

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

SEBASTIANA FERREIRA BEZERRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA CASA FAMILIAR
RURAL DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA.**

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS PARA A CASA FAMILIAR RURAL DE
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA.**

SEBASTIANA FERREIRA BEZERRA

Sob a orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Julho de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F574p FERREIRA BEZERRA, SEBASTIANA, 1966-
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS PARA CASA FAMILIAR RURAL DE CONCEIÇÃO
DO ARAGUAIA. / SEBASTIANA FERREIRA BEZERRA. - 2017.
75 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Políticas públicas. 2. Educação do Campo. 3. Casa
Familiar Rural de Conceição do Araguaia. I. Bicalho
dos Santos, Ramofly, 1970-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

SEBASTIANA FERREIRA BEZERRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/07/2017.

Ramofly Bicalho dos Santos, Dra. UFRRJ

Aline Cristina de Oliveira Abbonizio, Dra. UFRRJ

Marcos Marques de Oliveira, Dra. UFF

EPIGRAFE

Se ser político é reclamar das injustiças. Então eu sou político.

Patativa do Assaré.

RESUMO

BEZERRA, Sebastiana Ferreira. **Políticas públicas para a educação do campo: desafios e perspectivas para a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia.** 2017. 75f. Dissertação (Mestrado em Ciências com habilitação em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo identificar as políticas públicas direcionadas à educação do campo que atendem as especificidades da Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia, verificando quais os desafios que esta escola enfrenta para ter acesso a estas políticas públicas, e se há perspectivas de políticas públicas que visem financiar, reconhecer e apoiar suas atividades de ensino. A Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia é uma organização comunitária de agricultores, criada pelos movimentos sociais do campo e gerida pela Associação de Famílias. Sua finalidade é ofertar educação integral de Ensino Fundamental e o Ensino Médio Profissionalizante Integrado ao curso de Agropecuária para os jovens do campo utilizando a metodologia da Pedagogia da Alternância. A sua fundação no município surge a partir da percepção dos camponeses de que a educação rural ofertada pelo poder público no campo, estava eivada de inúmeros problemas e desvinculada do modo de vida e do trabalho no campo. Desta forma era necessário criar uma escola para contrapor o modelo de educação rural vigente e que garantisse uma formação vinculada à vida e à permanência das famílias no campo. Para financiar as atividades de ensino da CFR, a Associação das Famílias reivindica do poder público políticas públicas para fomentar o funcionamento desta escola, no entanto, desde a sua fundação, a CFR passa por problemas relacionados à infraestrutura, carência de material de consumo e pedagógico, não tem quadro suficiente de professores e de demais profissionais. O presente trabalho é corroborado, sobretudo, pelas visões das pessoas que vivenciam o cotidiano da CFR. O acesso as informações se deu pelo acompanhamento realizado à CFR pela pesquisadora, por meio de entrevista, com aplicação de questionário a seis membros da diretoria, dos quais, três são sócios fundadores e pela análise de documentos da CFR (PPP, Regimento Interno, Atas, relatórios e convênios). Uma importante conclusão deste trabalho foi de que, a CFR, apesar de esforços históricos de negociação com os representantes do poder público nas várias instâncias, para mobilizar recursos oriundos das políticas públicas, sejam eles jurídicos, materiais, quadro de pessoal e reconhecimento, não conseguiu garantias de sustentabilidade e reconhecimento o que deixa esta escola de Educação do Campo com baixa perspectiva de acesso às políticas públicas.

Palavras Chaves: Políticas públicas, Educação do Campo, Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia.

ABSTRACT

BEZERRA, Sebastiana Ferreira. **Public policies for field education: challenges and prospects for the Rural Family House of Conceição do Araguaia.** 2017. 75p. Dissertation (Master of Science with qualification in Agricultural Education). Institute of Agronomy. Federal University of Rio de Janeiro, RJ, 2017.

This research aims at identifying the public policies directed to rural education that meet the specifics of the Rural Family House of Conceição do Araguaia, verifying the challenges that this school faces to have access to these public policies, and if there are prospects of Public policies aimed at financing, recognizing and supporting their teaching activities. The Rural Family House of Conceição do Araguaia is a community organization of farmers, created by the social movements of the countryside and managed by the Association of Families. Its purpose is to offer integral education of Elementary School and the Secondary Education Integrated to the course of Agropecuaria for the youth of the field using the methodology of the Pedagogy of Alternation. Its foundation in the municipality arises from the perception of the peasants that the rural education offered by the public power in the field was imbued with numerous problems and unrelated to the way of life and work in the countryside. In this way it was necessary to create a school to counteract the current rural education model and to guarantee a formation linked to the life and permanence of families in the countryside. In order to finance the teaching activities of the CFR, the Association of Families demands from the public power public policies to foster the functioning of this school, however, since its foundation, the CFR has had problems related to infrastructure, lack of consumer and pedagogical material, does not have enough teachers and other professionals. The present work is corroborated, above all, by the visions of the people who experience the daily life of the CFR. The information was accessed through the follow-up to the CFR by the researcher, through an interview, with questionnaire application to six members of the board, of which three are founding members and for the analysis of CFR documents (PPP, Internal Rules, Minutes, Reports and agreements). An important conclusion of this work was that the CFR, despite historical efforts of negotiation with the representatives of the public power in the various instances to mobilize juridical, economic, people and recognition resources, did not obtain guarantees of sustainability and recognition what leaves this school of Field Education with a low perspective of access to public policies.

Keywords: Public Policies, Rural Education, Rural Family House of Conceição do Araguaia.

LISTA DE SIGLAS

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio

AIMFR – Asociación Internacionale de Maisons Familiaes de Formación Rurale

AIMFR – Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

BASA - Banco da Amazônia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAGRO – Centro de Estudos Agroecológico do Araguaia

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFFAs – Centros de Formação Familiar por Alternância

CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo

CFR – Casa Familiar Rural

CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COOPAG – Cooperativa Mista dos produtores do Araguaia

CNA – Confederação Nacional da Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DOEPA - Diário Oficial do Estado do Pará

EFA – Escola Família Agrícola

EFAEM – Escola Família Agrícola de Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FVPP - Fundação Viver Produzir e Preservar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IFPA – Instituto Federal do Pará
LAET - Laboratório Agroecológico da Transamazônica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MMC – Movimento das Mulheres Campesinas
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MFR – Maison Familiale Rurale
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Trabalhadores sem Terra
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE - Plano Nacional de Educação
PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PRONAF - O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
SAGRI – PA – Secretaria de Agricultura do Pará
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – PA – Secretaria Estadual de Educação do Pará
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESU – Secretaria de Educação Superior

STTR – Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDCA - Unidade Didática de Conceição do Araguaia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNB – Universidade de Brasília
UNEFAB – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNMEFRO – Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d’Education et d’
Orientation
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Criação das CFRs da Regional Transamazônica e Xingu Município.....	17
Tabela 2 - Atendimento do Ensino Fundamental realizado pela CFR de Conceição do Araguaia entre os anos de 2004 e 2016.	52
Tabela 3 - Atendimento do Ensino Médio realizado pela CFR de Conceição do Araguaia entre os anos de 2009 e 2016.....	53
Tabela 4 – Panorama da certificação da CFR de Conceição do Araguaia.	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa educandos matriculados em cursos do Pronera por município de origem (1998-2011)	31
Figura 2 – Barracão da Associação da CFR de Conceição do Araguaia.....	48
Figura 3 – prédios da antiga escola agrícola	55
Figura 4 – Salas de aula utilizadas pela CFR no prédio da Antiga escola agrícola	55
Figura 5 – Dormitórios antiga escola agrícola utilizados pela CFR.....	56
Figura 6 – Estrutura antiga escola agrícola: atual UDCA e CEAGRO	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I TRAJETORIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS	5
1.1 O pensamento educacional brasileiro e sua influência histórica na educação do camponês.....	5
1.2 Pedagogia da Alternância e as Casas Familiares Rurais: uma perspectiva para a educação e desenvolvimento do campo.	14
1.3 O contexto do surgimento dos CFRS no Estado do Pará.	15
1.4 Os desafios dos camponeses para ter acesso à terra e educação no campo no Município de Conceição do Araguaia.	18
2 CAPÍTULO II AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS PARA AS CASAS FAMILIARES RURAIS.....	24
2.1 Marco histórico das lutas camponesas por políticas públicas na educação do campo.	24
2.2 PRONERA: desafios e perspectiva para efetivação da educação do campo.....	28
2.3 PROCAMPO na perspectiva da formação de professores do campo.....	32
2.4 Perspectivas das políticas públicas para educação do campo: legalidade e reconhecimento.	36
2.5 As Casas Familiares Rurais na perspectiva das políticas públicas.....	41
3 CAPÍTULO III CASA FAMILIAR RURAL DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA E O ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	44
3.1 CFR de Conceição do Araguaia e sua luta histórica por acesso às políticas públicas.....	44
3.2 O apoio financeiro da Paróquia Nossa Senhora da Conceição.....	48
3.3 Projeto PRONERA, perspectivas e fracassos.....	49
3.4 Projeto PRONAF INFRAESTRUTURA: desafios e conquista.....	49
3.5 Projeto de Construção de um Centro de Formação para CFR, expectativas, desafios e frustrações.	50
3.6 Organização, gestão, manutenção, funcionamento e público alvo da CFR de Conceição do Araguaia.	51
3.6.1 Panorama do atendimento realizado pela CFR de Conceição do Araguaia entre os anos 2004 e 2016.	52
3.7 CFR de Conceição do Araguaia e o acesso às políticas públicas municipais, estaduais e federais, desafios e perspectivas.	54
3.7.1 Convênio com a EMATER.	54
3.7.2 Convênio com a SEDUC - PA desafios e perspectivas.....	57
3.7.3 Certificação e reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação: perspectivas e desafios.....	61
3.7.4 CFR de Conceição do Araguaia e o acesso às políticas públicas municipais: desafios e perspectivas.....	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
6 ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

A emergência da educação do campo no Brasil está relacionada com as transformações sociais, políticas e econômicas sofridas pelas populações rurais, principalmente pela juventude. Este estudo foi realizado no município de Conceição do Araguaia na região Sul do Estado do Pará, junto a Casa Familiar Rural (CFR), que é uma instituição de Ensino Fundamental e Médio criada pelos movimentos sociais do campo e gerida por uma associação de camponeses do município. A proposta de implantação da CFR no município de Conceição do Araguaia surgiu no final da década de 90, quando na época, os movimentos sociais do campo debatiam sobre o modelo de desenvolvimento que vinha sendo pautado para o campo nesta região e sobre os problemas relacionados à educação.

