentam o Pronera. Os documentos normatizam a execução da política e descrevem os papéis dos atores sociais nesta, confrontaremos essas atribuições com os conceitos apresentados no capítulo anterior de maneira a analisar se o Estado respeita na elaboração desses normativos o demandado pelos atores.

No capítulo 3 por meio da análise do processo de implantação e da execução do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia Pronera/UFPA pretendemos identificar a

participação dos movimentos sociais camponeses na execução do programa. Há um distanciamento entre o preconizado pelos normativos e o observado na prática?

1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

O marco de análise desta dissertação compreende os anos de 2003 a 2018, período que engloba desde as primeiras discussões para implantação do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Universidade Federal do Pará até o atual estágio de execução do curso. Entretanto, na busca de entender o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e sua relação com as políticas públicas de educação direcionadas para a população residente no meio rural, em sua amplitude, foi necessário reconstituir os fatos que contribuíram para a construção do atual Paradigma de Educação do Campo e qual a participação dos movimentos sociais neste processo. Assim, optamos por fazer um resgate de alguns fatos que nos permitiram delinear a trajetória das políticas públicas de educação direcionada para a população do campo.

Esse resgate histórico, de acordo com Mynaio(1994) se faz necessário porque não há como se fazer ciências sociais sem relacionar os fatos ao contexto histórico. A análise da gênese das políticas nos permite visualizar que a compreensão de sua trajetória perpassa compreender a relação Estado e Sociedade. A maneira como estes entes se relacionam implica no processo de levantamento de demandas e elaboração de políticas específicas para os grupos sociais.

Ao nos propormos pesquisar uma política pública específica para os sujeitos sociais camponeses é imprescindível analisar essa relação Estado e Sociedade uma vez que para compreender a organicidade das políticas direcionadas aos camponeses social deve-se ter em mente a concepção de campo que o grupo que rege o país detém. É baseado nessa concepção que são arquitetadas as políticas públicas, assim é mister demonstrar por meio do resgate de fatos históricos e documentos como ao longo dos anos o modelo de desenvolvimento do país relacionou-se com a forma que foram conduzidas as políticas direcionadas aos sujeitos do campo.

Refletir sobre as políticas educacionais (do/no campo) implica em considerar as modificações observadas no direcionamento dessas políticas, tanto no que diz respeito ao seu alcance, quanto às motivações e objetivos da política. Apesar do acesso à Educação básica ser

um direito universal, garantido pela Constituição Federal de 1998 em seu artigo nº 205 nem todos tem acesso a ela. A situação do campo permanece desfavorável em relação à cidade, o que ratifica a necessidade de políticas públicas específicas para esse público. Em uma incursão na história da educação brasileira podemos constatar uma dívida com a população camponesa, uma vez que a educação direcionada a esta população foi por anos negligenciada e/ou ofertada apenas por formalidade. Por décadas a educação em áreas rurais não respeitou as especificidades dos sujeitos e não atuou como instrumento promotor de cidadania.

O Brasil é um país de pluralidades, em que ainda observamos que determinados grupos com privilégios em relação a outros, fatores como localização geográfica, pertencimento racial, gênero e origem econômica contribuem na organização de um sistema educacional excludente. Estamos no século XXI e a escola pública destinada à população do campo continua sendo identificada em muitos estudos como um espaço de ausências, em que os direitos ainda não são respeitados. Compreendo a Educação do Campo como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, porém, não pensada somente por seus organismos, mas em interação com instâncias e movimentos da sociedade civil. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária encerra em si o reconhecimento institucional do Estado de sua dívida com a população do campo ao propor ações específicas para elevar a escolaridade formal desses sujeitos a partir de propostas arquitetadas em parceria sociedade civil e Estado.

Em nossa pesquisa centramos nas contradições observadas no confronto dos textos dos documentos oficiais que regulam o programa com o descrito nos referenciais para projetos de educação do campo e com a discurso dos atores envolvidos na política. As concepções de campo, os interesses ocultos, as decisões que orientaram a construção e condução do programa em suas duas décadas de existência despertaram em nós interesse em conhecer a política. Entender o que motivou a sua criação e os meandros que permeiam sua efetividade implica em conhecer as ideias dos atores da arena política. O foco nas ideias implícitas no delineamento das políticas não é algo frequente em pesquisas sobre políticas públicas apesar ser uma abordagem evidenciada já há alguns anos por teóricos como Weber(1946) que afirma que: “[...] as imagens mundiais criadas pelas ‘ideias’ determinaram, qual manobrieros, os trilhos pelos quais a ação foi levada pela dinâmica do interesse” (WEBER, 1946, p. 323).

Assim, para compreender a complexidade da rede que sustenta o Programa, nós fomos buscar os documentos que orientam o seu funcionamento, pois eles identificam a intenção do Estado com a execução da política.

O Pronera foi idealizado pelos movimentos sociais camponeses, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, posteriormente foi executado pela academia e normatizado pelo Estado, ou seja, a sua criação está assentada em um tripé e para entender o que motiva cada uma dessas instituições a defender o programa é necessário desvelar os interesses em jogo e o que estes grupos ganham com a estruturação do programa aos moldes que ele nos é apresentado.

A compreensão que temos hoje de Educação do Campo, de formar cidadãos respeitando as especificidades camponesas é algo recente. Os primeiros programas e políticas direcionados a educação camponesa no Brasil surgiram a fim de suprir os interesses econômicos e políticos da elite do país, CALAZANS (1993) afirma que oferta de educação aos sujeitos do campo até a década de 80 era concebida como estratégia para aumentar a produtividade agrícola e contenção do movimento migratório dos homens do campo para cidade e campo-cidade. Identificar como ao longo do processo histórico foi se delineando o paradigma educacional para o campo e a materialidade deste ilustrada na execução de uma política pública específica para os povos do campo tal como o Pronera é o que pretendemos, e para isso analisaremos os referenciais e trajetória(s) de políticas que compõem o Programa, abrangendo a problematização que lhes é subjacente, seu escopo e instrumentos e seu potencial de incidência na melhoria das condições da oferta educacional para a população do campo.

As políticas públicas educacionais para a educação básica do campo são construídos fundamentados em referenciais, ideias e estratégias do projeto de desenvolvimento (nacional, regional) e as relações nele implicadas (de ordem econômica, política, social e cultural) influenciam as condições existenciais das políticas públicas. A pouca atenção dirigida, ao longo da história, à população do campo, em detrimento à população urbana fez aflorar a discrepância de acesso à educação formal aos sujeitos do campo, o que ocasiona uma persistente (re) produção das desigualdades. Por isso, nos propomos a discutir uma política pública direcionada para a população do campo relacionando-a a política de desenvolvimento do país.

No processo de pesquisa, compreendi que “[...] cada investigador tende a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de investigação, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes”(MAROY, 1995, p. 117).

De acordo com Hofling(2001) as políticas públicas compreendidas como “o Estado em ação” representam o Estado implantando um projeto de governo, sendo responsabilidade

do Estado, mesmo que tenha sido construída em parceria com a sociedade civil. Assim pesquisar sobre políticas públicas educacionais para povos do campo implica em compreender as disputas que se travam entre os poderes na sociedade.

Assim, compreendemos que a abordagem materialista histórica dialética seria a mais adequada para o que pretendemos analisar, uma vez que o materialismo dialético, base filosófica do marxismo, busca compreender os fenômenos naturais e sociais em termos da lógica dialética, uma vez que os acontecimentos em que há a presença humana é imprescindível considerarmos a interação humana na investigação do problema.

O materialismo histórico dialético destaca-se entre as abordagens qualitativas de pesquisa por basear-se não somente na empiria, mas na totalidade para buscar compreender os fenômenos, para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico é apenas e manifestação do fenômeno da realidade em suas definições exteriores, por isso é imprescindível compreender as contradições e mediações dos processos de mudanças sociais. Não há como discutir uma política pública como o Pronera que foi gestada por um coletivo em um contexto de lutas emancipatórias de forma isolada, teoria e prática devem dialogar na construção do fazer científico, é o que se denomina práxis social.

O referencial metodológico a ser por nós adotado não é apenas uma orientação acerca dos métodos e instrumento por nós selecionados para coleta de dados, e sim o norteador de nossas pesquisas. Assim, ao nos propormos utilizar o materialismo histórico dialético nos permitimos atuar comprometidos com a realidade e, ao mesmo tempo promovermos o diálogo entre o sujeito de pesquisa e o elemento pesquisado. Este movimento, estas trocas corroboram com a superação do modelo positivista de fazer científico, uma vez que não se buscam mais verdades absolutas, mas maneiras de interpretar a realidade.

O pesquisador que opta por uma abordagem marxista deve compreender que muito mais que as considerações finais da pesquisa deve se ater ao processo de investigação, pois é na investigação com anuência dos envolvidos na ação que se deseja estudar que vão se delineando os problemas de pesquisa, é imprescindível ao investigador relatar o porquê e as circunstâncias das ações. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN; BIKLEN, 2005, p.48).

A pesquisa em uma perspectiva materialista histórica se concretiza na análise das contradições observáveis nos processos, assim é imprescindível nas pesquisas a descrição, a caracterização do objeto de estudo para a compreensão mais aprofundada deste.

A respeito da importância da descrição para compreensão dos estudos qualitativos Trivinos (1987) expressa:

“Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Por exemplo, se um pesquisador deseja pesquisar sobre os interesses de formação e aperfeiçoamento dos professores de uma comunidade, ele deve saber, *verbi gratia*, que existem regimes de trabalho, diferentes tipos de escolas, que os professores se diferenciam pela idade, sexo, estado civil etc. O estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987, p.110).”

Associado a descrição e considerando o propósito de nossa pesquisa teremos a preocupação, que é anexa ao método em buscar na história e em teóricos argumentos que expliquem os conceitos que trabalharemos em nossas observações, pois essa teoria que nos permitirá uma análise com mais propriedade dos fatos observados.

Triviños (1987) ressalta a importância dessa investigação histórico-cultural para compreensão dos fatos em uma abordagem qualitativa:

“A investigação histórico-estrutural, porém, aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não viável ou observável a simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. (TRIVIÑOS, 1987, p. 129)”

A preocupação do desenvolvimento da pesquisa em uma abordagem qualitativa não está na comprovação de hipóteses, ao contrário, a investigação estará centrada e refletida em questões norteadoras, do mesmo modo que as indagações levantadas foram respondidas por meio dos dados buscados no campo. Portanto, mediante a natureza do nosso objeto de estudo pretendemos com a pesquisa qualitativa, por via de suas técnicas e instrumentos de coleta de dados, compreender a materialização do Pronera enquanto política pública de Educação do Campo.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Considerando que nosso objeto de pesquisa é um programa de governo, e que por isso deve seguir orientações legais, sendo executado e fiscalizado por órgãos do governo que também tem seus ritos e procedimentos institucionais entendemos ser importante para nosso trabalho à utilização da pesquisa documental e bibliográfica.

Oliveira (2007) disserta acerca da diferenciação entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Ambas têm o documento como objeto de investigação, o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico. ou seja, as fontes primárias. A pesquisa documental requer um maior cuidado do pesquisador porque os documentos ainda estão nesse estado primário, logo o tratamento inicial das informações é de responsabilidade dele que deve ser o mais objetivo possível na análise, tendo a cautela em não manipular os dados para validar sua hipótese investigativa.

Aspectos a considerar na utilização da pesquisa documental em um trabalho cuja abordagem é materialista histórica é não desprezar na análise dos documentos a identidade dos autores e a situação de produção textual, uma vez que eles influenciam diretamente na produção textual, Cellard (2008) nos diz que “acredita ser bem difícil compreender os interesses de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (p.300).

Descrever a identidade do autor dos textos possibilita avaliar a credibilidade do texto, assim como relatar o porquê determinado documento foi produzido e em que situação são ações imprescindíveis à investigação é dão o caráter dialógico que pretendemos dar a pesquisa.

A pesquisa se filiou à abordagem qualitativa por entender que a ação humana contempla significações, o que torna essencial o entendimento dos significados subjetivos e intersubjetivos atribuídos pelos sujeitos/atores às suas ações e às ações coletivas, que envolvem atitudes, crenças, valores, razões e motivos que compõem as ações humanas em seus contextos sociais. De acordo com Fraser e Gondim(2004, p. 141-142):

“ [...] abordagem qualitativa parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido

como independente do percebedor e do contexto da percepção). Subjetivo diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa [...] e o significado intersubjetivo se refere ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural.”

A partir da perspectiva qualitativa, procurei ampliar a compreensão do tema e do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa

“[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 9”).

A pesquisa qualitativa coloca como foco de interesse o posicionamento, a percepção e os valores expressos na fala dos atores sociais. Acrescenta-se que a abordagem qualitativa “[...] compreende os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Utilizamos três meios para encontrar respostas a nossa questão motivadora: **A normatização do Programa expressa nos documentos que o regulam permite uma efetiva participação social camponesa na execução do Programa?** Primeiramente, fizemos uma pesquisa bibliográfica, buscamos referenciais sobre Educação do Campo, Políticas Públicas e participação no âmbito das políticas Públicas.

Na sequência nós fomos atrás dos documentos que nos permitem compreender como foi delineado o Pronera enquanto política pública de Educação do Campo. Reunidos os marcos legais da política, fomos atrás dos relatórios e documentos regulamentadores da parceria para realização do curso, a fim de elaborar um quadro teórico e contextual do processo histórico das políticas públicas educacionais voltadas para a população do campo e os seus referenciais. Nesse momento, foi empreendido estudo sistemático das políticas de educação do campo de âmbito nacional, que incluiu a análise de documentos prescritivos (legislação, normas e textos de políticas) e de contextos de produção desses documentos. Na pesquisa documental foram analisadas normas, textos-base de políticas, programas e ações, relatórios, planos, avaliações e outros tipos de documentos relevantes para a descrição e análise das políticas públicas educacionais direcionadas para a população do campo. No estudo, a importância dos documentos encontrou apoio na seguinte afirmação:

“[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado (CELLARD, 2008, p. 295)”

A análise documental na pesquisa teve relação direta com o processo de busca e de escolha dos documentos. Segundo Pimentel:

“[...] as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça” (PIMENTEL, 2004, p. 180)”

Na sequência fomos ao campo realizamos entrevistas com representantes do INCRA, da UFPA e com membros de movimentos sociais ligados à educação do campo que estiveram envolvidos na execução do curso.

De acordo com Triviños(1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas de forma ampla e permitiram ao entrevistado expressar suas posições sem controle, sem restrições ou determinações fixadas. A coleta de dados por meio de entrevistas ocorreu de duas maneiras, individual e coletiva.

Fontana e Frey(2000) conceituam a entrevista como um “texto negociado”. Para os autores, o conhecimento em uma entrevista é construído em conjunto pelos interlocutores, o entrevistado (participante) e a pesquisadora (entrevistadora). Selecionamos entrevistar sujeitos que atuaram ou atuam nas entidades representativas do tripé gestor do programa.

Conforme relatara anteriormente, sou servidora do INCRA e atuo como técnica do Pronera há alguns anos,este fato que possibilitou uma circulação mais tranquila entre as entidades que compõem o tripé, apresentou-se como um barreira no momento das entrevistas, uma vez que a UFPA e os representantes do movimento social nos associam ao INCRA, tivemos que ressaltar que estávamos ali como acadêmica, estando inclusive licenciada de minhas atividades no INCRA, e que o objetivo de nossos questionamentos era avaliar a efetividade da política pública e não cobrar prestação de contas do contrato de parceria.

O estudo documental e a realização das entrevistas foram essenciais e fundamentais no processo de coleta de dados, na problematização da temática e na análise e interpretação dos dados, assim como em todo processo investigativo, que tiveram como referência o materialismo histórico dialético e a articulação entre o concreto (a realidade) e o abstrato (categorias teóricas).

Após a seleção, leitura dos documentos e transcrição das entrevistas, orientados pelos passos previstos por Bardin (206) organizamos os conteúdos dos textos em temáticas, sempre focalizando em encontrar respostas para nossas questões. Assim se objetivamos visualizar quais as contribuições dos movimentos sociais na efetivação do Pronera, em um contexto em que as normas limitam a atuação dos movimentos, iremos na leitura dos registros procurar abstrair destes informações que nos permitam determinar categorias, temas que irão orientar nossas análises.

Os documentos que compoem nosso escopo são: Constituição Federativa do Brasil (1988), art. 205, 206 e 207; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96, Plano Nacional de Educação- Lei 10.172/2000; Decreto 7352/2010- Sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, art.11-18, Lei 12.695/2012- que disciplina o pagamento de bolsas a professores e estudantes do Pronera e os Manuais de operação do Pronera, 1998, 2004, 2011, 2014 e 2016. Selecionamos estes documentos, por compreendermos que eles nos permitem caracterizar o funcionamento do programa, o que é imprescindível para analisar a política.