O município de Conceição do Araguaia conta atualmente com 32 Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária. Os lotes nestes assentamentos variam de tamanhos, sendo entre cinco e vinte alqueires de terra para cada família assentada. A atividade econômica predominante no município tem sido a criação de gado a qual foi financiada pelas políticas públicas de crédito por meio do PRONAF e apoiada pelas empresas de assistência técnica e extensão rural. A implantação da bovinocultura nos pequenos lotes provocou o desmatamento e instabilidade econômica, já que o modelo adotado para a criação bovina, apenas utilizando pastagens e sem instrumentos tecnológicos em pequenas propriedades, não garantia renda suficiente e sustentabilidade. Além destes problemas, este modelo de produção baseado na monocultura bovina ocasionou devastação da floresta e problemas ambientais sem deixar perspectivas de sustentabilidade para as futuras gerações.

Os pequenos produtores de leite encontram-se no limite da devastação da floresta, não tendo mais possibilidade de avançar na formação de novas pastagens para ampliar o sistema de pecuarização e aumentar a produção; e tampouco dispõem de instrumentos tecnológicos que garantam a sustentabilidade das pastagens existentes. A necessidade de sobrevivência é maior do que a necessidade de preservação. Não há planejamento a longo prazo que possa garantir a sustentabilidade para as futuras gerações. (FEITOSA, 2003, p. 52).

Além dos problemas provocados pelo modelo adotado para a criação de gado, os camponeses assentados enfrentam problemas na venda do leite e do gado já que os preços da compra do leite e do gado são estabelecidos pelos compradores (laticínios e frigoríficos), sem considerar os custos do processo de produção. Nos últimos anos, a monocultura do abacaxi começa a se desenvolver dentro dos assentamentos como uma alternativa de substituição da criação de gado.

Na área educacional, a formação inicial e continuada para os filhos dos camponeses, desde a criação dos assentamentos de Reforma Agrária, foi uma reivindicação histórica dos camponeses por meio dos movimentos sociais do campo, que lutam para ter acesso a ela no campo e pela garantia da sua qualidade. No entanto, as políticas públicas educacionais implementadas no município de Conceição do Araguaia, nem sempre contemplaram as reais necessidades dos camponeses devido a diversos problemas como: falta de escolas nas áreas mais distantes do centro urbano, classes multiseriadas, precariedade de infraestrutura das escolas, falta de professores e posteriormente, o fechamento das escolas do campo, a nucleação e os problemas relacionados a precariedade das estradas e dos transportes escolares. Além destes problemas, ainda havia a desvinculação do ensino e relação às atividades no campo, isto é, o que os camponeses aprendem na escola rural não capacita para suas atividades no campo.

Todos estes problemas perpassavam pelo debate no seio dos movimentos sociais do campo a nível nacional, estadual e local, já que a educação do campo passa a se tornar uma alternativa, pois se faz necessário preparar os jovens para enfrentar os desafios vividos pelas famílias no campo, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, a geração de emprego no campo e melhorias de renda e qualidade de vida. A partir desta realidade acima citada, surge o debate em torno da implantação de uma escola que dê conta de preparar os jovens para permanecerem no campo atendendo as reais demandas de formação para os camponeses, respeitando o seu modo de vida e o sistema de produção. Então, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em parceria com a Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR-PA), passaram a debater com os movimentos sociais do campo: Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a ideia de implantar no município de Conceição do Araguaia, uma escola que formassem os jovens do campo para o campo, no intuito de enfrentar os desafios acima citados. Após dois anos de debate sobre os problemas relacionados à educação e à permanência dos jovens no campo, fundam, em 2002, a Associação de Famílias da CFR de Conceição do Araguaia e, em 2004, implantaram a primeira turma de Ensino Fundamental integrado aos conhecimentos do campo por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância.

A CFR se tornou bandeira de luta destas organizações articuladas com a ARCAFAR – PA, numa perspectiva de transformar a realidade educacional dos camponeses no município. Para manter o funcionamento da CFR e ampliar sua capacidade de atendimento, as organizações sociais do campo, empreenderam uma parcela significativa de suas forças para adquirir recursos públicos, para garantir infraestrutura, contratação de professores, equipe pedagógica, recursos didáticos e reconhecimento. No entanto, foi observado pela pesquisadora, entre os anos de 2005 e 2009, época em que atuou diretamente na CFR, que o processo de mobilização dos camponeses do município, em busca de parcerias e de políticas públicas, no intuito de manter o funcionamento da CFR e ampliar seu atendimento no campo, enfrentava sucessivos desafios para adquirir parcerias com o poder público nos seus diversos níveis apesar de esforços insistentes e incansáveis das lideranças dos movimentos sociais do campo no município juntamente com outras Casas Familiares Rurais da região Sul do Pará.

A motivação para a realização desta pesquisa, está relacionada a um desejo profissional e pessoal de descobrir por que é tão difícil a CFR de Conceição do Araguaia receber apoio do poder público em todas as esferas: municipal, estadual e federal para financiar e fomentar suas atividades. Desde 2005 se deu o meu contato com a CFR de Conceição do Araguaia. Após concluí o curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em Marabá, foi convidada para integrar a equipe da CPT na região Sul do Pará. Meu trabalho consistia em prestar assessoria às CFRs de Conceição do Araguaia e Santa Maria das Barreiras. Entre o ano de 2008 e 2009, me tornei monitora da CFR de Conceição do Araguaia. Ao todo foram cinco anos vivenciando e observando as dificuldades que os agricultores enfrentavam junto aos órgãos e gestores públicos, na tentativa de conseguir recursos para a CFR. Juntamente com a equipe da CPT e da CFR, contribuí na elaboração de projetos e reunião de documentos para atender as burocracias exigidas pelas instituições públicas. Assisti muito mais frustrações e lutas vãs do que sucesso e acesso aos recursos das tão sonhadas políticas públicas.

O objetivo deste trabalho é investigar os desafios que a CFR de Conceição do Araguaia, por meio da sua diretoria, enfrenta para ter acesso às políticas públicas e ao mesmo tempo, se propõe a indagar se, no bojo das políticas públicas de educação do campo em vigência, e demais políticas públicas para a educação, a CFR tem perspectivas de acesso e assim, dá continuidade às suas atividades de educação do campo a que ela se propõe.

Conforme as delimitações do estudo bibliográfico e a partir do acompanhamento que realizei alguns anos à CFR de Conceição do Araguaia, foi possível observar que ao longo dos 15 anos de sua existência esta escola sempre funcionou com precariedade de recursos, como consequência disso, a CFR de Conceição do Araguaia padece da falta de professores, de infraestrutura adequada e não consegue ser reconhecida enquanto instituição de ensino. A partir desta observação, chegamos a hipótese de que o problema da falta de acesso às políticas públicas de educação do campo, possa estar relacionado à falta de reconhecimento por parte dos gestores públicos ou a questões relacionadas à gestão, da qual a CFR nunca abriu mão. Já em relação à Associação das Famílias, opta-se por relacionar os problemas acima citados, à complexidade dos processos burocráticos, às distâncias geográficas entre a CFR em Conceição do Araguaia e os órgãos estaduais (SEDUC, SAGRI, UFPA, CEE e ARCAFAR) com sede em Belém.

O estudo bibliográfico apontou que as políticas públicas direcionadas à educação dos camponeses, se apresentam carregadas de interesse da classe burguesa, não considerando as especificidades da vida no campo. Na prática, o poder público não prioriza as demandas da sociedade camponesa, aplicando no campo, o mesmo modelo e aparato educacional urbano como se nada, além disto, pudesse ser ofertado. Freire (1996, p. 19) critica a malvadez neoliberal e a sua cínica ideologia fatalista e imobilizante de que nada se pode fazer “contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural”. Um exemplo concreto diz respeito ao fechamento das escolas, a nucleação e a implantação precária do transporte escolar. De acordo com Pereira (2007), este modelo de educação é carregado de propósitos de uma política econômica idealizada para forjar a distorção da vida dos sujeitos sociais que vivem no campo. O resultado desta distorção é o aceleração do processo do êxodo rural, especialmente da juventude, que migram para as cidades em busca do emprego urbano e ou de continuidade dos estudos. Para Castro (2011), a atual formação escolar dos jovens rurais contribui para sua inserção no mercado de trabalho urbano.

Parte desta população rural, através dos movimentos sociais, buscam alternativas para contrapor ao modelo arcaico e urbanizado da educação rural. Para Arroyo e Fernandes (1999, p. 11), o movimento social do campo propugna por uma educação e por uma tecnologia adequada ao campo. Este propósito está vinculado a uma educação de qualidade, mais específica do meio rural, voltado para o contexto do campo.

Adotando a experiência surgida na França, em 1935, das *Maison Familiale Rurale*, passa a existir no Brasil, no final da década de 1960, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e nos anos 80, as Casas Familiares Rurais (CFR), com um modelo de ensino diferenciado que considera a realidade dos jovens do campo que, de acordo com Passador (2000, p. 4-5), a “Escola do Campo – Casa Familiar Rural” capacita os jovens do campo para imprimirem qualidade e competitividade aos seus produtos e para aferirem a renda necessária à obtenção da qualidade na vida no campo.

As escolas Casas Familiares Rurais no Brasil se tornaram, entre outras experiências de educação do campo, uma alternativa possível de efetivação da educação do campo e para o campo contrapondo o modelo urbanocêntrico da educação rural. Estas escolas, conforme legislação vigente, tem direito ao acesso as políticas públicas e ao reconhecimento. No intuito de verificar se a CFR de Conceição do Araguaia foi ou esta sendo contemplada pelas políticas públicas, quais os desafios que a Associação da CFR enfrenta para ter acesso à estas políticas e se esta escola tem perspectivas de acesso a tais políticas para dar continuidade ao atendimento a educação do campo no município, foi então realizada esta pesquisa que se deu por meio de entrevistas à seis membros da diretoria, análise de documentos e observação.

Como resultado, a pesquisa revelou que desde a implantação da primeira turma de Ensino Fundamental em 2004, a CFR funciona com limitação de recursos públicos. Foram várias as tentativas de acesso a recursos públicos a nível municipal, estadual e federal. No

município, a CFR firmou um convênio com a prefeitura para a contratação de quatro funcionários e a manutenção do transporte escolar de seus alunos. Entre os anos de 2009 e 2015, a CFR, por meio de negociações da ARCAFAR – PA, firmou dois convênios com o governo do Estado do Pará, visando a manutenção das atividades educativas do centro de formação. Além destes convênios acima citados, a Associação das Famílias da CFR, com os movimentos sociais do campo no município, fizeram várias tentativas de acessar recursos para a manutenção da CFR e para adquirir uma infraestrutura própria.

A presente pesquisa mostrou que a CFR de Conceição do Araguaia enfrenta sérios desafios para ter acesso às políticas públicas e se encontra com reduzida capacidade de manter seu funcionamento e dar continuidade à formação aos jovens do campo em educação do campo e para o campo.

Espera que este estudo possa contribuir para uma reflexão sobre a educação do campo e seus desafios para ter acesso às políticas públicas e ofereça subsídios para o debate em torno da proposta pedagógica da CFR de Conceição do Araguaia e a perspectiva de fortalecimento desta experiência no município.

1 CAPÍTULO I

TRAJETORIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS

Este primeiro capítulo tem como objetivo recuperar a trajetória histórica do pensamento educacional brasileiro, sua influência na educação dos camponeses e a luta dos camponeses por educação no campo e do campo. De início debate-se sobre o tipo de pensamento que permeia a educação destinada aos camponeses além de uma análise da falta de vínculo com a realidade vivida pelos povos do campo. O segundo tópico, trata brevemente da Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino que mais se aproxima da Educação do Campo. Em seguida, serão apresentadas as Casas Familiares Rurais, desde o seu surgimento na França até sua chegada ao Estado do Pará, em diversos municípios e regiões como uma perspectiva para a educação e desenvolvimento do campo. Para finalizar este capítulo, nas duas últimas seções, serão apresentados os desafios dos camponeses para ter acesso à terra e à educação no campo no Município de Conceição do Araguaia, refazendo o percurso histórico da implantação da Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia bem como o contexto educacional no campo quando os camponeses decidem criar esta escola.

1.1 O pensamento educacional brasileiro e sua influência histórica na educação do camponês.

Este tema surgiu da inquietude sobre as seguintes questões: quais os pensamentos que permeiam historicamente a educação escolar dos camponeses no Brasil e, de que forma esta educação influencia na vida dos mesmos? Para responder tais questões se faz necessário fazer uma relação entre os modelos de desenvolvimento pensado para o campo. De um lado estão os governantes, que por meio de suas políticas educacionais, projetam um modelo de educação ligado aos interesses econômicos de desenvolvimento voltado para a economia capitalista, que defende os interesses da classe burguesa, sem considerar as especificidades da vida e do desenvolvimento dos camponeses. Para contrapor este modelo de desenvolvimento, os camponeses, os quais têm anseios e necessidades educacionais voltados para seu desenvolvimento no campo, por meio dos movimentos sociais do campo, com o apoio de diversas universidades e instituições, projetam e executam a educação do campo.

A educação escolar perpassa a nossa história, em todos os seus níveis e modalidades, evidenciando um dualismo que privilegiou a classe dominante e a população urbana deixando os camponeses à margem das propostas educacionais ou com uma educação desvinculada da sua realidade. Esta situação é percebida pelos próprios camponeses que passaram a lutar para ter acesso à escola.

Na história das lutas dos camponeses por educação, Anibal Ponce cita um fato interessante sobre uma carta que Diderot, (1713-1784), representante dos camponeses e dos artesões da época, dirigiu à imperatriz Catarina da Rússia. Na carta, ele apresentou um plano de uma universidade destinada a ministrar educação a todos, inclusive os camponeses de sua época.

É bom que todos saibam ler e escrever, a contar desde o Primeiro Ministro até o mais humilde camponês. No entanto, a nobreza se opôs a instrução dos camponeses e então,

Diderot respondeu a ela: “*É mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto*”. (PONCE, 2007, 135).

O diálogo entre Diderot e a Imperatriz da Rússia revela uma concepção enraizada na história da humanidade sobre a negação da educação para os camponeses. Os sujeitos do campo sempre foram vistos como força de trabalho e não como ser pensante que necessitam de conhecimento. Até os dias atuais, os camponeses continuam a pressionar o Estado para ter direito à educação. Este é um duelo histórico: de um lado a luta dos sujeitos do campo por educação, do outro, o poder público negando este direito.

Outros fatos históricos revelam que os próprios camponeses sempre se inquietaram com este desprezo por parte das autoridades e do Estado. No Brasil, inúmeros eventos realizados para debater a educação do campo e as muitas escolas criadas pelos próprios camponeses revelam que os sujeitos do campo tomam atitudes e passam a exigir do Estado políticas públicas para a educação do campo. Estes fatos têm por objetivo questionar a imagem que predomina na política, nos governos e na academia sobre a educação e a escola rural.

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa muitas letras. [...] em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas uma escolinha rural das primeiras letras. (ARROYO, 1998, p. 11).

Os sujeitos do campo, por meio de suas instituições, não se conformam com o desprezo educacional histórico por parte dos governos. No que se refere aos investimentos públicos para a educação, de modo geral, as escolas do campo não são tratadas com prioridade, havendo, desta forma, uma grande diferença entre campo e cidade quando se trata de aplicação das políticas públicas. O desprezo não é com a escola, mas com os sujeitos do campo. Segundo Wanderley (1997: 100 apud GHEDIN), no Brasil, a ausência do poder público no meio rural pode ser comprovada pela carência de bens e serviços nesses locais tidos como atrasados.

Frente à ausência do poder público no campo, os camponeses passaram a tomar atitudes em relação à educação do campo. Vão à luta por melhorias, principalmente, por educação e passam a exigir que a educação tenha especificidade e proposta pedagógica adequada que corresponda à sua realidade, pois o contrário disso torna a educação divorciada da cultura e da realidade do campo.

Esse divórcio, no Brasil, entre a cultura e a realidade social incorporo-se na nossa tradição e chegou até os nossos dias. Ainda hoje lutamos contra a inércia dessa tradição procurando estabelecer, na educação nacional, o nexo vital entre a cultura e a vida social perdido desde o período heróico. (ARANHA, 2006, p. 11).

A cultura camponesa está ligada na sua forma de produção, da relação com a terra, do modo de trabalho e suas técnicas, no contato com a natureza e nas relações sociais. Estabelecer um vínculo entre o que aprende na escola e com todos esses elementos citados é uma prerrogativa vital para que o camponês permaneça no campo. Do contrário, a educação desconectada da sua realidade o atinge e o impulsiona para o meio urbano em busca de outra forma de vida e de trabalho.

Quando direcionamos o olhar para o modelo educacional imposto historicamente ao meio rural não temos dúvida que esta imposição transformou e transforma a vida dos sujeitos do campo. Mesmo que seu modo de produção e sua cultura sejam diferentes, o poder público,

os governos e todo aparato educacional não conseguem fazer uma distinção entre quem vive e trabalha no campo e quem vive e trabalha na cidade.

A respeito do pensamento educacional brasileiro, Jamil Cury (2000, p. 172) sustenta que a educação segue a corrente determinista. Esta corrente de pensamento tem em sua essência a proposta de uma conformação do indivíduo à situação oferecida contra as quais ele não poderia se opor. Além disso, propõe a mesma educação para todas as pessoas. O mesmo autor acrescenta:

Tem como base, a natureza constante do homem, isto é, o homem é o mesmo em toda parte e por isto a educação deve ser a mesma para todos. Conforme este pensamento, conclui que o homem, autor do processo social, tem como papel se enquadrar aos ditames dominantes do poder político estabelecido, no caso o Estado, sem questionar. (CURY, 2000, p. 11).

Dentro desta concepção de que o homem é o mesmo e que a educação deve ser igual para todos, deixa claro que a educação oferecida à sociedade não considera as diversidades sociais, culturais e as diferentes formas de trabalho. Além do enquadramento aos ditames dominantes, a educação segue historicamente as determinações da burguesia. Para Paulo Freire, (2001, p. 90) essa determinação unilateral do modelo de educação prejudica o processo democrático de surgimento de outras formas de educar e ainda segundo ele, Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas e que desde a época de nossos colonizadores não houve a intenção de criar na terra descoberta uma civilização. “Interessava-lhes a exploração comercial da terra”

De início, o processo de produção e de exploração comercial no Brasil se baseou no trabalho escravo e mais tarde no trabalho assalariado. Sendo assim, a burguesia enxerga o trabalhador como força de trabalho não dando a esse condições para a civilização por meio da educação. O processo educacional democrático traria desenvolvimento intelectual e o preenchimento de uma série de fatores positivos para o trabalhador. Para Karl Marx, o capitalismo tem impulso cego e desmedido por mais trabalho com isso, atropela todos os limites de direitos humanos.