Reunida a legislação que normatiza a execução do Programa fomos atrás das peças específicas do curso objeto desta pesquisa: Processo administrativo que reúne as peças da execução do curso; Projeto Político Pedagógico, Termo de Execução Descentralizada- TED; relatórios de execução física e financeira.

Nas entrevistas optamos por ouvir sujeitos que representam os três vértices da pirâmide que sustenta a política: INCRA, Universidade e Movimentos Sociais. O quadro a seguir relaciona os entrevistados ao vértice que representam.

Quadro 1: Parceiros e respectivos membros entrevistados e função desempenhada na execução do projeto.

Entidade	Membro (função no projeto)	Nº
UFPA	Coordenador Geral do projeto	1
	Coordenador Pedagógico do projeto	1
INCRA	Assegurador da SR 01	1

Movimentos sociais	Representante do MST no colegiado do curso	2
	Representante do movimento camponês no processo de elaboração do PPP do curso	2

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Entrevistamos um total de 7 pessoas. Dois representantes da UFPA, coordenação geral do projeto e coordenador pedagógico; Um representante do INCRA, o assegurador do programa na Superintendência Regional do Pará-SR01 e quatro representantes dos movimentos sociais: entrevistamos representantes do MST que atuam no Colegiado do curso e dois outros que atuavam no movimento camponês quando da articulação com universidade para construção do Projeto Político Pedagógico do Curso- PPP.

A segunda etapa envolveu o processo exploratório do material reunido. Após a leitura dos documentos e transcrição das entrevistas organizamos o material de forma a identificar os temas que se repetiam e assim identificar as categorias a utilizar que utilizaríamos na análise dos dados. Os temas recorrentes nos documentos e falas e a motivação de nossa pesquisa nos indicaram como categorias temáticas de análise: Políticas Públicas, Educação do Campo e Participação.

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação correspondeu à terceira etapa. Nessa etapa ocorreu a identificação e a condensação das informações importantes para a análise e, por fim, as interpretações inferenciais, momento em que as percepções e o entendimento do pesquisador a partir dos textos são expostos buscando construir uma análise interpretativa do conteúdo textual.

A combinação dos recursos metodológicos utilizados foi fundamental para o desenvolvimento do estudo, os documentos analisados permitiram identificar as ideias que formularam o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Assim como o referencial de política pública que foi institucionalizado e as mudanças que ocorreram nesse referencial ao longo da história das políticas públicas possibilitaram delimitar os fóruns que participaram da produção de ideias que fizeram parte do processo. O olhar histórico permitiu identificar as ideias que foram escolhidas no decorrer da formulação do Pronera, assim como as políticas adotadas no contexto dos fóruns de produção de ideias e das comunidades de políticas públicas.

1.3 Da mobilização a proposição de políticas públicas – Os movimentos sociais e a Educação do campo.

Neste capítulo pretendemos por meio de uma revisão bibliográfica descrever como se delineou o atual paradigma de educação do campo e as políticas públicas educacionais do campo. A proposta de sociedade é que identifica a atenção dada à educação e aos processos formativos. Ou seja, é a conformação da sociedade que vai direcionar as ações empreendidas pelo Estado em relação às políticas educacionais.

Historicamente o campo e seus sujeitos sempre estiverem em segundo plano, Ferreira e Brandão (2011) em um estudo sobre as políticas educacionais para o campo nas constituições relataram que somente com a Constituição de 1988 que as especificidades dos sujeitos do campo passaram a ser observadas na elaboração de políticas públicas educacionais, preliminar a Carta Magna de 1988, as constituições só abordavam a questão do espaço. As observações de Ferreira e Brandão (2011) ratificam que a Constituição Cidadã foi um dos primeiros documentos a ressaltar a importância de ouvir os beneficiários na formulação das políticas.

Todas as ações e projetos destinados à educação rural e/do campo, o foram do ponto de vista do dominador, atendendo a interesses particulares de grupos específicos, os donos do capital, demonstrando facetas de manutenção e perpetuação da exploração. É patente o antagonismo de interesses e de forças que se articulam em torno de propostas derivadas de visões de mundo e práticas de vida totalmente divergentes. É a história marcada pelas contradições capital/trabalho, sendo esse último sempre condicionado pelo primeiro, numa relação contraditória e conflituosa.

“[...] a educação rural e a formação dos engenheiros e técnicos agrícolas, no Brasil, foram usadas como instrumentos educativos do capital para expropriação da terra combinada à proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos (RIBEIRO, 2010, p.180)”

O embate entre Estado/elites e movimentos sociais/academia evidencia dois projetos para a Educação do Campo, a saber: um projeto que atende aos interesses do capital, geralmente arquitetado e implementado pelo Estado e um projeto camponês, debatido pelos movimentos e organizações camponesas que visa atender as especificidades dos sujeitos do

campo. Em uma leitura dos documentos que disciplinam a educação no Brasil, entre eles as Constituições Federais e as leis de diretrizes e bases da educação podemos observar que a proposta defendida pelos sujeitos camponeses não tem a mesma visibilidade do projeto defendido pelo capital.

Além disso, o contexto educacional é fruto direto do contexto social e político não apenas de nosso país, mas do mundo capitalista como um todo; portanto, não podemos perder de vista a análise dialética de que tudo se relaciona e, desse modo, torna-se necessário identificar os condicionantes sociais, políticos e econômicos que concorrem para o surgimento de uma política educacional.

Fernandes (2012) nos apresenta as principais políticas e os programas educacionais criados para as escolas do campo, desde o primeiro império até regulamentação do Pronera enquanto política pública de educação do campo. Ao enumerar os programas direcionados para o campo e relacioná-los com o momento político em que foram criados a autora reúne argumentos que ratificam a importância dos movimentos sociais no processo de instituição das políticas públicas de Educação do Campo.

“A luta pela Educação do Campo resgata o valor do trabalho camponês e dos povos do campo, faz pensar e compreender que o campo é peculiar e merece ser respeitado por suas diferenças; diferenças que fazem deste espaço um lugar único e de grande importância para o progresso nacional (FERNANDES, 2012, p.11)”

A mobilização dos sujeitos camponeses pelo reconhecimento identitário e atendimento as suas especificidades foi para Souza (2006,p.16) imprescindível para que se pensasse em propostas políticas educacionais para o campo que não considerassem somente os interesses do capital.

“A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas, intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais determinando seus destinos na construção de ideologias, suas visões de mundo. A educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação. Assim por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato (SOUZA,2006, p.16).”

E é por isso que a proposta baseou-se em estudar o Pronera enquanto política pública de educação do campo optamos em analisar a sua efetividade a partir da percepção dos sujeitos camponeses diretamente envolvidos no processo. São estes sujeitos, que motivaram a arquitetura do programa, os mais aptos a identificar se este está contemplando em sua execução os princípios da Educação do Campo.

1.4 Concepção de Educação do Campo e o contexto de criação do Pronera

Em uma incursão na história do Brasil podemos constatar que o rural sempre foi visto como um lugar de atraso. Quando se falava em desenvolvimento do país rotineiramente esse desenvolver estava associado à urbanização. O campo/o rural por séculos foi visto como lugar de exploração de bens, um local que acessávamos apenas para retirar bens para aferir lucro. Em razão desse pensamento por mais de 300 anos do processo colonizador não se observou a intenção por parte dos governantes em desenvolver sistemas educacionais que atendessem aqueles que residiam nesse espaço.

No período do Brasil colônia, a economia brasileira girava entorno do extrativismo e produção agrícola e conforme o entendimento dos governantes as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, ou seja, escravos – índios e negros africanos – e os colonos imigrantes, encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

“A educação rural no Brasil, por motivos sócio- culturais sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (Leite, 1999, p.14).”

Com o processo de urbanização e industrialização, que se intensifica no Brasil por volta de 1930 urge a necessidade de se promover formação aos trabalhadores da indústria e o Estado insere em suas leis políticas de formação para as classes populares, entretanto a formação orientava-se pelos interesses do capital, verifica-se nesse período a criação de escolas técnicas industriais e agrícolas para formar trabalhadores.

Ghiraldelli(2006) diz que a classe camponesa vê nessa possibilidade de formação, associada à urbanização e industrialização uma alternativa para seus filhos escaparem do árduo trabalho braçal da agricultura, isto é, associa a vida nas cidades à mudança social, reproduzindo o conceito hegemônico de campo como lugar de atraso.

“[...] a cidade é o produto das relações sociais que se especializam como resultado do modo de ser de uma dada sociedade em espaços-tempo específicos. “São eventos quase sempre impostos, o que não significa que são homogêneos enquanto espacialidades”. (OLIVEIRA, 1982, P.35)”

As cidades são organizadas de maneira a atender aos interesses do capital, não são pensadas para os sujeitos, assim sua organização contribui para perpetuar as relações estruturais da sociedade vivenciadas desde o período colonial. OLIVEIRA(2010) atenta para o fato de a organização das cidades descaracterizarem os territórios. Os sujeitos ao deslocarem-se do campo para o meio urbano perdem referenciais que caracterizam as suas identidades.

A constituição Federal de 1937 é o primeiro documento que aborda formação educacional para camponeses, mas a nomeia como educação rural e a organiza “sem considerar a população a que se destinava o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio - profissional desse povo” (SILVA, 2004).

No período da Ditadura Militar (1964-1985) observa-se no Brasil interesses em desenvolver o país como um todo, mas esse desenvolvimento era pautado em exigências de organismos financiadores internacionais, que impunham regras, critérios para financiamentos, entre eles a formação dos trabalhadores. Surgem neste período diversos projetos de alfabetização de jovens e adultos e formação profissionalizante. Projetos pensados para mostrar que o Brasil é digno de investimento, pois atende as necessidades sociais de sua população, mas que na verdade não consideram em suas construções as especificidades dos sujeitos. Os projetos são pensados considerando o país em sua totalidade e por não considerarem as particularidades existentes acabam por aumentar as discrepâncias, quer seja entre regiões, quer seja entre meio urbano e rural.

Na década de 80, com o enfraquecimento e fim da Ditadura Militar, e consequente redemocratização do país, cujo marco foi à elaboração de uma nova Constituição Federal em 1988, a educação foi proclamada direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou

rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país.

Embora não houvesse referências diretas ao Ensino Rural na Constituição de 1988 ela possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

A LDBEN 9394/96 viria para ratificar a necessidade de uma educação camponesa, inclusive cita nominalmente no art. 28 que há que se considerar as especificidades do campo na promoção de formação e organização escolar.

“Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as 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.”

Esta lei foi um significativo avanço à autonomia dos sistemas educacionais pois possibilitou a oportunidade de acesso à políticas educacionais específicas para o campo, respeitando a cultura, o trabalho e as lutas camponesas. Lutas que não têm apenas uma razão, mas vários objetivos: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos – alimentos que estão em nossa mesa todos os dias – e também educação de qualidade, educação no e do campo.

A Educação para os sujeitos do campo passou a ser vista como direito e como tal passou a compor a pauta de reivindicações dos movimentos sociais do campo, que viam a educação como instrumento de emancipação, e que por isso para atender aos seus fins deveria ser pensada em conjunto Estado e sociedade. Neste contexto, emerge dentro dos movimentos sociais do campo a luta por uma educação do e no campo e não apenas para o campo nascida dos e nos movimentos sociais que ao propagar-se pelo país gerou o que Munarim (2008) nomeou de Movimento Nacional de Educação do Campo.

Para Munarim (2008) o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA) realizado em julho de 1997 pode ser considerado o marco

inicial do movimento nacional de educação do campo pois foi por meio dessa mobilização que se organizou a “I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em julho de 1998. Nessa conferência, os sujeitos do campo que almejavam e lutavam por uma “educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências quer seja cultural ou política objetivando promover a participação dos sujeitos sociais na realidade e conseqüentemente uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING et al.,1999).

Nesta conferência, em que estiveram presentes: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do seu setor de Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), foram apresentadas as demandas dos povos do campo em relação à educação: falta de infraestrutura das escolas, falta de apoio do Estado, livros didáticos, currículo e calendários escolares que não consideram a realidade do campo, professores leigos, sem possibilidade de formação no próprio meio em que atuam e, mesmo quando essa formação existe (nos cursos normais ou de nível superior), não são contempladas questões específicas da docência no campo como, por exemplo, o excesso de professores que procedem das cidades e que não conhecem a realidade do campo, etc.

Vivenciavam-se nos últimos anos da década de 90, diversos conflitos pela posse de terra e por melhores condições para a população camponesa, estes conflitos impulsionaram o governo a dar uma resposta às reivindicações dos sujeitos do campo, uma vez que se temia que tais revoltas pudessem macular a imagem do estado, prejudicando a economia.

Em 2002, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº1 de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, trouxe ganhos para o Movimento Nacional de Educação do Campo, pois demonstrou que o Estado assumiu que o campo possui especificidades e que tais devem ser tratadas de modo diferenciado. “A educação deve promover a possibilidade de comunicação intercultural” SILVA (2012) não deve ser utilizada como ferramenta do Estado para formatar sujeitos.

O Parágrafo Único do artigo 2º, das Diretrizes descreve a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O conceito de educação do campo supera as significações de educação no campo ou para o campo, entendidas pelos movimentos sociais, como uma educação que não é própria do campo, que não respeita as singularidades e nem é produzida pelo povo a quem se destina. A escola do campo não pode ser vista em uma perspectiva filantrópica e assistencialista, e o campo não pode ser visto como lugar do exótico. Os sujeitos do campo necessitam e desejam uma escola que os instrumentem a exercer sua cidadania e os saberes e a identidade camponesa devem ser considerados no processo educativo.

Caldart (2008) ressalta a diferença semiótica entre as preposições “no” e “do” presentes no discurso dos movimentos sociais do campo que exemplificam bem o desejo destes. A preposição “no” da ideia de lugar e dá a entender que povo do campo tem direito em ser educado no lugar onde vive; já a preposição “do”, indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas a cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Outro documento que caracteriza a educação do campo é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, e definiu com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo em seu artigo nº1.

“Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.”

A resolução reconhece a legitimidade das lutas dos movimentos sociais ao ratificar que a Educação do Campo é um direito e que devem ser respeitadas as especificidades camponesas em sua efetivação. Outro aspecto relevante dessa Resolução está contido no artigo terceiro, determinando que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Além desse artigo outros aspectos relevantes são apontados, como por exemplo, a garantia de transporte das crianças do

campo para o campo e a necessidade de evitar-se ao máximo o deslocamento do campo para a cidade.

Portanto, esse documento está de acordo com os objetivos das lutas dos movimentos sociais do campo que desejam que seus filhos estudem em escolas do e no campo, que não sejam transportados para as escolas das cidades, sob pena de serem excluídos dentro do próprio sistema escolar ao estarem sujeitos a deboche, ou então, sejam influenciados por aspectos não condizentes com a sua cultura.

Oliven (1985) cita Redfield(1947) para tratar da cidade enquanto fragmentadora cultural, a ideia deles vai ao encontro do que acreditam os movimentos sociais camponeses. A vida na cidade é secular e individualista, assim trazer os sujeitos do campo para estudar nas cidades enfraqueceria ou destruiria os laços que os fortalecem, que os mantém unidos por uma causa no meio rural.

Assim, a Educação do Campo pleiteada pelos movimentos sociais e ratificada nas diretrizes para as escolas do campo ressalta o ideal de educação para a promoção do exercício da cidadania. Esta entendida como acesso a direitos sem desrespeito às especificidades. Os sujeitos camponeses querem acessar a educação formal, entretanto almejam que esta formalidade não contribua para a descaracterização identitária, assim exigem participar em todas as etapas do processo de instrução, as quais compreendem tanto o levantamento de demandas por níveis de ensino, modalidades e particularidades no calendário, assim como a discussão dos temas que devem ser inseridos no currículo.

1.5 As Políticas Públicas de Educação do Campo

Por meio da análise dos documentos que normatizam o Pronera desejamos reconhecer os limites e possibilidades no envolvimento dos movimentos sociais e sindicais no processo de luta pela construção e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo. Pretende-se a partir da compreensão do conceito de Educação do Campo identificar a participação camponesa na gestão do programa, assim como descrever as inter-relações que possibilitaram a inserção da Educação do Campo na agenda política.

Hofling (2001, p.30) define políticas públicas como “formas de interferência do Estado visando a manutenção das relações sociais e de determinada formação social”, partindo desta compreensão ao nos propormos analisar uma política pública temos que atentar

ao cenário político-social, econômico e cultural que nos permite identificar o papel do Estado na Contemporaneidade.

Para Gramsci (2000) o Estado compreende a inter-relação entre sociedade política – arena das instituições políticas e do controle legal constitucional que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar - e sociedade civil, constituída como uma esfera privada ou “não estatal”, ou seja, o conjunto de instituições/organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias por meio do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação, entre outros. Caracterizando-se como um aparelho jurídico-político cujas ações ocorrem em função da conjuntura, ou seja, as ações estatais estariam diretamente relacionadas e dependentes das correlações de forças posta no cenário de embate político entre setores das classes vigentes.