O trabalhador, durante toda sua existência, nada mais é do que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, por tanto, pertence a auto valorização do capital. (...) em seu impulso cego desmedido, em sua voracidade por mais trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. (MARX, 1996, p. 378).

Dentro do processo de produção e reprodução do sistema capitalista no Brasil, houve uma valorização do trabalho enquanto se menosprezou o desenvolvimento humano do trabalhador por meio da educação. Para Aranha (2006, p. 164), já no século XVII, a educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente, era literária e trazia o espírito europeu urbano para um ambiente agreste e rural. “Esse ensino promoveu a uniformização do pensamento brasileiro do Norte e do Sul”, e mais: “Perguntamos se educar seria realmente neutralizar as diferenças”.

Desde o início da história da educação no Brasil, não se reconheceu a diferença entre os diversos tipos de cultura e nem mesmo fez ou faz distinção entre o trabalho urbano e o trabalho no campo. Também não reconheceu o modo de vida dos camponeses e sua cultura. Desta forma, a educação escolar seguiu a mesma direção sem diferenciar ou reconhecer que o camponês, na sua especificidade de trabalho e cultura, carece de uma educação escolar que atenda suas necessidades.

Essa concepção coloca os camponeses como objeto do sistema e parte de uma massa de trabalhadores. Paulo Freire (2001) questiona a educação das massas, o que, segundo ele, tem a opção de domesticação e alienação, mas que em seu sentido pleno, teria função inversa de transformar o homem “objeto” em “sujeito”.

Segundo Pereira (2007, p. 171), o modelo de educação rural vigente é carregado de propósitos de um modelo de política econômica idealizada para forjar a distorção da vida dos sujeitos sociais que vivem no campo. A mentalidade e a conduta são trabalhadas por meio da educação escolar desde a infância, no entanto, a educação vem carregada dos interesses do próprio Estado que serve aos interesses da classe dominante.

[...] a educação é o processo mediante o qual a classe dominante prepara na mentalidade e na conduta da criança as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma com o Exército, a Polícia e a Justiça. (PEREIRA, apud PONCE, 2007, p. 171).

O Estado usa essa ferramenta para dominação e controle das massas populares. No entanto, os camponeses, por meio de suas organizações, fazem reflexões a cerca da educação escolar e dos efeitos que esta tem trazido para a sua vida. A partir dessas reflexões, passam a propor um modelo de educação que contemple as especificidades da sua cultura, do seu trabalho e da vida social. Enxergam a educação como ferramenta para a liberdade e para seu desenvolvimento e constroem sua proposta educacional voltada para o campo.

A educação das massas se faz assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação. A opção por isso, teria de ser uma educação para a “domesticação”, para a alienação, uma educação para a liberdade. Educação para o homem objeto ou para o homem sujeito. (FREIRE, 2001, p. 52).

Os camponeses propõem uma educação específica para o campo, no campo e do campo, passam a exigir do governo políticas públicas específicas para sua educação e autonomia para propor e executá-la. Surge então um dos maiores desafios, já que pedir ao governo que efetive políticas públicas educacionais específicas para o campo, seria o mesmo que solicitar ao Estado que não controlasse mais a conduta e a mente dos sujeitos do campo.

Diante de um paradigma, de um lado a orientação da educação para o trabalho em favor do capitalismo que visa o lucro por meio da força do trabalhador e do outro lado, a formação da consciência crítica e a liberdade. Para Aranha (2006, p. 245), ainda hoje a escola procura o prumo entre estas duas orientações, este dualismo escolar é responsável pela perpetuação da desigual repartição dos saberes.

Pode-se assim dizer que em nossa sociedade, a escola é mantida prisioneira de um sistema educacional cujo seu objetivo é o de preparação das massas populares para o mercado de trabalho, mas precisamente urbano, e se tornou descuidada da formação integral da consciência crítica e da formação para a vida e para o trabalho no campo.

A separação entre a realidade e a educação oferecida no campo, torna a escola e seus conteúdos desvinculados da realidade do camponês. Para atender as especificidades da vida no campo, a educação precisa considerar os elementos socioculturais e o modo de vida dos camponeses, trabalhando todos os elementos da vida e das relações sociais inseridas na zona rural.

Estamos entendendo por escola do campo que trabalha os interesses, a política a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (ARROYO, 2009, p. 53).

Para vincular a escola do campo à cultura, à política e à economia dos diversos grupos em suas diversas forma de vida no campo é necessário que haja transformações e mudanças no sistema educacional, desde as questões políticas até as questões pedagógicas. Para Paulo Freire (2001, p. 50), há um autoritarismo da classe que ele chama de direita e ao mesmo tempo, essa classe teme que as classes mais populares possam mudar o mundo.

No fundo, o autoritarismo de direita acredita muito mais na prática educativa do que o de esquerda ou de certa esquerda. Daí que a direita reprima sempre mais duramente aqui, menos ali, projetos e programas de educação progressista, reconhecidos por ela como ameaçadores da “democracia”, a sua democracia. E certa esquerda considere as e os educadores progressistas como meros “gerenciadores da crise capitalista” ou como idealistas teimosos e renitentes. (FREIRE, 2001, p. 50).

De fato, esse autoritarismo tem o propósito de manter as idéias do sistema capitalista burguês. O professor tem um papel muito importante na prática educativa, já que ele é o agente direto da formação dos novos cidadãos. Para que de fato o professor do campo realize a formação dos camponeses, dentro de um processo democrático do campo e para o campo, é necessário que a sua formação tenha vínculo com as propostas pedagógicas da educação do campo.

No entanto, percebemos que no Brasil, em relação aos profissionais da educação que trabalham no campo, há diversas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente das quais podemos citar: carência de formação e de formação para a educação do campo, a desvalorização do magistério, precarização ou ausência de condições adequadas para o trabalho pedagógico além de baixos salários.

São mínimas as possibilidades de formação para professores no próprio *meio* rural, e que de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam da questão do campo, ou se fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo. (ARROYO, 2009, p. 37).

Percebendo este abandono histórico, os movimentos sociais do campo, desde o final da década de 1980, reivindicam dos governos escolas do campo e formação de docentes que os qualifiquem para atuar nestas escolas. Em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), promoveu-se o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos.

Neste encontro, foi gestado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual foi instituído em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O programa é executado até os dias atuais por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, diversas

universidades e movimentos sociais, com o objetivo de promover a educação nos assentamentos de reforma agrária e a formação de professores com projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo.

As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. (MOLINA, 2014, p. 233).

A partir do acúmulo de experiências com o PRONERA na formação de professores do campo, ofertando cursos de Licenciatura, em diferentes áreas do conhecimento como Letras, História, Geografia, Ciências Sociais, e mais recentemente, Licenciatura em Educação do Campo, por meio da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), pode-se afirmar que a educação para os habitantes da zona rural evoluiu. É certo também que houve avanços significativos e experiências exitosas para a formação de educadores do campo. No entanto, o desafio maior ainda é ampliar esta oferta por meio de políticas públicas, já que parte significativa das escolas do campo estão fora da realidade de ter profissionais preparados para atuar no campo. Enquanto houver esta desvinculação entre a formação do professor do campo e a realidade vivida por seus alunos, os camponeses enfrentaram sérios problemas, isso pelo fato de o professor ser o principal agente de repasse de conhecimento e das teorias, já que ele é o agente pedagógico mediador entre a classe dominante e a classe dominada.

Os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais em função do projeto hegemônico existente ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores, para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam. (CURY, 2000, p.113).

Um professor formado para preparar alunos para o mercado de trabalho urbano, dificilmente irá, por si só, mediar, defender e divulgar outra educação: a do campo. No entanto, não podemos jogar a culpa nos professores que trabalham nas escolas do campo como se eles transmitissem os conhecimentos curriculares e realizassem práticas pedagógicas por suas próprias determinações. O trabalho docente no campo precisa ser combinado com uma formação pedagógica que atenda as especificidades da educação nesse segmento. Outro aspecto importante é o engajamento do educador do campo dentro da perspectiva da educação do campo.

O educador do campo tem que ser alguém engajado no movimento, caso contrário, a Educação não atingirá seus objetivos com relação ao educando. [...] e ainda entendido que ser educador é ser fiel à causa do povo. Partindo do princípio que a Educação é do Campo, também o educador deve ser do campo e as dependências das escolas, necessariamente, precisam encontrar-se no campo e não na cidade. (BEZERRA NETO, apud GHEDIN, 1999, p. 19).

Outra questão que tem se tornado preocupante para as famílias que vivem nas áreas rurais tem sido a nucleação das escolas do campo em vilas e no centro urbano, conhecida também como nucleação escolar. O fechamento das escolas nas comunidades rurais vem causado muitos transtornos para as famílias. Nos últimos anos, na Região Sul do Pará, houve

o fenômeno da nucleação das escolas do campo e as escolas que tinham proximidades com os centros urbanos, têm seus alunos todos os dias transportados para as escolas da cidade.

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades num trajeto de horas de viagem por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos e as colocam em classes separadas das crianças das cidades [...] ou então, colocam nas mesmas salas onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns dos seus professores urbanos, e para serem modernos, passam a assumir valores duvidosos. (ARROYO, 2009, p. 38).

O fechamento das escolas do campo faz parte da concepção de educação proposta pelo Estado no meio rural, a qual se torna um mecanismo de ajuste dos sujeitos do campo à ordem social e econômica estabelecida. Para Genoatto (2006, p. 57), a escola que foi generalizada é medíocre e com elas os estudantes acabam criando relação de antipatia com o próprio saber, pois não conseguem construir um sentido para suas vidas.

Essa falta de incentivo para a vida no campo preocupa os sujeitos da zona rural e esses, por meio de suas organizações e movimentos sociais, fazem reflexões acerca de sua própria existência. Perceberam, portanto, que têm identidade de camponês e que a cidade não é o seu lugar. Historicamente, a partir da década de 80, muitos trabalhadores rurais, vítimas do desemprego urbano, engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária.

Os trabalhadores sem-terra surgiram lutando, ocupando terras, totalmente alheios de que constituíam uma aversão intelectual. Mesmo frente a todos os “argumentos teóricos” de que não havia terras que pudessem ser utilizadas para a reforma agrária, eles resistiram. (FERNANDES, 1998, p. 25).

Após a conquista da terra, os trabalhadores rurais passam a se organizar em Associações, Cooperativas e Sindicatos. Essas organizações além de ter um caráter de sobrevivência para os camponeses se tornaram importantes na busca de solução para problemas existentes no campo no intuito de garantir a permanência desses sujeitos no campo. Ter a posse da terra é importante, no entanto, não é suficiente para a permanência no campo. Os que ali vivem necessitam de moradia, estradas, atendimento à saúde e educação.

Sem subestimar os demais direitos, a educação traz em si um peso fundamental para permanência das famílias no seu lugar de origem; essa percepção já é histórica. Em 1998, o Movimento de Educação de Base (MEB), em uma publicação conhecida como “Um olhar sobre o Maranhão e o Pará”, já denunciava a ausência de políticas públicas para o campo tanto na área de educação como de segurança e saúde:

Nas áreas de assentamentos ou não, ainda se encontra tanto o posseiro quanto o colono. Mas a grande maioria, independente da característica cultural, abandonou o campo. Em alguns casos por não resistir aos conflitos com fazendeiros, em outros, pela procura de atendimento a educação e saúde. (MEB, 1998, p. 29).

Muitas famílias abandonaram o campo e migraram para as cidades em busca, sobretudo, de educação escolar para os filhos ou de continuidade dos estudos. Pois a ausência de escola ou o fechamento das que já existiam, nas últimas décadas, foi um fator decisivo para migração rumo às cidades. Outro fator marcante, foi a percepção de que o modelo educacional aplicado ao campo estava posto de forma que não contemplava a suas

especificidades e vinha carregado de caráter autoritário para implantação de um modelo econômico planejado para a região.

Ao longo de décadas, vários segmentos da sociedade submetidos a essas políticas (índios, seringueiros, negros, sem terra, posseiros, agricultores familiares, atingidos por barragens e outros), passaram a se mobilizar contra o caráter autoritário desse modelo de desenvolvimento e as consequências desastrosas dos projetos e programas implantados na região do ponto de vista social, econômico e ambiental. (TURA, 2000, p. 32).

Por meio de suas organizações, os trabalhadores passam a refletir sobre o modelo de desenvolvimento pensado para o campo, no qual, percebem a educação como máquina modeladora dos sujeitos. O ponto principal da reflexão no seio dos Movimentos Sociais do campo é o de que a educação aplicada aos camponeses, vem carregada de uma falta de sentido. O cotidiano escolar ajudou aos sujeitos rurais a perceber que o modelo de educação oferecida no meio rural está desvinculado do seu trabalho, da sua cultura, do seu meio social e ambiental. O estudo escolar para um agricultor, só tem sentido se for para contribuir nas atividades do dia a dia.

A falta de sentido para o fazer pedagógico está transformando o sistema de ensino brasileiro num caos. O cotidiano escolar foi planejado para treinar os alunos a serem consumidores de pensamentos já pensados. A escola brasileira que massifica os alunos, mesmo aparentemente democrática e livre, é manipuladora [...] olha as pessoas não como sujeitos, a serem humanizados, mas como indivíduos potencialmente consumidores. (MANFIO, 2006, p. 56).

A escola convencional não tem apresentado respostas às necessidades de formação e informação do agricultor, principalmente quanto ao desejo que cada um tem de ser reconhecido e valorizado por meio dos seus conhecimentos e da sua cultura. Foi ao longo de décadas, que os trabalhadores e trabalhadoras rurais perceberam o caráter transformador da educação e justamente por isso, construíram identidades adquiriram conhecimentos e construíram suas propostas educacionais.

Se a educação é a transformação de uma realidade, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que a Pedagogia é a ciência de transformar a sociedade. Ligada estreitamente as classes sociais, a educação em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. (PONCE, 2007, p. 170).

O modelo urbano de educação aplicado ao campo, com seu aparato pedagógico foi transformando a mente das crianças e jovens para pensar mais no consumismo urbano e a procurar emprego no nas cidades. Pior ainda, os jovens e crianças passam a não aceitar sua identidade camponesa. Desta forma, os sujeitos do campo, reunidos em suas organizações e movimentos sociais, passam a refletir sobre o potencial transformador da educação para o campo, vislumbrando um modelo de desenvolvimento para a região por meio de uma proposta educacional voltada às características ambientais, sociais e econômicas.

Uma escola do campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. (FERNANDES, 1998, p. 33).

De início, percebemos que a disputa era no campo físico da ocupação da terra e demarcação do território camponês e contra o latifúndio, devido a isto, surgiram os inúmeros assentamentos. No entanto, percebeu que o Estado projeta suas políticas para o campo independente dos desejos dos atores sociais. A escola pública levada para o meio rural é a mesma escola urbana, a qual defende os interesses do modelo econômico capitalista de formar trabalhadores para o emprego urbano. Do outro lado, os movimentos sociais do campo, rejeitam essa predominância e dominação deste modelo desenvolvimento projetado para o camponês, por meio das políticas públicas sobre o rural, especialmente a educacional.

Moacir Gadotti (2012, p. 79) afirma que, a educação e o sistema escolar são o aparelho ideológico da classe dominante e de reprodução da sociedade de classe e interroga: “O que seria uma educação revolucionária?”. Arroyo (1998, p. 17) também interroga: Que estrutura escolar dará conta dessa educação básica do campo? Estas perguntas ajudaram a pensar na construção de experiências exitosas e diferenciadas para a educação básica do campo e no campo. Os movimentos sociais rurais tomam consciência de que os saberes urbanos não correspondem à sua realidade. Sua luta é para implantar projetos populares de educação que contemplem a formação de professores, currículo, metodologias e uma pedagogia apropriada que favoreça o desenvolvimento para o campo e para o país.

Os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes imiteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade. [...] teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação e a justiça e para a preparação plena do ser humano. (ARROYO, 1998, p. 17).

O projeto popular de educação criado pelos próprios trabalhadores rurais entra em confronto com o sistema educacional já estabelecido, daí ocorrem tensões sociais e políticas. As tensões políticas se dão pelo fato da não compreensão ou não aceitação por parte dos gestores das políticas educacionais vigentes. No entanto, os movimentos dos trabalhadores rurais buscam parcerias, desenvolvem estratégias e se articulam para tornar seu projeto educacional em evidência de diversas formas.

Esse Movimento reúne organizações sindicais e movimentos sociais, Fóruns e Comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais que compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural. (HAGE, 2014, p. 134).

Essa forma de organização entre diversos movimentos sociais do campo e a articulação com instituições de ensino e em várias partes do país, contribue para que se desenvolvam experiências diferenciadas de educação camponesa. As escolas criadas pelos atores sociais do campo, têm como principio básico a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento agrário sustentável.

1.2 Pedagogia da Alternância e as Casas Familiares Rurais: uma perspectiva para a educação e desenvolvimento do campo.

Nesta seção, trataremos do protagonismo histórico dos camponeses na criação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), desde sua origem na França até a fundação da CFR de Conceição do Araguaia. A escolha deste tema se deve à importância dos CEFFAs em torno da educação, pois essas escolas, possibilitam à população rural ter acesso à Educação Básica e profissional do campo por meio da Pedagogia da Alternância, com proposta pedagógica e currículos contextualizados aos modos de vida e trabalho no meio rural, voltados para a transformação da realidade local.

Não é de hoje que existem pensamentos e propostas diferenciadas para educar e preparar os camponeses. Para Ferreira (2015, p. 17) “quando se fala em educação imediatamente remete-se às instituições formais de ensino (escolas) que ofertam os níveis de ensino regulamentados pelo Estado”. No entanto, em alguns momentos históricos e em lugares diversos, os camponeses, por meio de reflexões acerca da educação formal e sua consequência para sua vida e para o desenvolvimento do campo, percebem que é possível promover outras formas de educar, com metodologias e currículos, condizentes com sua realidade.

Para Bianchini (2005), desde o surgimento da diferenciação de categorias sociais na agricultura existiu um processo de diferenciação dos sistemas. De um lado, os agricultores capitalistas que praticam a monocultura total retiram toda a fauna e flora do solo, destocam, introduzem novas variedades, irrigam, usam insumos (fertilizantes, agrotóxicos e herbicidas) que poluem o solo e as águas. Em outro lado, os camponeses com o sistema tradicional de produção baseado na “policultura”, que integra um sistema de diferentes técnicas utilizando o máximo de subprodutos de cada produto. Este comparativo nos permite entender que para cada um destes sistemas é necessário também um sistema específico de formação.

A Pedagogia da Alternância surge com o propósito de desenvolver a pessoa e o seu próprio meio social e, com isto, fortalecer o sistema tradicional dos camponeses e favorecendo o desenvolvimento local sustentável por meio de centros de formação criados, geridos e, em parte, financiados pelas próprias famílias envolvidas na proposta. São os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. Gimonet (2007, p, 15), que apresenta os quatro pilares dos CEFFAs fornecidos por Calvo, os quais compreendem a formação integral e o desenvolvimento local, e seus meios; a Alternância como metodologia pedagógica e uma associação de famílias e outros atores locais.

Entre os anos 1920 e 1939, na França, começa o fenômeno do êxodo rural devido à crise de mercado dos produtos da agricultura e pecuária. Outro problema da época, neste mesmo país, era a formação para os agricultores, pois apenas 4% dos jovens do campo tinham recebido formação profissional.