A edição de programas e políticas educacionais específicas para os sujeitos do campo não necessariamente é uma vitória para estes sujeitos, a análise da arquitetura e condução destes é que nos dá argumentos para avaliar quais os maiores beneficiários das ações. O Pronera foi criado em 1998, momento histórico em que a questão agrária estava em evidência, por causa dos conflitos pela posse de terra. A criação do Programa neste contexto tinha dentre seus objetivos, o de contribuir para apaziguar os ânimos e demonstrar aos organismos internacionais que o Estado estava agindo para melhorar a vida no campo.

O Pronera foi criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, governo de explícita orientação neoliberal. O neoliberalismo segundo Galvão(1997) é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia, o centro de toda prática neoliberal é o mercado e o consumo, neste contexto a educação deixa de compreender o campo social e político e passa a integrar o mercado, e por conseguinte precisa adequar-se à lógica mercadológica tanto no que diz respeito a sua organização formal, quanto a sua função.

Marrach (1996) elenca três objetivos estratégicos da educação para os neoliberais, os quais convidam a refletir sobre as políticas públicas para educação do campo:

“Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou as necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional[...]

Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p.46-48).”

A formatação dos projetos desenvolvidos pelo Pronera exemplifica os princípios neoliberais para a educação. O Estado transfere a responsabilidade administrativa dos cursos para as instituições de ensino e a supervisão das ações para sociedade civil, entretanto continua a agir veladamente na formação ideológica, ao impor os currículos a ser observados nos processos formativos e ao concentrar nas instituições que representam o Estado os processos decisórios.

1.6 A organização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronera.

Neste capítulo nos detemos nos documentos específicos que orientam o funcionamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Os documentos normatizam a execução da política e descrevem os papéis dos atores sociais nesta. Nos 20 anos de existência do programa os normativos já passaram por diversas modificações oriundas tanto de demandas dos atores da política quanto por pressões externas. Destacamos em nossa análise a interferência dos órgãos de controle na (re)organização do programa, e as implicações dessas alterações na observância dos princípios orientadores do paradigma educacional do campo.

A gestão do Pronera tem como diferencial a organização que se sustenta em um tripé gestor, cujos integrantes de cada eixo são: o INCRA, as Instituições de Ensino e os Movimentos Sociais. A função de cada um desses entes é descrita tanto na Lei 7352/2010 que regulamenta o programa quanto nos manuais de operação, publicados nos anos de 1998, 2001, 2004, 2011 e 2014.

Os manuais do Pronera são os documentos orientadores da formalização das parcerias para realização dos projetos de escolarização do programa. São construídos por comissões que

reúnem representantes das organizações sociais, instituições de ensino e servidores do INCRA. Em sua construção são observados os princípios que regem a Educação do Campo e a legislação correlata, o que justifica a sua regular revisão e as novas edições.

Um ponto observado na leitura dos manuais é o decréscimo da participação social nas instâncias gestoras do programa nas atualizações do documento. À medida que o Pronera é reestruturado, em especial quando se eleva ao status de política pública, com a edição do Decreto 7352/2010, os movimentos sociais do campo perdem poder deliberativo, o que sugere possíveis conflitos entre os atores da política.

O objeto de estudo desta dissertação é a participação social na execução das políticas públicas de Educação do Campo. Objetiva-se por meio do exame do processo de: articulação, implantação e execução do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, projeto executado pela Universidade Federal do Pará(UFPA) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária(INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária(Pronera), analisar a participação na construção e efetivação do Programa, que foi regulamentado como política pública por meio do Decreto 7352/2010.

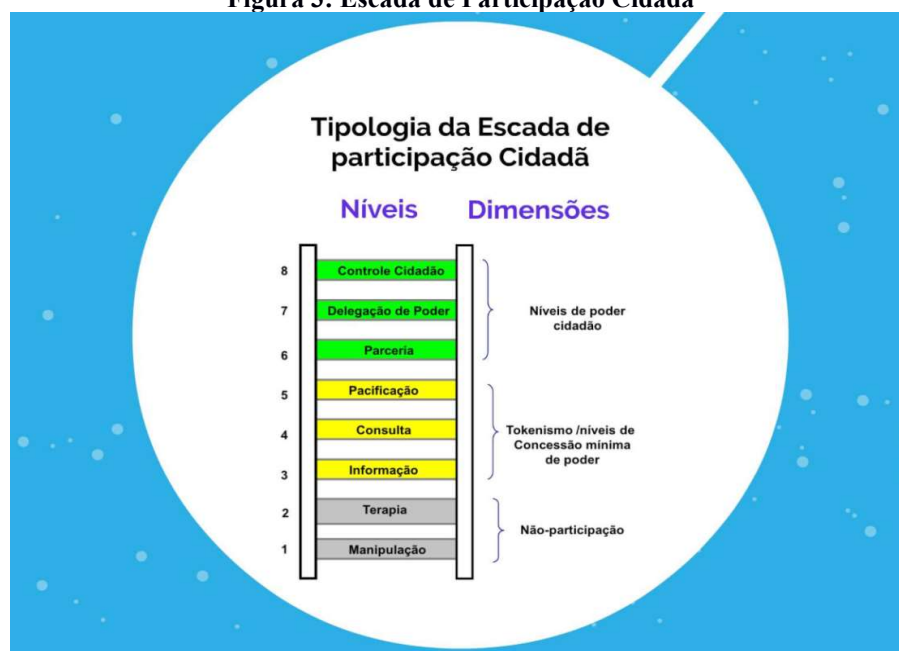
Quando nos propomos a avaliar a participação em uma política, nosso objetivo é identificar as relações entre os cidadãos e as instituições públicas, isto é analisar como os interesses e concepções político-sociais estão sendo considerados na formulação e execução das políticas. Assim, objetivando avaliar a participação dos sujeitos, em especial das representações camponesas na execução do Pronera utilizamos como referência a “Escada de Participação Cidadã”, desenvolvida por Arnstein(1969). A autora utiliza uma escada (FIGURA 3) para representar os diferentes níveis de participação cívica existentes em qualquer estrutura política social ou econômica (ARNSTEIN, 1969).

Os degraus Começam nos estágios de “Não Participação”, denominados Manipulação (1) e terapia (2), nos quais a comunidade não participa efetivamente do planejamento ou da realização das políticas, mas é utilizada pelos “detentores do poder” para ratificar as ações em alguns espaços, audiências, reuniões comunitárias, etc. Na sequência há a progressão para o nível chamado “Tokenismo²”, esforço simbólico de participação, estágios: (3) Informação e

2 A expressão *tokenismo* deriva do termo inglês *token*, que significa símbolo. Consiste na prática de fazer publicamente pequenas concessões a um grupo minoritário, tão somente para ocultar eventuais acusações de preconceito ou discriminação. Trata-se de uma estratégia para criar uma falsa aparência, ou seja, é uma medida que finge integrar, com poucas concessões, quando no fundo o que se pretende é manter as estruturas de

(4) Consulta; nesses estágios os cidadãos tem direito a voz, porém não há garantia de terem suas reivindicações atendidas pelos detentores do poder. O primeiro nível ou degrau, considerado por Arnstein(1969) como cidadão é o número 5- Pacificação, neste o cidadão pode aconselhar, entretanto o poder decisório é restrito aqueles que coordenam a política. Os níveis (6) Parceria, (7) poder delegado e (8) Controle Cidadão estão nos degraus mais altos da escada por permitirem negociações entre os sujeitos envolvidos na política (ARNSTEIN, 1969).

Figura 3: Escada de Participação Cidadã



Fonte: Elaborado por Antônio Francisco Maputo- Instituto de Estudos Sociais e Econômicos- IESE, com base em Arnstein(1969).

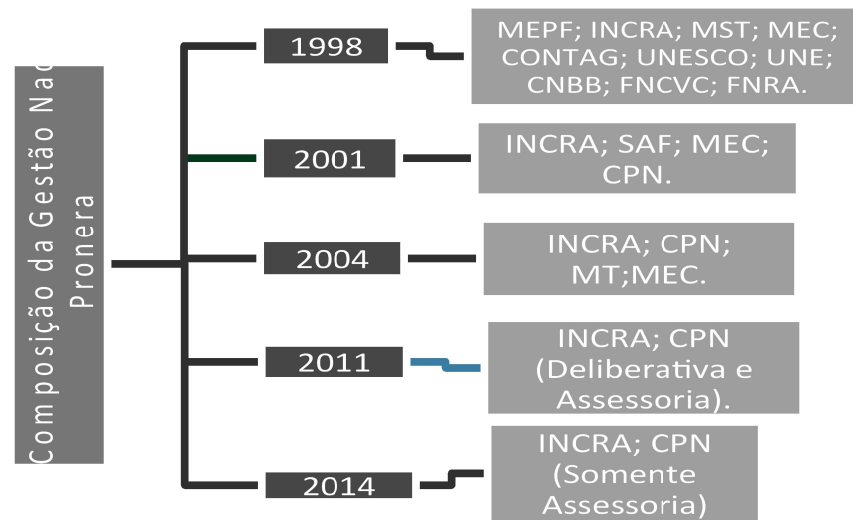
Os oito degraus da escada são uma simplificação, mas ajudam a identificar os graus para a participação cidadã, os quais por sua vez nos ajudam a compreender a relação entre a formatação da política pública estudada é o projeto de sociedade.

Analisando os integrantes das instâncias gestoras do Pronera, em seus 20 anos de existência e tomando com base a classificação proposta por Arnstein(1969) podemos verificar que a participação da sociedade civil no Programa não ficou estacionada em um dos degraus da escada, houve avanços e retrocessos nos níveis. Quando comparamos os integrantes das instâncias deliberativas do programa no primeiro manual com os integrantes das edições posteriores observamos que a participação social que nos primeiros manuais era mais ampla

dominação e assujeitamento. NOHARA, Irene (2015) disponível in: <https://direitoadm.com.br/tokenismo/>

foi restringindo-se nas reedições do Manual de Operações do Pronera. Observemos um quadro síntese que demonstra as entidades que compõem as instâncias deliberativas do programa nas cinco versões do manual de operações:

Quadro 2 Composição da Gestão Nacional do PRONERA



Fonte: Próprio autor, a partir dos Manuais de Operação do PRONERA 1998, 2001, 2004, 2011 e 2014.

Este decréscimo da participação social nas instâncias deliberativas do programa nos motivou a analisar a organicidade administrativa do PRONERA nos 5 manuais e verificar os fatos que orientaram as alterações nas instâncias gestoras e ainda se estas reformulações interferem no atendimento do programa aos princípios da Educação do Campo.

1.7 A gestão do Pronera nos Manuais de operação- O papel dos atores na gestão do Programa

O primeiro Manual do Pronera foi publicado em abril de 1998, pelo extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), com o apoio do INCRA, do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho (Mtb), em parceria com o Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras (CRUB) e os movimentos sociais do campo, representados pelo MST e a CONTAG. Publicado no ano de criação do Programa o manual destacava-se pelo quantitativo de representações que colaboraram em sua elaboração. São registradas no texto

do documento a participação das seguintes representações: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Coordenação Pedagógica Nacional do PRONERA (CPN/PRONERA), Fórum Nacional Contra a Violência no Campo (FNV), Fórum Nacional pela Reforma Agrária (FNRA), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Fundo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Ministério do Trabalho (Mtb), Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

As representações da sociedade civil aparecem neste primeiro manual não somente como colaboradores, mas também nas instâncias gestoras do Programa. Essa descentralização da gestão do Programa descrita no Manual de 1998 reitera o caráter democrático do Pronera, uma vez que ao contemplar os camponeses com cadeiras nas instâncias decisórias do programa ele ratifica a importância que a Educação do Campo seja pensada por sujeitos do campo.

Quadro 3: Estrutura administrativa do PRONERA- Manual de 1998

Estrutura administrativa do PRONERA - Manual 1998		
Instância	Membros	Competências/atribuições
Conselho Deliberativo Nacional	MEPF, INCRA, MEC, MTb, CRUB, ABONG, UNESCO, UNICEF, ONU, UNE, MST, CONTAG, CNBB, FNVC, FNRA, COMUNIDADE SOLIDÁRIA, Coordenação Nacional do PRONERA e Comissão Administrativa	Orientar as ações da Coordenação Nacional do PRONERA
Coordenação Nacional Pedagógica	Comissão executiva A comissão é composta de 8 membros, sendo eles: 1 representante do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária (presidente); 1 representante do INCRA; 1 representante do CRUB; 1 representante da CPN; 2 representantes dos Movimentos Sociais (CONTAG e MST); o Gerente Administrativo do PRONERA; o assessor de Planejamento da Coordenação Nacional	Execução e administração do PRONERA
	Comissão Composta por 8 membros: 1 representante da Comissão Executiva; 5 representantes de universidades; 2 representantes dos Movimentos Sociais (CONTAG e MST).	Compor a Coordenação Nacional do PRONERA; Coordenar as atividades didático pedagógicas do PRONERA

	Comissão Administrativa	O manual não descreve quem compõe a Comissão Administrativa do PRONERA. Considerando que o programa é vinculado ao INCRA. Compreendemos que esta comissão é composta por servidores da área administrativa da autarquia com a supervisão da Comissão executiva	Organização Administrativa e financeira do Programa
	Conselho Estadual	Representantes do INCRA regional, universidades. Movimentos Sociais e organizações não governamentais (1 membro de cada instituição parceira)	Orientar as ações do programa no Estado
	Coordenação Estadual	Composta por 2 professores universitários; 2 representantes dos movimentos sociais, representante da regional do INCRA, da Delegacia Estadual do Ministério da Educação e do Desporto - DEMECs, da Secretária Estadual de Educação, Igrejas, pastorais, ONGs, dentre outras.	Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades do programa no âmbito estadual
	Coordenação Local	A coordenação local é composta de 3 monitores; 1 estudante universitário, 1 agente de movimentos sociais e representantes dos parceiros do projeto em execução naquele local.	A existência de coordenações locais está relacionada à execução de projetos de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos

Fonte: Próprio autor a partir de: BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 1998

Como podemos observar nesta primeira versão do Manual há paridade entre representações de movimentos sociais e órgãos estatais. E esta paridade observada no processo de elaboração do manual reflete-se na organização da estrutura de funcionamento do programa.

A leitura do quadro que apresenta a estrutura administrativa do Programa ratifica a presença dos movimentos sociais camponeses nas instâncias deliberativas do programa. A presença de representantes do MST e da CONTAG no conselho Deliberativo Nacional, na Comissão Executiva e na Comissão Pedagógica nos revela que estes diferentes sujeitos conseguiram atingir um nível de organização que os permitiu ampliar a sua participação na esfera pública. Arnstein(1969) ao dissertar sobre participação cidadã salienta que a participação ocorre de fato quando os sujeitos beneficiários de uma política passam a ter poder real para influenciar os resultados do processo, isto é, quando conseguem se inserir nas etapas de planejamento, execução e avaliação da política, esta inserção dos movimentos representativos camponeses nas diversas fases do programa observada na descrição da estrutura administrativa do Pronera é o que garantiria o caráter democrático do programa evidenciado no primeiro manual.

Outro ponto a destacar-se no Manual de 1998, são as entidades que congregam o Conselho Deliberativo Nacional. Estas entidades fazem parte da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e foram referendadas pelos próprios camponeses a articular propostas de educação para os sujeitos do campo alinhados com as demandas camponesas. A estrutura administrativa do programa apresentada no Manual de 1998 delineia a execução de projetos baseados em princípios metodológicos e pedagógicos, elaborados conjuntamente, “respeitando o caráter participativo e democrático” Brasil(1998).

Segundo o Manual de 1998, as universidades e os movimentos sociais se fariam presentes em todas as instâncias gestoras, com representações não somente na Coordenação Nacional, mas também nas Coordenações Estaduais e Locais. Essa composição que ratifica o caráter tripartite da gestão é alterada nos manuais subsequentes, o que sugere um enfraquecimento do movimento no início do século XXI, entretanto em análise mais geral dos fatos ocorridos nos primeiros anos do século XXI observa-se que a exclusão dos movimentos sociais camponeses das instâncias gestoras do programa tem a ver a edição de normativos que restringem a participação dos movimentos sociais na execução de política públicas. Dentre eles a recomendação da Secretária do Orçamento Federal- SOF do Ministério do Planejamento- MPOG que se opunha a incorporação do PRONERA entre as ações do INCRA. Vuelta(2016) escreve sobre os diversos entraves legais para execução das ações do PRONERA, dentre eles o entendimento do MPOG que o Programa deveria ser inserido dentre os programas gestados pelo MEC e assim obedecer às prerrogativas dos programas de formação para os sujeitos do campo ofertados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Caldart(2009) nos diz que “a marca mais incômoda da Educação do Campo” é o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, com destaque ao MST na construção da política de educação e na reflexão pedagógica acerca da função da educação. Para exemplificar este “incômodo” Caldart(2009, p 41) transcreve algumas falas:

“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão” exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade?”