Garcia - Marirrodriaga (2010, p. 21), relata com detalhes os fatos históricos a origem da educação e da formação de jovens camponeses por meio da Pedagogia da Alternância na França. Segundo ele, tudo tem início quando o presidente do Sindicato Agrícola da aldeia Sérignac-Peboudou, juntamente com o Padre Granereau e três famílias que tinham dificuldades em relação à educação escolar dos filhos, precisaram criar uma forma de educar quatro rapazes camponeses. O padre sugere então, dar aulas durante uma semana na casa paroquial, enquanto as famílias ficariam responsáveis por fornecer produtos necessários para alimentar e manter os filhos, e ainda, formar seus filhos em sua propriedade agrícola durante as outras três semanas. Desta forma, com naturalidade, fundam a primeira Maisons Familiares Rurales (MFR).

As Maisons Familiares Rurales (MFR) não surgem do acaso nem tampouco de uma decisão de poderes públicos. Tivera seus próprios promotores, seus “artesãos”. Um grupo de pessoas muito diferentes por sua profissão e situação: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo... com uma preocupação comum, ainda que, de diversos pontos de vista, pela situação e o futuro do meio rural. (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 21).

Este mesmo grupo criou, em 1935, o primeiro Plano de Formação para o trabalho educacional dos jovens agricultores. O plano continha a formação técnicas para que os jovens tivessem o aprendizado prático e de observação sobre o trabalho que suas famílias realizavam na agricultura, na vida familiar, na paróquia, na comunidade e no município. As MFRs nasceram da preocupação com o desenvolvimento da produção agrícola e, posteriormente, passam a se preocupar com o desenvolvimento rural. E Garcia-Marirrodriga (2010, p. 21), aprofunda: “A formação geral e a formação humana e cristã são também necessárias para formar a personalidade”.

Na França, na década de 1940, já havia cerca de 50 associações, momento em que foi criada a Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d’Education et d’Orientation (UNMEFRO). Entretanto, Gimonet (1999) relata que somente na década de 1960, 25 anos depois da criação da primeira MFR, o governo francês reconheceu a Pedagogia da Alternância como modalidade de ensino, com isso, possibilitou o financiamento do Estado.

Detalhando a expansão histórica das MFRs, Garcia-Marirrodriga (2010, p. 49), fala que a ideia das MFR foi se espalhando na França e em outros países. Florent Nové – Jossierand, um dos seus principais impulsores, depois que viajou por diversos países, constata que por todas as partes se mantinha a mesma simplicidade, mas também a ordem, o método e a mesma atmosfera familiar e humana.

Em 1975, em um congresso realizado em Dakar, no Senegal, com a presença de 19 países, nasce a Association Internationale des Maisons Familiales Ruralesque, em 1996, passa a se denominar Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR), com o objetivo de fomentar o desenvolvimento dos CEFFA no mundo.

De acordo com Santos (2006, p. 196), no Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta em 1969, no Espírito Santo. A ação do padre Pietrogrande, decorrente do compromisso de alguns setores da Igreja Católica com a justiça social, além da postura engajada da Teologia da Libertação em relação às questões sociais, suscitou a criação das EFAs. Com o crescimento do projeto em alternância, por meio das EFAs, que realizaram sua primeira Assembleia Geral, foi criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB) com a tarefa coordenar, implantar, assessorar ações das escolas vinculadas.

1.3 O contexto do surgimento dos CFRS no Estado do Pará.

Para Queiroz (2011, p. 39), os anos 90 foram marcados pelas concepções e práticas neoliberais que tentaram inculcar a idéia de que “só a educação pode salvar o Brasil”, escondendo a raiz dos grandes problemas da sociedade que exige mudanças estruturais. Foi também a década de avanços significativos sobre a oferta da educação no campo e o fortalecimento de escolas protagonizadas por um conjunto de atores sociais do meio agrícola. A oferta de educação do campo para parte da população rural foi o resultado da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa. Isso foi possível graças às reivindicações e experiências educativas do movimento sindical e o apoio de várias instituições e universidades.

Na região Norte, na década de 1990, foram fundados vários CEFFAS nos estados do Amazonas, Maranhão e Pará. As primeiras Casas Familiares Rurais do Estado do Pará surgiram na região sudoeste do estado na Transamazônica e Xingu, na década de 1990. Para Hebéte (1997), havia um contexto de intensa mobilização dos trabalhadores rurais que tinham sido atraídos para a região, por políticas públicas para o desenvolvimento, desde a década de 1970, com os projetos de colonização agrícola do Governo Federal. Na década de 1990, este contingente de trabalhadores vivenciava as consequências negativas da retirada das ações do Governo Federal da região.

O contexto do surgimento das CEFFAS no Estado do Pará, de acordo com Santos (2006, p. 200), está ligado às demandas sócio educativas e tecnológicas para filhos de agricultores, para a agricultura familiar e para a formação escolar dos filhos dos trabalhadores rurais. A Igreja Católica marcou sua presença nesse período histórico, especialmente na construção de propostas que contribuíssem para a educação, para a melhoria da qualidade de vida e para a permanência das famílias no campo. Sua influência era direta por meio das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e da Comissão Pastoral da Terra – CPT, contribuindo para que os camponeses se organizassem em movimentos e associações.

Setores da Igreja Católica contribuíram para a organização dos agricultores por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que promoviam ações de alfabetização, formação política e o debate em torno da questão fundiária e os direitos dos agricultores. Aos poucos estes agricultores foram se organizando em grupos e ocupando espaço nos sindicatos rurais. (FERREIRA, 2015, p. 107).

Além do direito à terra, era necessária a presença de políticas públicas. Foi por meio de um processo de acúmulo de forças e aprofundamento do debate sobre um novo modelo de desenvolvimento para o campo, que os camponeses, por meio de suas organizações e Movimentos Sociais rurais, juntamente com algumas universidades e ONGs, debateram a educação como questão fundamental para o desenvolvimento do campo. Era também necessário escolher o modelo de escola que melhor contribuísse para isto. Neste sentido, Ferreira (2015, p. 107) diz que, no Pará, a Pedagogia da Alternância já experimentada em outras partes do país chega aos ouvidos dos agricultores na década de 1990 como uma alternativa. Passador (2000, p. 5) acrescenta que a Casa Familiar Rural se destaca por ser uma iniciativa que atende ao anseio das famílias do meio rural.

Santos (2006, p. 199) detalha os esforços e as diversas atividades entre várias entidades e lideranças nos anos de 1963 e 1964, para que fosse implantada a primeira CFR no município de Medicilândia na Região da Transamazônica no Estado do Pará. Segundo a autora, foram realizadas 65 reuniões só no município entre estes dois anos e a CFR foi fundada em 1995, sendo a primeira CFR do Estado do Pará.

As tensões no *espaço social*, lidas como “crise de base” ou como crise do sistema de produção, teriam desenhado simultaneamente uma “crise de formação” na qual as finalidades da escola foram sendo construída por desafios sócio-econômico e político. Este cenário teria constituído os *jovens agricultores* como categoria social, investido da expectativa coletiva de tornarem-se, sob a mediação da CFR, *técnicos agrícolas*, e/ou, *dirigentes* a fim de dar continuidade ao grupo. (MENESES, 2010).

Uma série de motivos e de acontecimentos no campo justificava tanto esforço para implantar uma escola que viesse contribuir para a formação dos trabalhadores rurais. Dentre os motivos estão, a ausência de assistência técnica, o êxodo rural, a falta de escolas no campo

e a desvinculação da educação com a realidade do campo. Neste sentido, justifica-se uma reunião de esforços para a implantação da primeira CFR no Estado do Pará e para que ela atingisse seu propósito.

Ferreira (2015) e Santos (2006) descrevem como funcionava a CFR de Medicilândia. O prédio era uma estrutura cedida pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira - CEPLAC. As aulas só iniciariam seis meses depois com uma turma de 25 alunos. O apoio financeiro para o funcionamento da CFR de Medicilândia foi obtido em janeiro de 1996 através de um convênio celebrado entre a CFR, a CEPLAC, a SEDUC, a Secretaria Estadual de Agricultura - SEAGRI, a EMATER e Fundação Viver Produzir e Preservar – FVPP, com o apoio do Laboratório Agroecológico da Transamazônica LAET/UFGA. (FERREIRA, 2015, MENESES, 2010; SANTOS, 2006).

Segundo Meneses (2010), posteriormente, a prefeitura contribuiu com itens de alimentação. As famílias associadas à CFR doavam alimentos, parte da produção familiar, e mão de obra, com serviços de limpeza e manutenção da CFR, muitas vezes realizados por meio de mutirões junto aos alunos e professores. Segundo relato do presidente da ARCAFAR-PA, no início, as famílias chegavam a contribuir com a maior parte das despesas das CFRs, que ia para além da doação de alimentos. As aulas e outras atividades pedagógicas de campo e visita às famílias recebiam o apoio dos técnicos da CEPLAC e professores pesquisadores do LAET/UFGA. Meneses (2010) e Santos (2006) relatam também neste período a existência de apoio financeiro de organizações de cooperação internacional da Holanda e Alemanha.

A CFR de Medicilândia serviu de base para a implantação de tantas outras CFRs no Estado do Pará. No quadro abaixo, Ferreira (2015, p. 109) demonstra a evolução da criação das CFRs na Região da Transamazônica e Xingu no Estado do Pará.

Tabela 1. Criação das CFRs da Regional Transamazônica e Xingu Município

Data de criação das CFRs da Regional Transamazônica e Xingu Município	Data de criação
MEDICILÂNDIA	21/03/1995
URUARÁ	07/07/1996
PACAJÁ	19/04/1998
RURÓPOLIS	03/10/1998
VITÓRIA DO XINGU	01/10/1999
ANAPU	12/03/2001
SENADOR JOSÉ PORFÍRIO	25/03/2001
BRASIL NOVO	07/04/2003
PLACAS	14/04/2006
PORTO DE MOZ	21/06/2008
ITAITUBA	16/12/2008

Fonte: FERREIRA (2015, p. 109)

Dada a expansão das CFRs no Estado do Pará, que até então eram acompanhadas pela ARCAFAR Norte e Nordeste, surge a necessidade de criação da ARCAFAR em nível estadual, o que ocorreu em março de 2003 em uma assembleia geral das CFRs do Pará na

cidade de Gurupá. Essa necessidade surgiu devido às demandas de formação dos educadores, equipe pedagógica, dirigentes e famílias.