Ratificando os princípios da Educação do Campo, proclamados no Manual de 1998, dentre eles o da gestão participativa, em agosto de 2001 é editada uma nova versão do Manual

de Operações do PRONERA, agora já sob a organização do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e incorporado ao INCRA. A justificativa para esta segunda edição é adequar a execução do programa a atual a organicidade do ministério em que está alocado e detalhar algumas informações sobre a execução dos projetos que não havia no primeiro manual.

O manual de 2001 apresenta possibilidades de formação a serem promovidas pelo PRONERA que não haviam sido descritas no primeiro manual, dentre os quais: formação continuada de professores e de cursos técnicos de nível médio em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária, com metodologias voltadas para as especificidades do campo, dando relativa ênfase ao ensino superior em Pedagogia ou Licenciatura. Além disso, cita a possibilidade de cursos de pós-graduação em educação – nitidamente ampliando o leque de opções quando comparado ao Manual de 1998 (BRASIL, 2001).

Porém, observa-se um fato contraditório neste segundo manual. Apesar de não existirem alterações significativa que se refere aos princípios teóricos- no *caráter participativo, multiplicador e interativo* a estrutura administrativa foi alterada substancialmente, a Gestão Nacional do Programa, ficou centralizada no INCRA e MDA, a parceria instituições parceiras passaram a opinar somente em questões de cunho pedagógico e na avaliação e monitoramento das ações do programa. Toda a parte de gestão financeira ficou ao cargo dos representantes do estado, que além de prezar pelo correto e regular uso dos recursos é responsável em estabelecer os projetos prioritários a serem executados.

Quadro 4: Estrutura Administrativa do Pronera- Manual de 2001

Estrutura administrativa do PRONERA - Manual 2001			
	Instância	Membros	Competências/ atribuições
Gestão Nacional	Direção Executiva	INCRA; Secretária de Agricultura Familiar (ligada ao MDA), MEC	Função de Administrar e gerir recursos e gestão pedagógica
	Colegiado Executivo	INCRA; Secretária de Agricultura Familiar (ligada ao MDA), MEC, 1 representante do CRUB, MST e CONTAQ	Planejar, implementar, monitorar e avaliar projetos.
	Coordenação Pedagógica	INCRA; Secretária de Agricultura Familiar (ligada ao MDA), MEC, MST, CONTAQ, 1 representante das universidades	Coordenar atividades didático pedagógicas; avaliar metodologias .
	Gestão Estadual	Representante da Sueprintendência Regional do INCRA, Representante do MDA no estado, Movimentos Sociais, Universidades Parceiras, Secretária Estadual,	Organizar o desenvolvimento das atividades nos estados

Fonte: Próprio autor, a partir de: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA/Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2001

Outro ponto a observar é que o número de assentos nas esferas consultivas destinados a representações sociais diminuiu consideravelmente. Com a edição do manual de 2001, apenas dois integrantes dos movimentos sociais camponeses tem direito a compor o Colegiado Executivo e a Coordenação Pedagógica.

As universidades também perderam assentos nesta segunda versão do manual de operações. Na primeira versão as universidades tinham assentos nas estâncias deliberativas, nesta versão possuem apenas uma cadeira no Colegiado Executivo, resumindo à atuação das universidades as fases intermediárias do ciclo da política. O INCRA em corresponsabilidade com o MDA e o MEC assumiram toda a responsabilidade administrativa do programa.

Marialva(2011) analisa esta alteração na gestão executiva do programa como um obstáculo a ser superado pelos Movimentos Sociais Camponeses, pois precisam encontrar estratégias para continuarem protagonistas do processo educativo apesar de terem sido excluídos formalmente das tomadas de decisão das ações do programa.

Para Rocha (2010, p. 167) ao excluir os movimentos dos processos decisórios, resguardando a eles apenas o direito de opinar “transforma-se os movimentos do campo em meros mobilizadores de demanda, o que representa o esvaziamento da luta e do sentido da Educação do Campo”.

Em conformidade com Arnstei (1969) a participação cidadã nas políticas públicas pode ser organizada em oito degraus, que identificam os diferentes níveis de poder do cidadão em decidir sobre os resultados da política. Para o autor a participação dos beneficiários na execução das políticas públicas oscila de participação nula a poder cidadão.

No manual de 1998, a gestão do programa é definida como “parceria”, na escada de participação proposta por Arnstei(1969) “parceria” corresponde ao 6 ° degrau da escada, considerado o primeiro degrau a que se pode atribuir ao cidadão poder aos beneficiários das políticas. A parceria caracteriza-se pela possibilidade de todos os atores da política negociarem igualmente. As modificações da gestão observadas no manual de 2001 manifesta na exclusão dos movimentos camponeses e universidades das instâncias executivas representa um retrocesso nessa escada, o que nos leva a classificar a participação do programa ao 5° degrau, denominado por Arnstei(1969) como “pacificação”, neste degrau os beneficiários

podem opinar na execução da política, entretanto não há garantia de que os poderosos considerarão estas opiniões. Neste nível a participação não garante a efetividade da política, a qual é caracterizada pelo acesso dos beneficiários a direitos outrora negados, isto é, mudança do “status quo”.

Em 2004, há uma nova edição do Manual, que se destaca por detalhar os pormenores a serem observados em cada uma das modalidades a serem financiadas pelo Pronera. Segundo o Manual de 2004, o Pronera deve atender a projetos que obedeçam as seguintes características: alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental da Educação Básica e a capacitação dos educadores das áreas da Reforma Agrária; Formação continuada e escolaridade de professores(as) no Ensino Médio ou em Nível Superior na área das licenciaturas; formação conjugada a escolaridade do ensino médio e profissional (técnico) no diferentes áreas do conhecimentos, preferencialmente promovendo o desenvolvimento sustentável.

Na realidade, as características devem envolver a cultura do campo no processo educativo, especialmente em relação ao mundo do trabalho. Pois, a Educação do Campo, segundo Caldart(2004), precisa valorizar o trabalho, como princípio educativo, vinculando a educação e produção do qual os sujeitos do campo fazem parte. Mas, também devem estudar, debater, discutir, refletir sobre outros projetos de desenvolvimento locais e regionais, em que suas famílias e as comunidades fazem parte, reforçando a identidade de trabalhador (a) do campo.

Em relação a gestão, mais uma vez esta é alterada, há uma reconfiguração e centraliza-se mais ainda as decisões sobre a execução do programa no INCRA, a administração e gestão do Programa passa a ser integrada somente por servidores do INCRA, os movimentos sociais e universidades passam a integrar somente a Comissão Pedagógica, a qual somente tem caráter consultivo.

Quadro 05: Estrutura Administrativa do Pronera- Manual de 2004

Estrutura Administrativa do PRONERA- Manual 2004		
Instância	Membros	Competências/ atribuições
Gestão Nacional	Direção executiva	Direção executiva/ servidores(as) do INCRA A Direção Executiva é responsável pela administração e gestão do Programa
	Comissão Pedagógica Nacional	12 membros: Diretor(a) Executivo(a), 03 servidores Coordenação Nacional, 05 das Universidades, 2 movimentos sociais ou sindicais brasileiros, 01 do MEC, 01 do MTER. A Comissão Pedagógica Nacional é a instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa.
Gestão Estadual	Colégio executivo estadual	INCRA, Instituições públicas e comunitárias de ensino, movimentos sociais e sindicais camponeses, governos estaduais e municipais divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o Programa

Fonte: Elaboração própria, a partir de: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA/Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004

Nesta edição do manual há um detalhamento de como deve se organizar a gestão nos estados. Os estados devem organizar colegiados estaduais que contemplem os diversos atores da política, é atribuição do colegiado estadual: “divulgar, coordenar, articular, implementar e acompanhar a execução do Programa”.

A ideia de criação do colegiado estadual, caracteriza-se como uma ação democrática, entretanto há entraves que dificultam as ações desse colegiado. Considerando somente o estado do Pará, local em que desenvolvemos nossa pesquisa citamos como entraves: 1- o estado tem três regionais do INCRA, cada uma com gestores próprios, e a coordenação nacional não permitiu a criação de três colegiados, mesmo considerando a dificuldade em reunir as três superintendências; 2- questionamento dos procuradores regionais lotados na Superintendência Regional do Estado do Pará- SR01 sobre a necessidade do colegiado estar previsto em lei específica para sua legalidade; 3- as superintendências não têm orçamento determinado para as ações do Pronera, os recursos para a realização dos projetos são centralizados na sede e descentralizados conforme as demandas apresentadas. De que adianta o colegiado estadual definir os projetos prioritários a serem implantados se a Gestão Nacional que irá definir para qual projetos serão alocados recursos para execução.

O seguinte manual editado foi o de 2011. Ele foi elaborado em atenção as recomendações do Acórdão nº 2.653/2008-TCU. Este Acórdão desautorizou o INCRA a implementar novos convênios e limitou a participação dos movimentos sociais nos cursos, a qual ficou limitada a levantamento de demandas e acompanhamento dos cursos já em execução:

“Indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do crédito fundiário, em conjunto com os demais parceiros;

Acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos”. (INCRA, 2011, p. 24):

Destaca-se no Manual de 2011 o cuidado com a seleção vocabular, as palavras “movimentos sociais e sindicais” tiveram que ser substituídas por “*entidades representativas do público beneficiário*” (INCRA, 2011, p. 04). Tal cuidado é para evitar conflitos com o judiciário que se demonstra contrário a interferência dos movimentos camponeses na gestão do programa.

Em razão da compreensão do Tribunal de Contas da União de que os movimentos sociais não podem participar da gestão, o INCRA é obrigado a ocultar nos manuais a importância dos movimentos sociais para a efetividade do programa. Tanto nos Projetos como nos Planos de Trabalho dos cursos, foram retiradas quaisquer formas de participação dos movimentos sociais até o voto definitivo do TCU. Essa atitude foi adotada após pareceres da Procuradoria Federal Especializada do INCRA, em diversos processos de cursos. Um exemplo deste conflito interno no Incra ocorreu no Processo nº 54200.001817/2009-14, que tinha como proponente o Instituto Federal do Paraná – IFPR, o MST como parceiro, para a oferta de um curso técnico em Agroecologia. No parecer nº 21/2009/EGC/CGJ/PFE/INCRA, na página 07, o Procurador Federal escreve:

“2.2. Da análise dos documentos supra identificados notamos que a proposta apresentada, manifestação técnica da SR-09 registram a participação dos movimentos sociais. Ratificando, consta às fls. 71 ofício do MST (Movimento dos Sem Terra) pleiteando a realização do curso. A participação dos movimentos sociais se encontra vedada pelo acórdão TCU nº 2653/2008-Plenário. Esta vedação é do conhecimento da DDE, Coordenação Geral do PRONERA, como especifica em sua informação nº 99/2009 de fls. 106/116. Contudo não basta pontuar a ciência da vedação. Tem que haver a retirada desta participação inclusive nos autos. De modo que deve haver o

desentranhamento das peças que preveem essa participação, como o ofício do MST, proposta apresentada e manifestação da seguradora do PRONERA da SR 09 (fls. 66/68 e 80/82), providenciando as substituições pertinentes.”

Em 2012, o INCRA é liberado a firmar parcerias com instituições federais, mas em razão dos conflitos internos e receio de ter as ações novamente paralisadas por conta de entendimentos contrários a dinâmica do Programa dá se início a construção de outro manual para atender as novas regulamentações da política. Assim, em 2014 é lançado um novo manual.

A descrição da gestão neste manual nos causa estranhamento, pois subdivide-se em duas partes. Em uma delas todos os parceiros são colocados no mesmo nível de participação na execução da política, e na sequência detalha-se em tópicos as atribuições dos atores na execução dos projetos. Neste detalhamento é visível a diferença de poder entre as partes.

Dentre os Manuais do Pronera dedicamos uma maior atenção ao Manual de 2014, pois a parceria para a realização do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, objeto de nossa pesquisa, foi celebrado sob a égide deste manual, apesar das discussões para a sua realização terem iniciado durante a vigência de manuais anteriores. Veja o quadro síntese da gestão Nacional do Programa no Manual de 2014.

Quadro 06: Estrutura Administrativa do Pronera- Manual de 2014

Estrutura Administrativa do PRONERA - Manual de 2014			
	Instância	Membros	Competências/ atribuições
Gestão Nacional	Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania	Diretor e coordenador-indicado pelo presidente do INCRA	Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o Programa em âmbito estadual;• Mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização, escolarização em nível fundamental e médio, formação técnico-profissional de nível médio e de nível superior junto às instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos;• Promover parcerias no âmbito dos governos federal, estadual e municipal; e das instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos;• Avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no estado.
	Divisão de Educação do Campo	Coordenador de educação do campo e técnicos do INCRA	
	Comissão Pedagógica Nacional (instituição consultiva)	INCRA, Instituições públicas e comunitárias de ensino, movimentos sociais e sindicais camponeses, governos estaduais e municipais	
	Superintendências Regionais	Servidores que atuam nas áreas técnicas das regionais	
	Colegiados Estaduais	INCRA, Instituições públicas e comunitárias de ensino, movimentos sociais e sindicais camponeses, governos estaduais e municipais	

Fonte: Elaboração própria, a partir de: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA/Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2014

No Manual de 2014, não há referência a gestões estaduais, as superintendências regionais e colegiados são inseridos na gestão nacional e as competências e atribuições seriam compartilhadas por todos os integrantes dessa gestão, mas na prática, tal como o próprio manual disciplina não é o que ocorre. Após citar as universidades e movimentos camponeses como gestores do programa o manual cria um tópico em que coloca esses sujeitos como parceiros descrevendo as atribuições na execução do Programa. Nessa descrição, os movimentos sociais e sindicais têm as suas atribuições bem limitadas:

1.8 Movimentos sociais e sindicais

Entende-se por movimentos sociais e sindicais, as organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional. São atribuições destas instituições:

- Indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do Crédito Fundiário, em conjunto com os demais parceiros;
- Acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos.

(BRASIL, 2014, p.17)

Retomando os conceitos de Escada de participação Cidadã, proposto por Arnstein(1969) há duas compreensões de níveis de participação no Manual de 2014. Em uma das compreensões, baseada nos princípios do programa descritos no Manual (Brasil, 2014, p.9) o que temos é uma parceria na execução da política, uma vez que os interesses das partes são considerados na execução, entretanto, se considerarmos o detalhamento das atribuições dos parceiros desceríamos degraus nessa escada, passaríamos para os níveis (5) pacificação ou (4) consulta, uma vez que não há instrumentos legais que legitimem que o demandado pelos movimentos sociais seja considerado na execução da política.

Considerando a regulamentação da participação nos manuais, que vai de encontro ao que os camponeses desejavam quando se mobilizaram por uma política específica para os

povos do campo, remetemos a Arroyo(2004. p 100), quando diz que a política pública da Educação do Campo, significa “[...] equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu [...]” com o intuito de identificar por meio da análise de um curso do Pronera as estratégias (se existem) que os movimentos tem se utilizado para transpor os impedimentos legais e participarem mais efetivamente da execução do Programa.

2. O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural PRONERA/UFPA/INCRA- 2014-2020

No presente capítulo, abordaremos todo o histórico que ensejou na celebração da parceria para execução do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural – PRONERA/UFPA/INCRA- 2014-2020. Abordaremos o processo de implantação do curso em referência, identificando quais foram os espaços de participação dos movimentos sociais no percurso de desenvolvimento do curso.

2.1 Sobre o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural PRONERA/UFPA/INCRA- 2014-2020: primeiras conversas.

As Políticas Públicas de Estado têm como característica contribuir para a promoção do acesso sujeitos outrora excluídos o acesso a direitos sociais garantidos em lei, dentre eles a proteção social e econômica (HÖFLING, 2001; PERONI, 2003; SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2012).

O Pronera, enquanto política pública visa por meio do diálogo entre o INCRA, as instituições de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, ações educacionais que visam promover a construção da solidariedade, da cooperação, da justiça social e do desenvolvimento sustentável no campo brasileiro, enquanto território de vida e de trabalho (PAIVA, 2004; MOLINA; JESUS, 2010; SANTOS, 2010).

Com a edição da Lei n.º 10.267/2001³ o Georreferenciamento dos imóveis rurais torna-se obrigatório para acesso às políticas de reforma agrária. Em reunião a Federação dos trabalhadores da Agricultura Familiar, regional Pará- FETRAF/PA acha interessante habilitar os próprios camponeses para fazer o serviço, o que agilizaria o processo e tornaria o serviço mais transparente. Assim, em 2003, representantes da FETRAF/PA procuram a UFPA para discutir a possibilidade de capacitar jovens e adultos das áreas de assentamento do estado do Pará para fazer o Georreferenciamento das áreas.

“Ficamos sabendo que era necessário o “geo” dos assentamentos, então pensamos porque deixar os “outros” fazerem, vamos nos capacitar e fazemos nós mesmos... Assim fomos atrás da universidade para capacitar nossos jovens .(S.V. representante do movimento social)”

Os representantes da FETRAF/PA procuraram a direção do Núcleo Pedagógico Integrado- NPI⁴ para apresentar a demanda por formação. A opção em procurar o NPI foi sugestão da regional de Marabá que já tinha parcerias com a escola e o Pronera tanto na formação de educadores quanto em projetos de alfabetização de adultos. A direção da instituição foi bem receptiva a demanda e convenceu os representantes a pensar em uma ação formativa maior.

“Fomos até o NPI para propor capacitação em “geo”, mas o professor nos explicou que não bastava ensinar como fazer o serviço, era necessário habilitar os profissionais para isso, o que em outras palavras quer dizer... Possibilitar que eles assinem os documentos. Somente profissionais com registros no CONFEA/CREA⁵ podem assinar os documentos e há uma

3 Lei n.º 6.015/73 - Art. 176, § 3º Nos casos de desmembramento, parcelamento ou remembramento de imóveis rurais, a identificação prevista na alínea a do item 3 do inciso II do § 1º será obtida a partir de memorial descritivo, assinado por profissional habilitado e com a devida Anotação de Responsabilidade Técnica – ART, contendo as coordenadas dos vértices definidores dos limites dos imóveis rurais, geo-referenciadas ao Sistema Geodésico Brasileiro e com precisão posicional a ser fixada pelo Incra [...] Art. 225, § 3º Nos autos judiciais que versem sobre imóveis rurais, a localização, os limites e as confrontações serão obtidos a partir de memorial descritivo assinado por profissional habilitado e com a devida Anotação de Responsabilidade Técnica – ART, contendo as coordenadas dos vértices definidores dos limites dos imóveis rurais, geo-referenciadas ao Sistema Geodésico Brasileiro e com precisão posicional a ser fixada pelo INCRA, [...]

4 Atualmente denominada **Escola de Aplicação**, o NPI é uma unidade acadêmica especial com estrutura administrativa própria que desenvolve educação básica, configurando-se como campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica.

5 De acordo com a Legislação vigente para proceder com o credenciamento junto ao **INCRA** para a realização do Georreferenciamento de Imóveis Rurais: Os profissionais devem estar registrados no sistema CONFEA/CREA e estarem em dia com suas obrigações – inclusive anuidades -, tendo como finalidade, após o credenciamento, a emissão da Anotação de Responsabilidade Técnica (ART) dos serviços executados. • De

formação básica necessária para esse registro. Assim, ele falou... porque não pensarmos em um curso de técnico em cartografia ou graduação em Geografia... (S.A. representante do movimento social)”

Considerando as demandas por formação dos assentamentos da área de atuação da Federação optou-se por pensar em dois projetos a serem financiados pelo Pronera. Um de formação de técnicos em Cartografia e outro de Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

“Nossa ideia era só o técnico, mas com as explicações do professor, geógrafo por formação, das possibilidades que o curso de geografia ofereceria aos nossos jovens, não hesitamos em concordar com a possibilidade da geografia... hoje percebemos o quão é importante possibilitar esse olhar aos nossos jovens...tem a questão da identidade, também ... do território. (S.A. representante do movimento social)”

Compartilhando da mesma ideia, os representantes da FETRAF e UFPA/NPI foram até o INCRA obter informações sobre os procedimentos para elaboração dos projetos. O técnico do programa no INCRA instruiu-os com base no Manual de Operações de 2001 e após algumas reuniões os projetos estavam prontos para serem submetidos à análise da Comissão Pedagógica Nacional - CPN.

Por motivos que não conseguimos resgatar os projetos somente foram analisados em 2004, já sob a égide de um novo Manual de Operações. O parecerista⁶ que analisou o projeto do curso de Geografia retornou o mesmo para a Superintendência do Pará- SR01 afim de readequação da proposta ao Manual de 2004. Ao ser recepcionado na regional em Belém, após apreciação dos técnicos o projeto retornou para a UFPA/NPI para que fossem feitas as adequações e posteriormente submetido à reanálise pela CPN.

Contatado pelo técnico do INCRA o professor que assinava os projetos pelo NPI/UFPA, informou que não estava mais na coordenação do NPI e que por isso seria mais

acordo com a PL-1221/2010 do CONFEA, os profissionais que possuem tais atribuições são os Engenheiros Agrimensores, Engenheiros Cartógrafos, Arquitetos e Urbanistas, Tecnólogos e Técnicos nestas modalidades, que tenham em sua grade curricular disciplinas e conteúdos formativos estabelecidos pela **PL 2087/2004**. Neste caso, basta solicitar o Credenciamento junto ao INCRA

6 Após serem recepcionados nas regionais do INCRA os projetos são enviados a ao INCRA- sede para serem submetidos à análise da Comissão Pedagógica Nacional- CPN. Nas reuniões os projetos são distribuídos aos professores que compõem a comissão para emissão de parecer, a distribuição dos projetos aos professores e definida conforme a área de conhecimento do professor , evitando-se que os pareceristas avaliem projetos das instituições de ensino a que estão vinculados. As reuniões ocorrem ordinariamente duas vezes ao ano, ou extraordinariamente se convocadas pela Coordenação ou dois terços dos membros efetivos.

difícil encaminhar projetos, mas disse que conversaria no campus a fim de encontrar algum outro professor que pudesse assumir a responsabilidade. Dois professores do campus abraçaram a ideia e mobilizaram-se para fazer as alterações necessárias no projeto, isto é adequá-lo ao Manual de 2004.

Basicamente são duas as alterações mais significativas do manual de 2004 em relação ao anterior, 2001. A primeira diz respeito à inserção dentre os princípios político pedagógicos, do princípio da “Inclusão” a ser manifestado nos projetos por meio de estratégias para ampliar as condições de acesso à educação aos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária. Entendam-se estratégias como adaptações e adequações de calendários, dinâmica das aulas, processos seletivos, etc. A segunda é a ratificação da parceria como princípio operacional e metodológico do Programa, inclusive com a adição de um item específico tratando desse princípio no Manual de 2004.

2.2 Princípio operacional e metodológico do PRONERA

A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. Sendo assim, os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativo e os governos municipais e estaduais.

Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação. (Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004 p.18).

Ciente da obrigatoriedade da participação dos três entes na elaboração do projeto os professores da faculdade de Geografia aceitaram adequá-lo ao normativo e contataram os mesmos representantes da FETRAF/PA que haviam procurado o professor do NPI/UFPA para construírem o projeto coletivamente. Ao entrarem em contato com esses foram informados que não poderiam contribuir naquele momento para reelaboração do projeto por estarem afastados da coordenação do movimento social. Questionados acerca do motivo do afastamento nos informaram que com a eleição do presidente Luis Inácio da Silva- LULA, do Partido dos Trabalhadores em 2003, eles haviam assumido cargos em órgãos estatais.

“Quando soubemos que o processo precisava ser reformulado pelo professor B. e pelo professor C. falamos que não estávamos mais respondendo pela FETRAF e que somente a regional Marabá da FETRAF estava ativa. Isso ... tá sendo um problema... não tem quem assuma as “coisas” precisamos formar nossos jovens...” (S. A. Representante do Movimento Social)”

A edição das leis que garantiram ao PRONERA o status de política pública ocorreram durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva- LULA (2003-2011), eleito com o apoio dos movimentos sociais ele representou pra estes grande expectativas quanto ao atendimento de suas reivindicações históricas, no caso dos trabalhadores rurais o tão sonhado acesso a propriedade da terra como também crédito rural, moradia, eletrificação rural, saúde, educação etc.

Esse acontecimento proporcionou aos movimentos camponeses a ocupação de postos estratégicos na administração pública o que permitiu maior apoio as demandas dos Movimentos destacando-se neste contexto nomeações para as Superintendências do INCRA de pessoas ligada direta ou indiretamente ao Movimento Social e Sindical Rural.

Martins (2009, p.78) nos diz que o arrefecimento dos movimentos sociais e sindicais e/ou de suas lideranças nas ações de enfrentamento e contraposição ao Estado, após a inserção destes na estrutura estatal, ou seja, na gestão das políticas públicas faz parte do conjunto de estratégias planejadas e adotadas pelo Estado neoliberal na implantação do denominado ‘novo estado democrático’ que tinha a perspectiva de “possibilitar um tipo de socialização da participação política para assegurar uma coesão que continue permitindo a realização do capital [...] os ‘atores’ só entrariam em cena se abdicassem de sua condição de ‘sujeitos históricos [...]” (MARTINS, 2009, p. 78).

Entretanto, a assunção de lideranças a cargos no serviço público enfraqueceu as bases dos movimentos sociais camponeses. Dentre os motivos para o enfraquecimento das bases podemos destacar a burocracia estatal que limita as ações dos agentes públicos e a ausência de atores para cobrarem do Estado a execução das políticas sociais. Em entrevista com representantes dos movimentos sociais que contribuíram na elaboração da primeira versão do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural estes atribuíram como uma das causas para o intervalo de tempo entre as primeiras discussões e a celebração da parceria para execução do curso a ausência de mobilização dos sujeitos camponeses. Uma vez que as lideranças do movimento camponês no estado do Pará ao assumirem pastas no governo deixaram em segundo plano o ato de cobrar deste governo a assunção dos compromissos acordados.

“tem a questão que assumimos a delegacia... não tínhamos alguém para acompanhar a realização do curso... são muitas atividades...”(S, A. Representante dos movimentos sociais)”

A impossibilidade de apoio dos movimentos sociais no processo de reconstrução do projeto e a sobrecarga de atribuições dos professores da UFPA fez com que as ações para sua reformulação fossem suspensas. O processo foi sobrestado até o ano de 2006, quando em um evento de divulgação do Pronera, realizado na UFPA campus- Belém, representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST dialogaram com os professores do IFCH/UFPA e decidiram sentar para reorganizar o projeto e reapresentá-lo para análise da CPN.

Em dezembro de 2006 o projeto é reapresentado ao INCRA para ser submetido à análise da CPN. O parecerista responsável em analisá-lo faz diversas observações ao projeto e solicita mais alterações para que o processo possa ser financiado pelo programa. Dentre as alterações destaca-se a inserção da ênfase ao curso: “Desenvolvimento Territorial Rural” e a diminuição do número de alunos e polos.

A inserção da ênfase no nome do curso foi uma sugestão do parecerista para identificar a importância de se discutir território sob um olhar geográfico para promover o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. De acordo com Fernandes(2005), os “[...] os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. [...]”. (FERNANDES, 2005, p. 21, grifo nosso). É identidade camponesa, intimamente relacionada à territorialidade que mobiliza o sujeito camponês a buscar o melhor para sua existência. Assim, a ênfase do curso em desenvolvimento territorial seria um diferencial do curso que o aproximaria aos princípios da Educação do Campo.

Em 2008 o projeto foi aprovado pela Comissão Pedagógica e reúnem-se as entidades parceiras (UFPA, INCRA e MST) para instruir o processo de celebração da parceria. A realização do curso chega a ser divulgada no evento que comemorou os 10 anos do PRONERA no estado do Pará, entretanto mais uma vez a sua execução é paralisada. O Tribunal de Contas da União - TCU edita o Acórdão⁷ 2653/2008 que proíbe: celebração de

⁷ *Acórdão: Peça escrita que contém o resultado de julgamento proferido por um colegiado, isto é, por um grupo de juízes ou ministros. Compõem-se de três partes: relatório (exposição geral sobre o assunto julgado); voto (fundamentação da decisão tomada) e dispositivo (a decisão propriamente dita). Diz-se acórdão porque a decisão resulta de uma concordância (total ou parcial) entre os membros do colegiado.* In: <http://www.tst.jus.br/vocabulario-juridico>

convênios com Instituições Federais de Ensino para a realização de cursos do PRONERA e a participação de movimentos sociais nas etapas de planejamento e execução dos cursos.

“9.4.3.1. Com relação ao instrumento a ser firmado com a entidade que se encarregará da execução do objeto, em vez de convênio valha-se de contrato, precedido de procedimento licitatório.

9.4.3.2. Iniba, por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à Reforma Agrária, participassem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outras fases do curso promovido” (Tribunal de Contas da União – TCU, Acórdão 2653/2008).

Em relação à recomendação 9.4.3.1 do Acórdão, o TCU justifica a proibição para realização dos convênios por considerar que não há reciprocidade entre os pares que assinam os convênios para realização dos cursos do PRONERA, o que juridicamente é o que caracteriza este tipo de instrumento de repasse de recursos federais para realização de obras ou serviços.

“Inciso I, do §1º **Convênio** - acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação; Decreto 6.170/2007”

O relator do TCU justifica seu voto citando o Art. 167, X, CF que veda a transferência de recursos entre órgãos governamentais para pagamento de despesas de pessoal (Art. 167, X, CF). Assim, se as universidades pretendem ofertar cursos para o Pronera devem elas arcar com os custos de pessoal o que comprova a capacidade técnica e operacional, condição prima para celebração de convênios, caso contrário não há comprovado interesse recíproco.

Em relação à recomendação 9.4.3.2. do Acórdão a proibição da participação dos movimentos sociais nas etapas de planejamento e execução dos cursos do Pronera é justificada pelo relator com a alegação de que entes estranhos à administração pública não

podem interferir em atividades decisórias e de gestão. A inserção desses sujeitos em processos decisórios pode implicar em “sequestro ideológico dos cursos financiados pelo programa”⁸.

O manual de 2004, utilizado como base para elaboração do projeto do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Sustentável regulamenta como princípio operacional e metodológico a parceria, detalhando que esta é manifesta pela gestão participativa onde as “responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação”. (Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004 p.18).

A Constituição Federal de 1998 em seu artigo 1º, parágrafo único disciplina que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos desta Constituição”. Assim, se o poder pertence ao povo este tem o direito de participar, não somente por meio do voto, elegendo seus representantes, mas também por meio da garantia de respeito a direitos fundamentais. Bobbio (2009) afirma que a representatividade democrática (entendida como democracia indireta) não satisfaz mais os anseios da democracia, que depende incontestavelmente da participação ativa dos cidadãos.

A Controladoria Geral da União – CGU também congrega com este pensamento e enfatiza a importância do controle social, entendido este como “*a participação do cidadão na gestão, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da Administração Pública. Trata-se de importante mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania*” (CGU, Coleção Olho Vivo, 2008, p. 18).

A objeção à celebração de convênios e a participação de movimentos sociais na execução do Programa, apesar dos argumentos legais, paralisou o programa. Universidade e técnicos do INCRA não sabiam os procedimentos que deveriam adotar para a execução dos cursos, uma vez que, embora o manual de operações do Programa orientasse que os projetos deveriam ser executados por instituições de ensino parceiras não havia uma regulamentação sobre como deveria ser feito o repasse regular de recursos do INCRA para estas instituições.

Em 2011, o professor que coordena o curso retorna ao Campus de Belém e em conversa com o diretor da faculdade toma conhecimento do projeto, e por ter afinidade com a questão agrária e movimentos sociais são provocados a resgatar o processo.

8 Vide texto completo do relator:

http://www.tce.mt.gov.br/protocolo/documento/num/194190/ano/2008/numero_documento/299794/ano_documento/2013/hash/9c0707e09543f80f0c827a1ca3ae1156.

“O diretor da faculdade estava organizando a sala e encontrou o projeto, eu havia acabado de assumir como professor do campus... ele perguntou se eu não queria resgatar... ele não sabia maiores detalhes do projeto... como eu gosto da temática... me interessei... aí fui procurar conhecer o PRONERA.”
(A. N. Coordenador do Curso)”

O futuro coordenador procura a superintendência do INCRA em Belém para se informar sobre o projeto em questão. Se havia sido aprovado? Por que não iniciará? Havia possibilidade de resgata-lo?

“EEE... o projeto começou em 2003... eu acho, outros professores da faculdade, o professor Bordalo e o Cincinato eles articularam com o INCRA tudo, mas por algum motivo não saiu naquela época... ai eu chego na faculdade em 2011. Quando eu chego na faculdade o diretor tinha acabado de tomar posse, o novo diretor da faculdade, e ele tava ajeitando a documentação lá e achou esse projeto, e nem ele tinha conhecimento. Ai ele achou o projeto e viu que tinha mais ou menos o perfil do que eu trabalhava e pediu para mim cuidar desse projeto... para ir atrás, ver como é que tava, se tinha sido aprovado, se não tinha, porque a faculdade não sabia da situação dele. E aí ... foi aí que recomeçou o projeto... na época eu também ainda não conhecia a fundo o que era a política, aí entrei em contato com o INCRA a gente começou a discutir , viu qual era a situação e aí naquele momento a gente achou que daria para sair o projeto e a gente começou a retomar a organização dele , mas depois de vários anos parado e praticamente engavetado. Ele foi achado na gaveta.(A.N. Coordenador do Curso)”

No INCRA o professor foi orientado a ler os normativos que organizam o programa e a contatar com os movimentos sociais para saber se ainda há o interesse na proposta. Na leitura do projeto o coordenador observou que vários movimentos descritos como parceiros em sua elaboração e que as atividades do curso ocorreriam em diversos polos distribuídos no estado do Pará. A maneira como estava organizada a proposta foi considerada inviável pela UFPA, que considerou que não teria como conduzir o curso naquele modelo, então o professor opta por reorganizar o projeto e posteriormente apresenta-lo aos movimentos.

Reorganizado o projeto o coordenador o apresenta ao MST que demonstra interesse na proposta e ratifica com uma declaração o apoio ao curso, habilitando-o a ser submetido ao INCRA e após vários percalços a proposta é aprovada em 2014 pela Comissão Pedagógica do Pronera.

Observando o processo que compreende as primeiras discussões para apresentação da demanda (iniciadas em 2003) à celebração da parceria para oferta do curso em dezembro de 2014 constatamos que origem do curso foi dialógica, porém apesar da definição da demanda

contar com a cooperação dos parceiros do Programa, a construção da proposta do Curso não se deu da mesma maneira, o técnico responsável por acompanhar o tramite do processo no INCRA declara acerca da participação dos movimentos sociais no processo:

“Mesmo sendo uma demanda muito antiga dos movimentos sociais, o diálogo com estes atores nos momentos de construção do projeto político pedagógico do curso se deu de forma precária, pois o que posso dizer é que houve bem pouca participação no início. Logo quando começou a formatação do curso, os movimentos sociais envolvidos apresentaram sua demanda e designaram um representante para acompanhar o processo. Porém o que pude perceber é que esse representante teve pouca participação na estruturação do projeto político – pedagógico, ficando quase todo a cargo dos professores coordenadores do curso estruturá-lo nos moldes de uma ação voltada para a educação do campo.(D.G, técnico do INCRA)”

A limitação da participação dos movimentos sociais na reorganização do projeto pode ser relacionada a dois fatores: a normatização do Programa, uma vez que o Decreto 7352/2010 delimita, amparado no Acórdão 2653/2008, a participação dos movimentos sociais ao levantamento das demandas para os cursos; e a própria estrutura das universidades, que impõe normas a serem observadas pelos cursos ofertados pela instituição.

“[...] a gente tinha que submeter o curso a uma instituição maior, que era a Universidade, que tem regras, que tem os seus cronogramas, tem suas determinações, suas normas. Determinados pontos apresentados pelos movimentos não tem como ser incluídos no projeto.(A. N.,coordenador do curso)”

Assim, embora os movimentos sociais não tenham participado diretamente da reorganização do projeto a demanda por eles apresentada foi contemplada no projeto, atendendo, desse modo, uma das atribuições da instituição parceira para a celebração e execução de uma ação educacional no âmbito do PRONERA, qual seja: “quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de Reforma Agrária, junto ao público beneficiário” (BRASIL, 2014a, p. 16).

2.3 Identificação da proposta: Projeto Político Pedagógico

O Projeto submetido à CPN é aprovado em reunião realizada em 08 de abril de 2014 versava sobre a proposta de ofertar um Curso de Graduação em Licenciatura e Bacharelado

em Geografia com Ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, por meio de um Termo de Cooperação a ser celebrado entre o INCRA e a UFPA, no qual caberia ao INCRA, o repasse dos recursos necessários à execução, à supervisão, à orientação e à fiscalização do curso para o cumprimento das atividades, de acordo com o cronograma estabelecido no Plano de Trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014)

À UFPA competiria à responsabilidade pela coordenação acadêmica, pela contratação e organização do quadro docente, assim como por toda a infraestrutura necessária para realização das aulas, para o transporte, o alojamento e a alimentação dos cursistas. A preparação e disponibilização de material didático-pedagógico e a condução das atividades burocráticas e de planejamento também seriam da alçada da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014, p.5).

Segundo exposto em sua apresentação, o intuito do Projeto é:

“Fortalecer a educação nas áreas de reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, como forma de contribuir para promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental do campo.(UFPA, 2014.p.2)”

De acordo com o contido na Justificativa do Projeto, a oferta de uma Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural tem duas principais motivações:

“[...] elevação do nível de escolarização deste público, afirmando a necessidade da Universidade estar presente também no espaço agrário e, em especial, nos territórios camponeses, como é o caso dos territórios ligados a este projeto. A Segunda é a intervenção na questão agrária, afirmando a importância da educação e, neste caso a geografia assumirem-se como instrumento de luta simbólica e cultural dos camponeses pela manutenção dos indivíduos em suas comunidades rurais bem como a utilização de ferramentas para pensar o desenvolvimento local. (UFPA, 2014.p.8)”

Corroborando com o exposto na justificativa do projeto o curso tem como Objetivo Geral: Formar em nível superior 100 profissionais licenciados e bacharéis em Geografia com

ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, a fim de fortalecer a educação das populações do campo e promover a escolarização nas áreas de reforma Agrária, ressaltando a formação humana como princípio para o protagonismo social e ampliação da possibilidade de intervir no campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014, p. 21,).

A proposta do Curso apresenta também 12 (doze) Objetivos Específicos que estão formulados em conformidade com os Princípios Orientadores do PRONERA e visam:

1. Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional dos cidadãos, inclusive das populações do campo atendidos pelas políticas de reforma agrária;
2. Possibilitar uma melhor e maior integração entre os movimentos socioterritoriais rurais e a universidade, promovendo uma troca de experiências entre profissionais da área acadêmica com os integrantes destes movimentos buscando enriquecer reciprocamente a suas diferentes práticas;
3. Propiciar aos futuros profissionais da geografia uma formação abrangente, em suas dimensões culturais, política, epistemológica e ética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva socio-histórica e ligada politicamente à defesa do território rural camponês;
4. Habilitar licenciados e bacharéis em geografia para compreender a produção do espaço geográfico no sentido de contribuir com a formulação de estratégias de desenvolvimento nas áreas de Reforma Agrária;
5. Estabelecer articulações entre teoria e prática nos grandes temas geradores que possam mobilizar a comunidade e os diversos grupos, em torno, por exemplo, das questões ambientais, agrárias, urbanas ou da globalização, entre outras;
6. Desenvolver e aprimorar um processo de transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade em todos os seus aspectos: culturais, políticos, econômicos, de gênero, de etnias ou de geração, entre outras;
7. Dominar a operacionalização de recursos técnicos e novas tecnologias digitais voltadas para atuação do licenciado e o geógrafo;
8. Habilitar docentes/pesquisadores em geografia no entendimento do espaço nas suas diversas escalas (local, regional, nacional e internacional), tendo como perspectiva um referencial metodológico interdisciplinar e investigativo;
9. Formar profissionais capacitados na elaboração de projetos e realização de pesquisas, tanto acadêmicas como de extensão e ensino, com ênfase no desenvolvimento territorial rural;

10. Garantir e fortalecer a pedagogia da alternância como prática educativa e a educação do campo como concepção pedagógica, possibilitando a articulação das atividades tempo-escola com as atividades tempo- comunidade, num processo de ação- reflexão- ação do conhecimento;

11. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciada pelas populações do campo;

12. Fortalecer articulação entre ensino, pesquisa e extensão desde o início do curso, através da instrumentalização de futuros geógrafos ar investigação e análise crítica da dinâmica sócio espacial com destaque às questões agrárias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014, p. 21)

Percebe-se que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos assumem a concepção de formação humana integral proposta por Gramsci (2004, p 36) visto que a organicidade do processo educativo objetiva contribuir para formação de sujeitos emancipados a partir do desenvolvimento das suas capacidades humanas (reflexão, compreensão, análise, seleção, ação, intervenção) independentemente de sua origem socioeconômica e sem perder de vista os determinantes históricos e as possibilidades de uma ação mais efetiva no meio social no qual estão inseridos.

Associados aos objetivos as bases teóricas e metodológicas do projeto estão alinhadas aos princípios da Educação do Campo, que como vimos nos capítulos anteriores está alicerçado em práticas libertadoras. Muito mais que elevar a escolaridade nas áreas de assentamento e habilitar para o Georreferenciamento, o curso objetiva instruir os sujeitos a compreender a importância de reconhecerem as suas especificidades para garantir o exercício da cidadania.

Ademais, os pressupostos pedagógicos do projeto evidenciam a importância dos sujeitos camponeses na execução da parceria, uma vez que orientam o processo formativo em três eixos: respeito à cultura e ao saber local; entendimento do espaço e do tempo como elementos educativos e; necessidade do diálogo e da práxis no processo educativo (UFPA, 2014, p.29)

Outro ponto a destacar-se na organização do projeto é a alternância pedagógica. A Distribuição da carga horária do curso em dois espaços/tempo além de ser uma das

orientações do Manual de Operações do Pronera é uma especificidade apresentada pela Educação do Campo que possibilita uma participação mais efetiva dos sujeitos no processo formativo.

A metodologia do curso tem como base o regime de funcionamento da pedagogia da alternância por acreditar nessa proposta pedagógica como um forte instrumento para participação propositiva, cooperativa, de responsabilidade, com diálogo mútuo, avaliação e auto avaliação contínua. É fundamentada em uma proposta que visa à formação integral do educando e o desenvolvimento do meio no qual está inserido. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014, p. 21)

Para Pina(2017, p. 16) a proposta educativa de Formação por Alternância vem se configurando no Brasil como um modelo de educação apropriado às necessidades do jovem rural na medida em que valoriza o meio onde o mesmo vive e a relação e participação da família, incorporando seus conhecimentos e saberes no cotidiano do processo educacional. A atividades de pesquisa e intervenção propostas para serem realizadas no tempo comunidade possibilitam aos educandos relacionar os conhecimentos adquiridos/construídos no curso com a sua realidade.

Em pesquisa sobre juventude rural Pina (2017) relata que 84% dos jovens não tem interesse em abandonar a terra, mas o fazem por não ver perspectiva de melhoria de vida nesse espaço, entretanto ao entrevistar alunos de uma escola agrícola, que trabalha com a alternância pedagógica ele conclui que a relação dos conhecimentos acadêmicos a práxis funciona como um motivador para a permanência no campo, uma vez que a possibilidade de desenvolver seu território é atraente aos jovens.

A alternância pedagógica favorece um diálogo permanente entre a universidade e a dinâmica de vida e de trabalho de seus discentes., pois possibilitam uma dinâmica maior ao curso a respeito dessa dinâmica, Cordeiro; Reis e Hage(2011) destacam que a interação promovida pela alternância de tempos favorece “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Assim, a proposta do curso ao observar a alternância de tempos: Tempo Escola e o Tempo Comunidade permite fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente problematizadora, dialógica e participativa, consoante ao orientado no Manual de Operações do Pronera.

No tocante a carga horária, a proposta do Curso contempla um total de três mil novecentos e setenta horas/aula, para a integralização da licenciatura e do bacharelado, divididas em Tempo Escola e Tempo Comunidade, conforme transcrito:

“A proposta contempla um total de 3970 horas, divididas em 9 (nove) períodos letivos, [...] correspondendo a 2455 horas/aula (Tempo Escola, em sala de aula), 540 hora em vivências [Tempo Comunidade] e 685 h/a de atividades práticas, relativas ao Estágio e trabalhos de campo. As etapas do tempo escola serão realizadas em dois períodos, de janeiro a fevereiro e julho a agosto, com duração de 40 a 60 dias, nos turnos manhã, tarde e noite, e, na efetivação acadêmica, norteia-se pela articulação teoria-prática, compreendendo atividades presenciais e vivenciais, estas, sob a devida orientação de docentes e monitores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014, p. 48, grifo nosso)”

Acerca da Organização curricular, o Projeto do curso exalta a necessidade de diálogo entre as disciplinas e também a importância da participação dos alunos e representantes dos movimentos sociais no planejamento das etapas. Anterior a cada uma das etapas formativas são realizadas reuniões de planejamento com representantes dos três vértices da pirâmide gestora.

O planejamento mais amplo é organizado em duas etapas em cada ano de execução. Quando a etapa é no início do ano, o planejamento geralmente é feito no mês de setembro do ano anterior, onde é organizado em três dias: o primeiro dia o planejamento é feito entre a coordenação geral do projeto e o corpo docente; no segundo dia o encontro de planejamento é feito com os representantes dos alunos e no terceiro dia o encontro de planejamento é feito com todo mundo, coordenação geral, professores e representante dos alunos. (D.G. técnico do INCRA).

Nas reuniões de planejamento, que ocorrem no período entre etapas participam universidade, INCRA, alunos e movimentos sociais. Para garantir uma maior interação com as comunidades dos discentes elas costumam ocorrer nos municípios dos alunos, em espaços cedidos pelas comunidades.

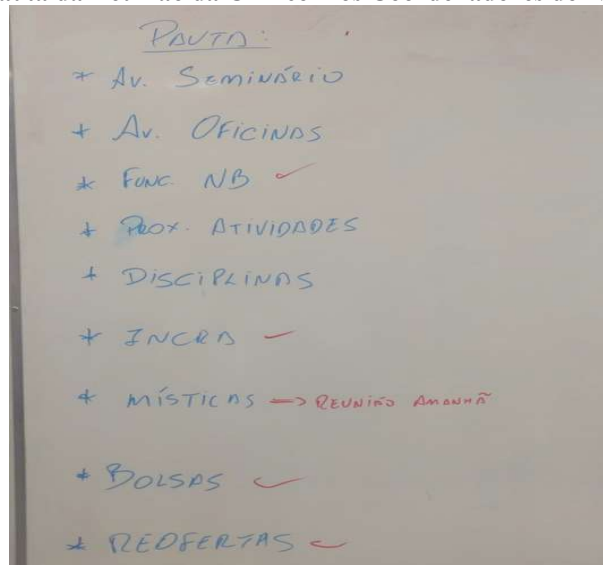
Figura 4: Planejamento Participativo 4ª etapa



Fonte: CPP/FGC/IFCH/UFPA.

Nas reuniões são discutidos temas pedagógicos, tais como a descrição das disciplinas que serão ministradas nas etapas seguintes e os eixos que as orientarão, assim como questões relativas à execução do curso.

Figura 5: Pauta da Reunião da CPP com os Coordenadores do Núcleo de base



Fonte: CPP/FGC/IFCH/UFPA.

Apesar do Decreto 7352/2010 normatizar que a gestão do programa ser responsabilidade do INCRA nestas reuniões são discutidos pontos relativos à gestão, uma vez que em razão do INCRA não conseguir repassar os recursos para a UFPA no prazo acordado são necessárias alterações na execução do curso.

“Uma coisa que precisa ser dita também é que a relação do INCRA com a Universidade Federal do Pará a meu ver, tem altos e baixos. Em alguns momentos houve complicadores e animosidades em virtude principalmente acerca do repasse de recursos financeiros para custear as ações. O financiamento desse curso se dá pela liberação do orçamento em parcelas para cada ano de execução. A duração dele é de 06 anos. Mas desde 2016, as parcelas vêm sofrendo atraso em virtude de dificuldades orçamentárias do próprio INCRA. Em alguns casos, houve remanejamento de ações e cancelamentos de outras por causa da falta de recursos, o que deixou a UFPA bastante nervosa e com críticas ferrenhas ao programa. (D.G. técnico do INCRA).”

As alterações no Plano de Trabalho motivadas pelo atraso no repasse dos recursos são debatidas nas reuniões de Planejamento porque implicam na organização dos sujeitos para que as etapas aconteçam. Se a Universidade considerasse o repasse para executar as etapas do curso, as atividades seriam descontinuadas e a interrupção dessas implicaria em um considerável prejuízo ao processo formativo, estimulando o desinteresse dos alunos e conseqüente abandono do curso.

2.4 Implementação: avaliação da adoção dos princípios orientadores do proner

Para Vieira e Arcoverde (2015) avaliar o processo de implementação de uma Política pública implica em aferir se o desenvolvimento das ações corresponde às diretrizes previstas em sua formulação. Considerando tal afirmativa, buscamos sem desconsiderar a condição sócio histórica por se tratar de uma pesquisa com orientada pelo materialismo dialético avaliar se os Princípios Orientadores do PRONERA, dispostos em seu Manual de Operações, foram contemplados no processo de implantação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural.

O Manual de Operações do Pronera elenca 9 (nove) princípios orientadores a ser observados na elaboração dos projetos os quais são baseados na “relação indissociável da educação e desenvolvimento territorial sustentável, como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, p. 16, 2014a). Dentre estes princípios o que orienta a nossa pesquisa é o Princípio da Participação. Segundo o Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2014, p.10) a participação acontece por meio da:

“[...] indicação das demandas educacionais feitas pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos” (BRASIL, 2014a, p.10)”

Apesar do manual prever a participação em todas as etapas da política, a Lei 7352/2010, que em uma escala de importância tem mais valor que o Manual de Operações restringe a participação dos movimentos sociais camponeses ao levantamento de demandas. Esse conflito entre os normativos que regulamentam o programa nos motivou a investigar como se dá a participação dos movimentos sociais camponeses na execução da política, em um contexto que sua atuação é limitada pela legislação.

A fim de encontrar respostas ao nosso questionamento selecionamos analisar o processo de implantação e execução de um dos cursos do Programa: o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com Ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural.

Na apresentação de como surgiu à proposta para elaboração do projeto pedagógico do curso podemos afirmar que a indicação da demanda emanou do público da Reforma Agrária e dos movimentos sociais do campo, tal como orienta a Lei 7352/2010. Já em relação ao que orienta o manual, participação nas demais fases de execução da política, é necessária uma análise mais criteriosa.

Na fase inicial do Projeto os atores sociais tiveram a oportunidade de intervir e colaborar na edificação da proposta, visto que ela foi proposta a fim de atender a uma demanda apresentada pelo movimento e que eles participaram ativamente do processo de construção do curso, contribuindo tanto com informações para o diagnóstico das áreas a ser contempladas na proposta quanto com sugestões de temas a serem considerados na organização do curso, tal como a ênfase do curso. Desenvolvimento Territorial Rural.

Com o intervalo de tempo decorrente das primeiras reuniões para discussão da proposta à celebração da parceria identificamos um distanciamento dos movimentos sociais da construção da proposta, limitados pela Legislação e por não disporem de pessoal apto a contribuir com as modificações requeridas pelo INCRA para aceitação do financiamento da proposta.

“[...] naquele momento o próprio PRONERA estava passando por uma reestruturação, então é ... pela proximidade que a gente tinha, a gente decidiu fazer junto e tocar para frente. Na primeira etapa, no momento de repensar... ficou meio é ... o MST não teve gente para formular o projeto. .. Quem ficou

responsável pela reformulação fomos nós da faculdade. Não teve alguém que acompanhou , repensando o projeto, nem nada, enfim, dificuldades deles mesmos....(A.N. Coordenador do Curso- UFPA)”

“[...] ficamos contentes de saber que o projeto do curso de Geografia ia sair. mas naquele momento estávamos envolvidos com outras atividades, do movimento mesmo, e não tivemos como acompanhar, contribuir na reformulação do projeto.(S.A- Representante do movimento social no processo de discussão do curso)”

Assim sendo, percebemos que embora o Manual de Operações do Pronera apregoe a participação dos camponeses na execução e construção das ações educacionais, ela não foi integralmente contemplada no processo de reformulação da proposta. Andrade e Di Pierro(2010, p. 53) atribuem este fato a dificuldade de “se transpor a assimetria intrínseca à natureza heterogênea dos parceiros”. Nesse contexto, os movimentos sociais têm dificuldade de cumprir seu papel de parceiro e as “[...] universidades tendem a concentrar a maior parte das ações ” (Id., 2010, p. 53).

Nas demais fases da execução do curso a participação tornou-se mais efetiva, mesmo que de maneira informal, uma vez que embora não apareçam como parceiros no corpo do texto que oficializa a parceria para realização do projeto. A parceria para execução do curso por meio do Pronera é oficializada por meio do Termo de Execução Descentralizada nº 16/2014, conforme processo administrativo 54100.002231/2014-62, em que constam como signatários o INCRA e UFPA os movimentos sociais constituem-se como atores protagonistas para e efetividade da parceria.

“Bom o curso tem a equipe de 4 técnicos e esses 4 técnicos são da Universidade . Então dentro da coordenação do curso, pensando estritamente, a gente não tem o movimento social. Só que existe, a gente atendendo a dinâmica do Pronera, saindo um pouco da nossa dinâmica normal, a gente tem a CPP e na CPP aqueles movimentos sociais que tem alunos no curso, ou que tem interesse por algum motivo podem participar junto. [...].(A.N. Coordenador do Curso- UFPA)

O movimento mais ativo no curso é o MST, até mesmo por conta de todo o histórico, da experiência deles com educação popular(...).(A.N. Coordenador do Curso- UFPA)

[...] se não fosse o MST a gente não conseguiria fazer muita coisa do que nós fazemos, muita coisa da nossa experiência vem da tradição do MST que a gente aprendeu com eles, experimentou e foi fazendo. Então, nesse caso grande parte dos nossos acertos são por conta disse, se não fosse o MST presente não teríamos qualidade em muitas de nossas ações. .(A.N. Coordenador do Curso- UFPA)

Já quando o curso foi implantado, para promoverem uma participação mais significativa e uma interação mais concernente aos princípios dos cursos do Pronera, os alunos se organizaram em grupos que eles mesmos designaram de Núcleos de Base para facilitar a participação nas decisões e operacionalizações do curso.(D.G. técnico do INCRA)

Quando fomos convidados a participar da CPP ... num primeiro momento foi complicado, mesmo porque os alunos ligados ao MST são minoria no curso, mas com o decorrer do curso, as coisas foram se ajustando e tanto a universidade quanto os alunos ligados a outros movimentos ou não aceitam que contribuíssemos no debate. E assim pudemos socializar com eles as nossas experiências em cursos de formação para camponeses. (J.S. representante do movimento social na CPP do curso)”

O texto de representantes dos três eixos da política ratifica que embora não formalizada há participação dos sujeitos sociais na execução da política. Essa construção coletiva dos processos formativos praticada pelo Pronera é o que Andrade e Di Pierro(2004, p.50) identificam como diferencial da Educação do Campo, uma vez que garante aos beneficiários da política participarem efetivamente dos processos formativos.

A coordenação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com Ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, ao permitir que discentes do curso, representantes dos movimentos sociais e representantes do INCRA participem do colegiado do curso nos leva a visualizar que apesar das limitações impostas pela legislação há possibilidades de inserir os movimentos no processo gestor da política.

A inserção dos movimentos sociais e dos discentes no colegiado do curso, de maneira não formalizada permite que classifiquemos o nível de participação cidadã na execução do Pronera em um estágio intermediário considerando o proposto por Arnstei (1969), uma vez que não podemos denominar a relação como parceria, nível 6 (seis) na escada de participação proposta por Arnstei, por não ser uma relação formalizada por documento, mas que ultrapassa o nível 5 (cinco) da escada, referente à compreensão da participação como recurso utilizado para promover a pacificação de ânimos, concedendo poder relativo aos beneficiários apenas para evitar conflitos.

A composição do Colegiado do Curso garante a participação democrática dos representantes da universidade, do INCRA e dos movimentos sociais do campo na construção, efetivação e acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas. Embora não formalizada a gestão pode ser considerada tripartite, uma vez que adota considera as três partes no planejamento e execução das ações. Compulsando o processo administrativo 54100002231/2014-62 tivemos acesso a relatórios anuais emitidos pela Universidade Federal

do Pará e pelo INCRA em que são descritas ações na execução do curso que transcendem a observância do acordado no Termo de Descentralização Orçamentário nº 16/2014.

O termo apresenta apenas as competências a serem observadas pelo INCRA e pela UFPA, não faz referência em momento algum a competências a serem assumidas pela representação social, entretanto nos relatórios do INCRA e UFPA é discriminada a participação dos movimentos sociais na execução do curso.

“Neste primeiro período de atividades do Curso de Licenciatura e Bacharelado em geografia com Ênfase em Desenvolvimento territorial Rural, foram realizados viagens e levantamentos de campo. Com o objetivo de instrumentalizar a coordenação para ações de Trabalho de Campo dos alunos. Houve planejamento para realização de um Seminário Internacional, bem como reunião de avaliação da 1ª etapa de aulas (esta reunião ocorreu nos dias 05 e 06 /11/2015 e contou com a presença de professores do curso de Geografia da UFPA, da coordenação do Curso, Movimentos Sociais do campo, representantes dos alunos- Núcleos de Base, Diretoria Central dos Estudantes e INCRA/PRONERA (INCRA, 2015- relatório do Assegurador SR01).

Os principais sujeitos que reconhecemos como sujeitos pedagógicos corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades educativas são o corpo docente, os discentes, os interlocutores do INCRA, as organizações políticas representativas dos territórios atendidos pelo projeto e outros interlocutores que dialogam com a Política Nacional de Educação do Campo e com o PRONERA. (UFPA/IFCH 2018, Relatório de atividades)”

O relatório do assegurador do INCRA/PRONERA construído após a primeira etapa de realização do curso já evidencia a participação dos movimentos sociais na execução do curso. Estes sujeitos por vivenciarem a realidade camponesa cotidianamente são imprescindíveis para contribuir na organização dos trabalhos de campo, uma vez que podem opinar entre outros temas sobre a logística necessária para acessar determinados espaços e sobre quais as áreas que naquele momento demandam uma maior atenção da Universidade. Ou seja, na prática, reconhece-se a importância deles na execução da política e os entes procuram alternativas para driblar as limitações impostas judicialmente e na esfera das normatizações à efetiva participação dos movimentos sociais.

A confecção dos citados relatórios representa a efetividade da gestão tripartite, expressa no monitoramento e avaliação colegiada que, possibilitaram/possibilitam a realização dos ajustes necessários ao sucesso do Curso durante a sua formulação e implementação. Nesse panorama, evidenciamos que a avaliação de processo se instituiu como

“[...] parte essencial da formulação e da implementação dos programas sociais, contribuindo para o seu aperfeiçoamento” (FARIA, 2007, p. 48).

2.5 Para além da implementação: As contribuições do Curso.

O Pronera é um programa de educação que tem origem nas lutas dos movimentos sociais por uma formação emancipadora, ele representa um instrumento de resistência camponesa frente às imposições do capitalismo, que ao longo da história brasileira tem fomentado a ideia do campo enquanto lugar de atraso. O Pronera ao promover os princípios da educação do campo em seus cursos instrumenta os sujeitos a protagonizarem suas histórias a partir do reconhecimento das suas especificidades:

MOLINA (2004, p. 79): afirma que o Pronera:

“[...] é um Programa de âmbito nacional, mas que considera a diversidade cultural de cada região e a organização política, econômica e social de cada assentamento e vem contribuindo para fortalecer as parcerias em regime de coparticipação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos [...] propõe e estimula a participação dos diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas, reelaborando permanentemente a abrangência e o conteúdo da Educação do Campo como política pública.”

Ao analisar as entrevistas, e tendo como base o referencial teórico mobilizado sobre Educação do Campo constatamos que a contribuição do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Rural Sustentável transcende a formação acadêmica e profissional dos 100 jovens atendidos pelo projeto, mas que vai ao encontro do que se espera para a política de educação do campo à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A oferta de Curso representa uma enorme contribuição no que tange o fortalecimento da identidade dos seus beneficiários e a possibilidade de apreensão de conhecimentos que os auxiliem na transformação social, política e econômica da sua realidade e, por conseguinte, do seu território de vida e de trabalho. Em nossas análises, percebemos que a implementação da Graduação em questão representa muito mais do que uma oferta de curso superior, representa à formalização de um instrumento de transformação social.

Os discursos dos três eixos evidenciam essa amplitude formativa do curso. O representante da universidade relata em seu texto das contribuições que o curso e o movimento favoreceram para academia, no sentido de repensar as práticas. O representante do INCRA destaca a importância do curso para formação de sujeitos coletivos que passam a pensar em alternativas para o desenvolvimento de suas comunidades e a representação dos movimentos sociais destaca a nova forma de seleção dos educandos do curso que ao não fechar o curso para somente um movimento favorece o diálogo entre movimentos diversos, mas que tem objetivos comuns.

“[...] a gente foi aprendendo junto, na verdade...a gente foi aprendendo com o MST, a gente aprendeu muita coisa, e hoje ...eles conseguem influenciar de maneira gigantesca o nosso curso. E eles foram aprendendo com a gente e aí nesse caso a gente foi ressignificando muita coisa.

Então, por exemplo o nível de organicidade que eles queriam que os alunos deles tivessem, a gente viu que não era expansível para todos. A dinâmica de estar junto, de fazer de todos os tempos, tempos formativos, espaços formativos, em grande medida a gente teve dificuldade porque a gente não tem uma estrutura da universidade pensada para isso, tem a dificuldade deles estarem em Belém, de estarem dispersos, e a universidade estar em um bairro extremamente perigoso, então tudo isso a gente foi aprendendo, mas se não fosse eles, talvez a nossa experiência tivesse descambado no sentido de ser hoje mais uma experiência comum de graduação, entendeu...(A.N.- Coordenador do curso UFPA)

O Curso também é importante em suas ações, por permitir qualificação superior a um número significativo de camponeses em suas variadas singularidades, quer seja aos que provem das áreas de terra firme, quer seja ao que residem nas várzeas e ilhas onde o INCRA mantém projetos de assentamento ambientalmente diferenciados. Como resultado de todo esse trabalho desenvolvido pelo alunado do Curso de Geografia, eu destaco a contribuição acadêmica proporcionada por várias publicações de alunos que procuram discutir e buscar melhorias nos seus territórios de origem. Também posso destacar a implantação de grupos de defesa ambiental e de luta pela melhoria de comunidades agroextrativistas e quilombolas na região tocantina. (D.G. Técnico do PRONERA/INCRA)

As alterações no Pronera não permitem que o curso seja fechado para um movimento, nos queríamos o maior número de vagas para os nossos, mas não conseguimos... mesmo assim aceitamos o convite para participar da CPP, e contribuir na formação política dos alunos. Apesar da resistência inicial de alguns alunos no início do curso.que tinham dificuldades para pensar coletivamente, acredito que estamos conseguindo por meio do diálogo contribuir na formação deles. (J- representante do movimento social na CPP)”

As manifestações dos atores da política revelam formas diversas de contribuição do curso, todas em consonância com os propósitos relacionados à Política de Educação do

Campo. Compreendida aqui enquanto movimento transformador. A interação entre as partes durante o processo de implementação do curso nos remete a compreender a academia como um espaço de construção e reconstrução do ser social, um espaço “[...] não único, mas fundamental para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões” (OLIVEIRA, 2012, p. 97) formativas voltadas à formação humana integral.

O PRONERA e, por conseguinte, o curso em referência rompe com o paradigma da Educação Rural e assumem o Paradigma da Educação do Campo, visto que incorporam aos processos de ensino e aprendizagem a realidade e as particularidades dos seus discentes fazendo com que os mesmos reflitam criticamente sobre as possibilidades de enfrentamento dos processos de alienação e de precarização que historicamente lhes afeta e que foram devidamente discutidos ao longo desta pesquisa (CALDART, 2010; OLIVEIRA, 2012).

A Universidade e o INCRA ao admitirem a importância dos cursistas do Pronera na execução do projeto, caracterizando-os não mais como meros beneficiários de um programa social, mas como atores da política ratificam a efetividade do programa, pois “os estudantes deixam de estar à margem da construção das ações educacionais e passam a ser sujeitos de suas histórias.

Assim, a partir das falas dos sujeitos da política e com suporte nos referências mobilizados sobre concepção de Educação do Campo e Participação afirmamos que apesar das restrições impostas pela legislação normatizadora da Educação do Campo o princípio da participação além de continuar sendo observado na execução do Pronera pode ser considerado imprescindível para o sucesso das ações.

As ações do Pronera, especialmente a oferta do Curso de Licenciatura e Bacharelado em geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural demonstram as contribuições do programa para desconstruções de paradigmas que reforçam a ideologia hegemônica, o que ainda é um desafio para o conjunto das políticas, dos programas e dos projetos com enfoque sociais.

3. CONSIDERAÇÕES

Fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, o Pronera se configura como um instrumento de superação do paradigma ruralista, baseado no latifúndio e no controle político, econômico e social sobre os sujeitos que vivem nos territórios camponeses, indígenas, quilombolas. A análise do processo de implementação e execução do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural acena para a

intenção da academia de contribuir para que os sujeitos do campo reconheçam a importância de serem protagonistas em seus processos formativos, a fim de que a formação ofertada eles venha atender não aos interesses do capital, mas as especificidades, as subjetividades de cada sujeito.

A partir do cruzamento das ideias implícitas nos documentos que regulamentam o Pronera e no texto dos atores da política podemos identificar que há participação efetiva da Universidade, do INCRA e dos Movimentos Sociais na execução do Programa. O conteúdo dos documentos e a verbalização dos atores identifica que a efetividade do programa está na interrelação entre os sujeitos.

O propósito do Pronera está na mobilização coletiva de seus atores para a superação do Paradigma de Educação Rural e efetivação de um projeto que prime pela promoção de uma educação integral aos sujeitos do campo, que contribua com para o desenvolvimento social, político e econômico das comunidades nas quais os sujeitos estão inseridos.

Na análise dos documentos observou-se que por mais que o Pronera e as políticas de Educação do Campo se configurem como políticas favorecedoras ao acesso de populações outrora marginalizadas a direitos sociais, há detalhes que demonstram uma inquietação do Estado com a possibilidade desses sujeitos vocalizarem a sua insatisfação.

O parecer que acompanha o acórdão 2.653/2008, e que orientou a elaboração do texto do Decreto 7352/2010, norma que regulamenta o Pronera, é um exemplo de texto que demonstra essa inquietação do Estado. No texto do parecer o jurista entende que permitir que os movimentos sociais participem da execução dos cursos do Pronera é utilizar recursos públicos para formação de militantes. O que seria inadmissível.

Não podemos desconsiderar que um dos diferenciais dos cursos do Pronera é promover formação política dos cursistas, mas a compreensão de formação política está relacionada a formar cidadãos críticos aptos a requerer seus direitos de cidadão. O exercício da cidadania, direito universal regulamentado na Constituição Federal de 1988, pode incomodar, uma vez que um grupo social ao identificar que não está tendo os direitos assegurados em Lei respeitados tende a provocar o Estado a promover o acesso a esse direito.

O Movimento por uma Educação do Campo, ventre das políticas públicas de Educação do Campo e do Pronera incomoda justamente por fomentar o debate acerca do acesso da população camponesa a direitos outrora negados. Com o intuito de demonstrar que atende as demandas do Movimento, o Estado apresenta projetos e posteriormente políticas públicas que indicam o reconhecimento das distorções e sugerem a intenção do Estado em promover igualdade de acesso de direitos dos sujeitos marginalizados, mas este mesmo

Estado que assume a necessidade da política não fornece meios para que a política se concretize.

Santos (2018) em entrevista à Revista Educação e Políticas em Debate diz que não podemos desconsiderar a importância da edição do decreto Lei 7352/2010, que instituiu a Educação do Campo e o Pronera como Política Pública de Estado, porém na atualidade o que ela observa é que a edição de leis permite aos sujeitos cobrarem os direitos, mas não garante que eles sejam atendidos, como exemplo ela destaca o corte no orçamento do Pronera, anterior a edição da Lei, em 2008 o orçamento do programa era de 70 milhões e 10 (dez) anos após, em 2018, o orçamento para executar as ações do programa é de 3 milhões. Em outras palavras pouco adianta termos uma lei que assegure uma ação se não há previsão de recursos para a ação.

Outra questão que observamos na leitura dos documentos que regulam o Pronera é que a maioria das modificações nos manuais foi para atender interesses do Estado e não dos beneficiários da política, estes por sua vez estão tendo a participação refreada em cada nova edição do manual. Ao compararmos a primeira edição do Manual de Operações com a edição que orientou a organização do projeto aqui estudado constatamos que é explícita a retração da participação social nas instâncias gestoras, apesar de na descrição dos princípios orientadores do programa ainda constar que ele é organizado em parceria e a gestão é tripartide.

A escuta de sujeitos pertencentes aos três grupos envolvidos na condução da política, demonstrou que os atores têm buscado caminhos para continuar participando da execução dos cursos, e é essa inserção dos atores no processo que contribui para a efetividade da política.

Sem a participação dos três eixos do tripé não há sustentação para o programa. É o INCRA, as Instituições de Ensino e os movimentos sociais, cada um com sua parcela de contribuição que possibilita que o Pronera atenda aos propósitos para o qual foi idealizado.

A análise da inserção dos movimentos sociais camponeses na execução do Pronera após a sua institucionalização por meio do Decreto 7352/2010, que limita a participação dos movimentos na gestão do Programa nos permitiu identificar que o Estado tende a utilizar a sua estrutura político administrativo em prol da manutenção dos grupos dominantes no poder e que para diminuir os conflitos que a insatisfação dos excluídos pode ocasionar ele tende a organizar a estrutura das políticas públicas de maneira a passar uma impressão que está atendendo as demandas desses sujeitos.

O texto do Decreto 7352/2010 e os Manuais do Pronera apresentam belos discursos de atendimento às demandas camponesas por educação, reforçando a importância da parceria na execução da política de Educação do Campo, entretanto ao analisarmos detalhadamente a

estrutura do Programa identificamos que movimentos sociais e Estado não compartilham do mesmo entendimento do que seja participação e parceria.

O Manual de Operações de 2016 diz que o Pronera baseia-se na parceria para execução dos projetos, mas ao disciplinar a execução do programa limita esta participação. Se a participação dos camponeses se limita ao levantamento de demanda, estes não podendo mais intervir em outras instâncias, como assegurar que os projetos pedagógicos dos cursos atendem as expectativas dos sujeitos, ou ainda que na disputa por financiamento o projeto que foi selecionado para ser executado dentre os apresentados é o mais aguardado pela comunidade.

As entrevistas e a análise dos documentos do Projeto do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia com Ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural, parceria PRONERA/INCRA/UFPA nos permitiram identificar entraves a efetividade do Programa advindas da sua regulamentação, não estamos dizendo que a Lei n.º 11.947/2009, que eleva o PRONERA de Programa de governo ao *status* legal de Política Pública, ou o Decreto 7352/2010 que eleva o Pronera ao status de política pública não sejam importantes, pelo contrário são conquistas tão significativas quanto à criação do Programa em 1998, visto que o Pronera guarda em sua trajetória uma história de superação e vitória dos camponeses em luta por seus direitos fundamentais, entretanto a estruturação da política dificulta a atenção aos princípios que orientam a Educação do Campo.

O intervalo de tempo das primeiras discussões para a elaboração do Projeto do Curso e a formalização da parceria é um dos exemplos de entrave proporcionado pela estrutura do Programa. O fato de ter que reiteradas vezes refazer o projeto para atender aos normativos esmorece a intenção dos sujeitos. Somado a isso, temos o excesso de burocracia que atravanca o atendimento dos princípios da Educação do Campo.

Em suas falas, os representantes dos três eixos do tripé gestor do Pronera - Universidade, Movimentos Sociais e INCRA- reiteram a importância de cada um dos atores da política para o seu sucesso. São os três que possibilitam o atendimento da política aos princípios da Educação do Campo. O Pronera sem os Movimentos Sociais e suas contribuições ao processo formativo não é o Pronera, seria mais um programa do Estado para formar sujeitos que atendam aos interesses do projeto de Sociedade. São os camponeses que imprimem ao Pronera as especificidades que o diferenciam das demais políticas pensadas para o campo, uma vez que ao considerar os quereres desses sujeitos os processos formativos são pensados para atender as demandas camponesas e não ao que o Estado deseja formar.

A importância social de nossa pesquisa está em identificar a importância da participação para a efetividade de uma política pública. A participação social, mesmo que não institucionalizada, contribui para que as políticas públicas atendam as demandas reais que justificam a sua existência. Se os movimentos sociais e sindicais camponeses não encontrassem estratégias para continuar participando dos processos de discussão, implantação e execução dos cursos do Pronera não teríamos como confirmar se os princípios da Educação do Campo estariam sendo contemplados nos projetos.

Sem a presença dos movimentos sociais não teríamos o Pronera. O Programa só existe porque há participação, organização e pressão dos movimentos. É a pressão dos movimentos que impulsiona o Estado a agir. Quando de seu surgimento o Programa visava atender somente a uma demanda de alfabetização de trabalhadores rurais, porém a presença dos movimentos sociais na Comissão Pedagógica Nacional e Colegiados Estaduais ampliou a demanda por educação que favoreceu que os níveis de escolarização do Programa fossem ampliados no decorrer dos anos. A presença dos movimentos sociais na Comissão Pedagógica Nacional, deu a comissão um caráter dinâmico, as demandas dos trabalhadores chegavam mais rápido aos gestores da política. Atribui-se inclusive a diversificação de áreas do conhecimento contempladas pelo Pronera a presença dos movimentos sociais nas instâncias consultivas, assim como as modificações nas matrizes curriculares e organização dos calendários acadêmicos para atender as especificidades dos trabalhadores rurais têm contribuições em suas formatações.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R. e DI PIERRO, M. C.. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. In **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. Org. ANDRADE, M. R. et al – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARNSTEIN, S.R. **A ladder of citizen participation**. Journal of the American Planning Association, v. 35, n. 4, p. 216-224, July 1969.

_____. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE**, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M.. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004.

_____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M.. (Orgs.). (Brasil). Articulação nacional por uma educação do campo (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 91-108.

_____. Os movimentos Sociais reeducam a educação. IN: ALVARENGA, M. et al. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29 - 46.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOBBIO, N.. MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**, v.1, Brasília:UnB, 1992.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2005.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 4).

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; CALDART, R. S.. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 13-52.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, ago. 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo: texto base.** Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.

CORDEIRO, G. N. Formação de Professores do Campo: Uma reflexão sobre a experiência da UFPA e o MST na Licenciatura em Pedagogia da Terra. In: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. S. A. de.(Org.). **Memória e história do PRONERA: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 253-261.

_____.; REIS, N. S.; HAGE, S. M.. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n 85, p.51-63, Abril. 2011. Semestral. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>> . Acesso em: 6 jan. 2018.

FARIA, R.M. Avaliação de programas sociais- evoluções e tendências. In Carvalho, M.C.B. et. Al. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007 p.41-49

FERNANDES, B. M. **A formação do MST** no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, B.; M. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório In: ARROYO, M. G.. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** 4 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais.** **Revista NERA**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

_____. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como categorias essenciais. In: BRASIL. MOLINA, M. C.. Ministério do Desenvolvimento Agrário (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão.** Brasília: Nead, 2006. p. 15-26.

_____, MOLINA, M. C.. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). **Por uma educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo.** Brasília: Nead, 2004. p. 53-87.

FERNANDES, I.L.C. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012 disponível em www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20299. Acesso em janeiro de 2019.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação.** Ano V. nº 09, jul./dez., 2011.

FONTANA, A., & FREY, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Paidéia, Revista de Psicologia da Educação da USP, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, mar. 2004.

GALVÃO, A.M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação brasileira.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GODOY, A. S.. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOHN, M. da G.. **História dos movimentos sociais: a construção da cidadania dos brasileiros.** São Paulo: Loyola, 2001.

_____, **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HÖFLING, E. de M.. Estado e Política (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas - SP, n. 55, p. 30 - 41, nov. 2001. Trimestral. Disponível em: < <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

JESUS, S. M. S. A de; O Pronera e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade in: ANDRADE, M.R; Di Pierro, A.C.; MOLINA M. C.; JESUS, S.M.S.A. (Orgs); **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Ação Educativa-São Paulo; Brasília-PRONERA,**

KOLLING; NERY, Ir. & MOLINA, M. C. (orgs.). Por uma educação básica do campo. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. Vol. 1, 1999.

_____, J.; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Vol. 4, 2002.

LEITE, S. C.. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999

LÉLIS, U. A., SILVA, M. V.; GOMES, M. A. A. S. Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 650-676, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p650>

MARIALVA, M.E.A. **PRONERA: Política pública na educação de assentados(as) da reforma agrária.** Dissertação -Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MINAYO, M. C. de S.. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo – 1994.

_____. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, C, M. JESUS, M, S, A, J, de **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29 – 63

_____. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. (Série NEAD Debate).

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo**, v. 1, p. 53-90, 2004.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**, tese de doutorado, 2003.

_____. **O Pronera como construção Prática e teórica da Educação do Campo**. In: ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.;

_____. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate; 20).

MUNARIM, Antonio. **Trajетória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 57-72, abr. 2008. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n 85, p.51-63, Abril. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA. 2006.

NASCIMENTO, B. de L. P.; ARCORVERDE, A. C. B.. Capitalismo Globalizado, Pobreza e Inclusão Produtiva: Avaliação de Processo do Programa Pernambuco no Batente. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Avaliação de políticas públicas no capitalismo globalizado para que e para quem?**. Recife: UFPE, 2015. p. 153-172.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputas**. 2009. 301f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Nacional de Brasília – UNB, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. de. Por uma Educação Profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012. p. 83-105.

OLIVEN, R.G. **A antropologia de grupos urbanos**. Petrópolis, Vozes, 1985.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil; educação popular e educação de adultos**. 6ª Ed. São Paulo, SP. Edições Loyola, 2004

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no brasil dos anos de 1990**. SãoPaulo: Xamã, 2003.

PIMENTEL, A. **O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa histórica**. Cadernos Popular, 2004.

PINA, P.P. **A influência da pedagogia da alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: A Escola Técnica Estadual (Etec) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural**. Tese (Doutorado em Agronomia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, Ilha Solteira, 2017.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, M.I.A. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In: Soares, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROCHA, E. N.. Protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo no Pronera: referências para construção da política nacional de educação do campo. IN: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 159 – 168.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; AZEVEDO, S. M. S. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 313- 334.

SANTOS, D. M. S.; SILVA, N. O. **EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: a experiência do PRONERA e os 19 anos de luta e revolução**. In: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2017, São Luiz. Anais disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/educacaonareformaagrariaaexperienciadoproneaeos19anosdelutaerevolucao.pdf>

SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo: campo -políticas públicas - Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. 7 v.

_____. PRONERA, **Dicionário de Educação do Campo**, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

SILVA, M.S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**, 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educação_do_campo_e_desenvolvimento_sustentavel.pdf acesso em 14 de março de 2012.

SILVA, S.R.; **Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil**. In. NASCIMENTO, A. C.; LOPES, M.C.L.P.; BITTAR, M. (Org.). **Relações interculturais no contexto da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.19-38.

SOUZA, C.. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez.2006

SOUZA, M. A. **Educação do campo – Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, 2ª ed. Editora Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 de mar. de 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. pp. 127-135 (Série NEAD Debate; 20)._____. **Pesquisa e Movimentos Sociais. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de mar. de 2016.

VIEIRA, J. C. de A.; ARCORVERDE, A. C. B. **Pesquisa avaliativa e construção da esfera pública no Brasil**. IN: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas públicas no capitalismo globalizado para que e para quem?**. Recife: UFPE, 2015. p. 213-234.

VUELTA, R. B. **A participação social na gestão de políticas públicas: o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Monografia (especialização em Políticas Públicas) – Escola Nacional de Administração Pública Brasília – DF, 2016

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1946.

Leis e Documentos

BRASIL. **Decreto nº 91.766, de 10 de Out. de 1985**. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em

<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/pnra/i_pnra.pdf f>.
Acesso em 06 de jul. de 2016.

_____. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2001.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2014.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Norma de Execução Nº 73**, de 30 de maio de 2008. Normatiza as alterações na operacionalização do PRONERA e estabelece novo valor unitário por aluno/ano referente a execução dos Projetos no âmbito do PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, p. 86, 02 jun. 2008b. Seção 1.

_____. _____. a. **Portaria 691**, de 19 de novembro de 2012. Aprova a Instrução Normativa Nº 75, de 14 de novembro de 2012, que estabelece normas regulando os procedimentos e os critérios para a concessão e manutenção de bolsas a professores das redes públicas e os estudantes beneficiários do PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, p. 96, 20 nov. 2012a. Seção 1.

_____, _____. Portaria n. 837. Incorpora o Pronera ao Incra e aprova um novo Manual de Operações. Brasília, 2001

_____. Casa Civil. Decreto Lei n. 1110/70. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e dá outras providências. Brasília, 1970.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ed. do Senado Federal, 1988

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica do campo-Resolução CNE/CEB, nº 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- Lei 9.394/96**. Brasília:Ed. do Senado Federal, 2006a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Estrutura Regimental do INCRA. Aprovados pelo Decreto n. 6.812/09. Brasília, 2009a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Portaria n. 20/09. Regimento Interno do Incra. Brasília, 2009b.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998.** Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 15 jan. 2015d.

_____. **Constituição Federal de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 15 jan. 2015b. _____ . **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 15 jan. 2015c.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 15 jan. 2015g.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 15 jan. 2015a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária.** Brasília, jun. 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 15 jan. 2015e.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 jan.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em 09.12.2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico estimativa populacional 2015.** Disponível em: <<http://www.estatgeo.ibge.gov.br/cartograma/gerador.html>>

nivt=6&zoom=uf24&anomalha=2009&metodo=3&qtdfaixas=5&cor1=%23ffcfe7&cor2=%23ffb2ce&cor3=%23f796bd&cor4=%2ef70>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD). *Síntese de Indicadores 2004*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese/tab31.pdf>>, acessado em 07/2018.

INSTITUTO DE PESQUISA Econômica Aplicada. **O que é? Índice Gini**. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23/>. Acesso em: 16 mar. 2018. 2015f.

Universidade Federal do Pará- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado e Geografia- 2014

APÊNDICE A – Roteiro do Orientador nas entrevistas

- 1- De onde surgiu a demanda para a realização do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia?

- 2- Houve diálogo com os movimentos sociais do campo no momento de construção do projeto político pedagógico do curso? Caso afirmativo: Quais as contribuições? Caso negativo: Por que não houve diálogo?

- 3- O senhor poderia descrever como ocorreu a adoção dos princípios de participação, interação e parcerias previstos no Manual de Operações durante a formulação e implementação do projeto?

- 4- Como é organizado o processo de planejamento das atividades do curso?

- 5- Quais as principais temáticas discutidas nos planejamentos pedagógicos e como e por quem eram definidas essas temáticas?

- 6- Quem era público alvo desse planejamento?

- 7- Como era a organizada a gestão do PRONERA na UFPA? Quem compõe o colegiado? Quem elege os representantes?

- 8- Como se dá a relação INCRA- UFPA – Movimentos Sociais e discentes do curso?

- 9- Em sua opinião os objetivos do curso, descritos no PPP foram alcançados? É possível relacionar resultados significativos?