[...] o movimento CEFFA tem o desafio de implementar um processo permanente de formação dos formadores, dos educadores para que estes implementem os instrumentos pedagógicos da alternância, além de cuidar da formação das famílias e dos dirigentes associativos locais, para garantir o funcionamento efetivo da sua base associativa e a eficiência da gestão comunitária dos CEFFAs. Este processo depende de acompanhamento contínuo, de avaliações e planejamento permanentes de formações por parte das Equipes Pedagógicas das Associações Regionais e da Rede nacional, que representa, anima e assessora o movimento como um todo (BEGNAMI, 2013, p. 38).

Além da formação e assessoria, a ARCAFAR-PA buscava parcerias e firmava convênios com instituições para o financiamento e funcionamento das CFRs. Ferreira (2015, p. 111) fala de um grande impulsionador das CFRs da Transamazônica que foi o projeto articulado pela FVPP e ARCAFAR-PA junto ao BNDES, no início dos anos 2000. O projeto denominado “Consolidação da Agricultura Familiar e Contenção dos Desmatamentos na Transamazônica e Xingu” visava à construção das instalações e compra de equipamentos para CFRs de 12 municípios na região.

Outro grande projeto que a FVPP e ARCAFAR-PA implantou no ano de 2004, com a articulação da Secretaria de Educação do Governo do Estado e uma contrapartida ao projeto junto ao BNDES para contratação de pessoal e manutenção do ensino nas CFRs. O projeto permitiu a padronização dos prédios das CFRs na região.

O BNDES aportou quantia de 10 milhões no projeto, que durou até o ano de 2013. Os repasses da SEDUC ao projeto sofreram descontinuidade ao longo dos anos, especialmente com a troca de governos. A notícia da CFR como uma escola diferenciada, circulava rapidamente pelos sindicatos, ONGs, setores da igreja católica e governos. A mesma problemática estava colocada para outras regiões rurais: acesso à escolarização e o fortalecimento da agricultura familiar. (FERREIRA, 2015, p. 111).

Estes incentivos e recursos conseguidos de fora e dentro do estado pela ARCAFAR-PA junto às parcerias locais de cada CFR tornava a proposta de educação do campo, por meio da Pedagogia da Alternância, uma alternativa para demais municípios onde os agricultores sofriam com os problemas relacionados à educação pública no campo. Desta forma, foram implantadas, até o momento, em todo Estado do Pará, 40 CFRs em diversas regiões e municípios, dentre elas a CFR de Conceição do Araguaia.

1.4 Os desafios dos camponeses para ter acesso à terra e educação no campo no Município de Conceição do Araguaia.

Constata-se um desprezo histórico por parte das autoridades políticas em relação à educação dos camponeses. Trata-se da imposição do modelo de educação rural pensado pelos governantes para o campo o qual vem carregado de propósitos de um modelo urbanocêntrico e desvinculado da realidade dos camponeses. Desta forma, é preciso entender que a dinâmica da política nacional de educação está atrelada também a um modelo de política de desenvolvimento pensada para toda a região Norte do Brasil. Este tópico tem por objetivo descrever e narrar a trajetória histórica das lutas dos camponeses do município de Conceição

do Araguaia no Estado do Pará, para conquistar a terra e a educação no campo, do campo e para o campo, por meio das organizações comunitárias, associações, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Casa Familiar Rural.

A dinâmica de ocupação do território no Sul do Estado do Pará e o estabelecimento de diversos grupos de interesses econômicos na região deram origem às relações sociais desiguais e causam, até os dias atuais, a exclusão social de grande parte da população, especialmente da população rural que, durante muitas décadas, foi maioria absoluta e ainda sofre com a influência de fatores externos ao município, seja pela ausência ou a distorção das políticas públicas no que se refere à educação do meio rural.

A partir da década de 1960, a política de desenvolvimento planejada e executada no sul do Estado do Pará, incluindo o município de Conceição do Araguaia, foi centrada na realização de “Grandes Projetos” agropecuários baseado no monocultivo e exploração de minério. Este modelo econômico prima pela produção ou exploração de matéria prima e insumos para serem levados para outros estados e países e o favorecimento de grandes empresas nacionais e internacionais, as quais recebem dos governos incentivos financeiros e fiscais.

Estava em andamento o processo de rearranjo da estrutura fundiária devido a movimentação de forças produtivas e relações de produção, gerada ou dinamizada, principalmente pela nova generalizada atuação dos governos federal e estadual. A política de incentivo e apoio financeiro e político à criação ou expansão da grande empresa agropecuária, ou apenas pecuária, estava provocando um acelerado rearranjo nas formas de uso e propriedade da terra. (IANNI, 1978, p.100).

Ianni (1978, p.78), lembra ainda, que entre 1960 e 1970, a população de Conceição do Araguaia cresceu em um ritmo acelerado, passou de 11.283 para 28.953, sendo que deste total, 23.893 pessoas tinham imigrado para o município vindo dos mais diversos lugares do país e 19.073 moravam no campo. Para o autor, esta população rural era constituída de posseiros e da grande empresa agropecuária, impulsionados pelos projetos da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Em poucos anos, toda a área do município de Conceição do Araguaia foi tomada por uma espécie de “febre pecuária” onde ocorreu a derrubada das matas, aberturas de estradas para criar e expandir fazendas.

Cada vez mais crescia a quantidade de pessoas vindas de outros estados brasileiros em busca de terras. Os agricultores familiares que se dirigiam à região eram em sua maioria lavradores, meeiros, arrendatários, parceiros, expulsos (ou não) dos mais diversos estados de origem e vinham em busca de novas áreas de terra para cultivo. As famílias chegavam, encontravam-se e adentravam “áreas livres” e nas áreas de campos e matas, Sul do Pará (nos municípios de Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia), na tentativa de se estabelecerem através da consolidação da posse da terra. (INTINI, 2004, p. 77).

A partir da década de 1970, a ideia de desenvolvimento, associada às políticas públicas e a instalação de grandes empresas agropecuárias, atraiu um grande contingente humano para a região. O município de Conceição do Araguaia passou por um processo histórico de disputa de seu território. Assim, as populações rurais que moravam no campo realizando atividades extrativistas, praticando a agricultura e criação de pequenos animais, sofreram pressão, visto que as políticas públicas destinadas ao meio rural da região não levavam em conta o desenvolvimento das atividades econômicas da população local.

Nesse período ocorreram inúmeros conflitos pela posse da terra tendo como consequência a violência contra os posseiros. Inúmeros conflitos agrários ocorriam em todos os municípios. Segundo Pereira (2004, p. 104), os conflitos surgiram “espontânea” e defensivamente como resistência à sua expropriação e expulsão de forma violenta por pistoleiros e policiais a serviço de proprietários e empresários rurais. Os trabalhadores se viam sem alternativas, precisavam resistir, ou do contrário perdiam a posse da terra.

Em 25 de junho de 1972, foi fundado o STR de Conceição do Araguaia. De início foram 213 associados e, no ano seguinte, já contava com 900 filiados. No entanto, entre 1975 e 1985, esteve sob a intervenção militar e o presidente era Bertoldo Siqueira Lira, ex sargento da Aeronáutica. Neste período, o STR não se envolvia nos conflitos e os trabalhadores rurais não tinham a quem recorrer e cada vez mais a violência contra os camponeses aumentava.

Em meio a tanta violência no campo, a Igreja Católica toma uma posição. No ano de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia, GO, em plena ditadura militar, foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT) como resposta à grave situação de violência vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam.

Nesse sentido, a questão agrária não é apenas uma questão econômica, mas também moral. E é justamente por ser uma questão moral que vai transformar-se numa questão política. Nesse sentido, a questão agrária não é apenas uma questão econômica, mas também moral. E é justamente por ser uma questão moral que vai transformar-se numa questão política. (PEREIRA, 2008, p. 104).

O comprometimento da Igreja Católica, por meio da CPT e das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs na Região foi fundamental para a conscientização, formação e organização dos camponeses. Sua presença formadora nas comunidades de posseiros, conforme Pereira (2008, p. 106), desencadeou, durante as décadas de 70 e 80, um acirrado confronto com o Estado em torno da problemática da posse da terra. O Estado não aceitava o trabalho político da Igreja no campo. Ele a considerava subversiva e incitadora da luta de classe.

Uma das estratégias da CPT era a criação de delegacias sindicais em povoados e vilas localizadas nas zonas críticas de conflitos e a realização do “trabalho de base” com o objetivo de convencer os trabalhadores acerca da importância do sindicato e o seu controle. (PEREIRA, 2008, p. 107).

A preocupação com o controle do sindicato era pertinente para a CPT. Era então necessário retomar o Sindicato da mão do chamado presidente “pelego”, figura comentada até os dias atuais pelo fato de ser a favor do Estado e dos grandes latifundiários. Necessitava-se de um sindicato comprometido com os problemas dos trabalhadores rurais, só assim seria possível atender as reivindicações dos homens do campo. Somente no ano de 1985 foi feita a retomada do Sindicato pelos trabalhadores rurais.

A partir da década de 80, houve uma completa reestruturação fundiária no município, com as primeiras ocupações de grandes latifúndios. Após os trabalhadores terem conquistado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, houve um acentuado processo de luta pela terra. Em 1985, saiu o decreto do primeiro Projeto de Assentamento e, até o ano 2000, já haviam cerca de 13.000 famílias assentadas. Somente no município de Conceição do Araguaia haviam sido criados 31 assentamentos com cerca de 4.000 famílias.

Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), durante a realização do seu IV Congresso, em Porto Velho, em 2015, “a corrida por terras agricultáveis no Brasil fez crescer a pressão sobre os territórios dos povos originários e das comunidades camponesas”. Assim, a implantação de grandes projetos minerais e agropecuários, próximos ou dentro dos assentamentos, têm pressionado os camponeses a deixar seus lotes. Quanto maior é um projeto agropecuário ou mineral, maior é a ocupação territorial rural e conseqüentemente, menor será o contingente humano de ocupação deste território.

A permanência no meio rural, no entanto, implica, frequentemente, em escolhas – complexas, sem dúvida – que envolvem os projetos familiares e as relações que se estabelecem entre a sociedade mais ampla e a vida local e que traduzem as expectativas geradas e as possibilidades efetivas de emprego, de educação para os filhos, de acesso aos bens e serviços básicos, etc. (WANDERLEY, 2004, 83).

Após a conquista histórica da terra, milhares de famílias foram assentadas em Projetos de Assentamento. Junto à luta pela terra, os agricultores passam a ter maiores expectativas de ter reais condições de trabalho, locomoção, renda, moradia, saúde e educação.

Os resultados dos dois últimos censos populacionais realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, demonstram que o contingente populacional rural do Município de Conceição do Araguaia, de uma população atual de 45.557, caiu de 14.016 em 2001 para 13.093 em 2010. Este êxodo rural se deve às frustrações das expectativas de acesso aos bens e serviços no campo.

A falta de educação escolar dentro das localidades rurais, ou os problemas que os agricultores enfrentam para ter acesso a ela, no município de Conceição do Araguaia, merece uma atenção especial. O fato é que o poder público, em todas as esferas, privilegia as funções administrativas nas cidades. Desta forma, o meio rural tem sofrido com a ausência de políticas públicas que venham a beneficiar os camponeses.

A legislação brasileira privilegia as funções político administrativas exercidas a partir da cidade. Esta, com suas funções centralizadoras, seria depositária do poder público e distribuidoras dos serviços públicos e privados, destinados a todos os municípios rurais e urbanos. Inversamente, no espaço rural do interior da sociedade brasileira, o povoamento é mais rarefeito e disperso em relação ao centro municipal. (WANDERLEY, 2004, p. 85).

Enquanto a legislação privilegia a execução de políticas públicas e sua administração a partir da cidade, para os camponeses, o desenvolvimento do campo é algo possível no espaço do próprio campo. Na ausência de políticas públicas para o campo, os camponeses, contrariando a visão administrativa e centralizadora, passam a criar e gerir seus próprios espaços de acesso aos bens e serviços. Por meio de sua própria organização, os Movimentos Sociais do Campo criam escolas, recuperam estradas e pontes e realizam diversas atividades, que, na prática, seriam de responsabilidade da administração pública.

Desta forma ocorreu a criação das primeiras escolas no campo dentro dos acampamentos e assentamentos no município de Conceição do Araguaia. Foram os próprios camponeses que organizaram, construíram e conduziram o ensino escolar, pois havia a consciência de que a permanência no campo dependia, diretamente, do acesso à educação no local onde viviam.

Aos vinte e cinco de abril de 1997, os sem terra chegaram ao portão da até então, Fazenda Bradesco. Ao adentrarem os portões, acamparam-se na

região da Malícia. Organizaram barracas e comissões. Percebeu-se que havia muitas crianças das famílias dos acampados que precisavam estudar. Formou-se uma comissão para correr atrás da questão educativa. Fizeram barraquinhas de palha, e bancos rústicos de madeira e chamaram professores leigos (voluntários) para ministrar aula. (SEMED Conceição do Araguaia).

Este fato ocorreu no início da ocupação e criação de um dos 34 Projetos de Assentamentos do município. Trata da fundação da Escola Municipal Vinte e Cinco de Abril, localizada no projeto de assentamento Padre Josimo Tavares, em Conceição do Araguaia. Esta escola foi criada ainda quando os “Sem Terras” estavam acampados, mesmo antes de conseguirem a desapropriação da fazenda e sem saber se iriam, de fato, permanecer na terra. Os camponeses tinham a certeza de que a educação para os filhos deveria ser ofertada no local onde estavam.

Em Conceição do Araguaia, as primeiras escolas, em cada acampamento de “Sem Terra, foram implantadas pelos próprios agricultores. A comunidade, por meio das organizações comunitárias, assumia, dentro das suas possibilidades, a infraestrutura, professores e material didático, procuravam o poder público para assumir e implementar e, assim, várias escolas foram construídas no campo.

A partir do ano de 2002, em Conceição do Araguaia, ocorreu o movimento inverso e a maioria absoluta das escolas que existiam dentro das comunidades foram fechadas em favor da nucleação das escolas nas vilas e no centro urbano. A escola 25 de Abril é uma das últimas cinco escolas nucleadas existentes no campo no município Conceição do Araguaia.

Estas escolas possuem uma infraestrutura melhor, mais organizada do ponto de vista pedagógico. No entanto a distância entre a casa do educando e a escola ficou maior e a educação ofertada continua sendo descontextualizada, fragmentada. É a mesma pedagogia desenvolvida nas escolas urbanas postas em prática nas escolas do campo, desconectada de suas vivências culturais, sociais, ambientais e de trabalho. Assim, não prepara o jovem agricultor nem para a vida na cidade e nem para a vida no campo.

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA, 2012, p. 26), o total de escolas do campo fechadas no período de 2002 a 2010 no Brasil é de 27.709 escolas. Em termos percentuais, em 2002, as escolas do campo representavam mais da metade de todas as escolas de ensino básico brasileiras, 50,2%. Dados mais recentes do mesmo instituto mostram que, em 2014, somente no Estado do Pará, foram fechadas 332 escolas. Se de um lado há a luta dos trabalhadores pela melhoria das escolas: fim do multisseriado, profissionais melhor preparados e mais investimentos na melhoria da educação, do outro lado, as políticas governamentais prejudicaram a educação do campo e as minorias.

O número reduzido de alunos/turma; as grandes distâncias dos centros urbanos; a falta de infraestrutura (estradas, luz, internet etc.); a dificuldade de manter profissionais, docentes e não docentes dedicados integralmente à escola, dentre outros argumentos, foram utilizados largamente por grande parte das administrações públicas brasileiras, especialmente as municipais, para justificar o fechamento de escolas situadas em áreas rurais. Essa opção política das administrações públicas produziu um fenômeno em massa de fechamento de escolas rurais no país. (FERREIRA, 2015, p. 3).

Desde o início da ocupação da terra pelos trabalhadores rurais em Conceição do Araguaia, o debate em torno da educação foi destaque em suas reuniões e lutas. Por eles, a educação chegou ao campo, no entanto, o fechamento das pequenas escolas localizadas dentro das comunidades rurais se tornou um grande desafio para as famílias dentro dos projetos de

Assentamento neste município e representou uma grande ameaça para a implantação da sonhada educação e para a permanência das famílias no campo.

Devido às dificuldades encontradas muitos agricultores/as tem se deslocado para a zona urbana (principalmente para os municípios de Redenção e Xinguara) causando sérios problemas de urbanização, desemprego. Grande parte desta população migrante, segundo dados do IPEA/IBGE são jovens na faixa dos 15 a 19 anos. Parte desta juventude tem se dirigido em busca de outras possibilidades de formação em virtude da ausência de uma educação que possa dar uma resposta as suas necessidades de mínima inserção no mercado de trabalho. (CPT, 2000).

Quando se deu início ao fechamento das escolas das comunidades do campo, os agricultores, por meio dos Movimentos Sociais do campo: Movimento de Mulheres Camponesas, (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores, (MPA), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), trataram mais uma vez em discutir situação da educação no campo e foram em busca de alternativas. Desta forma, implantaram no município a primeira experiência de educação do campo, a Casa Familiar Rural (CFR) de Conceição do Araguaia.

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS
PARA AS CASAS FAMILIARES RURAIS.**

Neste capítulo, apresenta-se o processo histórico das lutas, articulações e as conquistas dos camponeses no âmbito das políticas públicas para a educação do campo. Graças à organização e ao acúmulo das experiências pedagógicas do MST e das Casas Familiares Rurais, o apoio das universidades e a organização efetiva dos Movimentos Sociais do campo, houve uma forte articulação e a criação de fóruns capazes de propor e exigir dos governos e do poder legislativo, a elaboração e a publicação de leis e decretos que, além de reconhecer o modelo de Educação para o campo, propõe políticas públicas para a sua implantação.

A implementação de dois programas que nasceram no seio dos Movimentos Sociais o PRONERA e o PROCAMPO, os quais se tornaram marcos na formação de professores e a criação de cursos em diversas áreas beneficiando a população do campo, inserindo as Casas Familiares Rurais no contexto das políticas públicas, justificando o seu direito de serem inseridas e reconhecidas no âmbito das políticas públicas.

2.1 Marco histórico das lutas camponesas por políticas públicas na educação do campo.

O esquecimento histórico, associado ao desprezo e ao preconceito desqualifica o campo e seus sujeitos. No entanto, os próprios camponeses se erguem, resgatam seus próprios valores, acumulam conhecimento e experiências político-pedagógicas e se tornam protagonistas propositivos da sua própria educação. São conscientes da importância dos saberes para o desenvolvimento do campesinato e se tornam capazes de propor um modelo educacional e de fazer articulações com diversos setores da sociedade e da política.

Já a Educação do Campo é alicerçada no Movimento Camponês, na perspectiva da construção de uma educação humana e emancipatória, articulada à vida, ao trabalho, à cultura, e aos saberes das práticas sociais dos camponeses. Ela promove a formação integral do indivíduo, de forma que valorize o local e as vivências ali desenvolvidas, considerando seus saberes como conhecimento adquirido historicamente. (CHAVES 2014, p. 78)

Os camponeses, por meio dos movimentos sociais, apoiados por uma série de instituições, universidades e organizações governamentais e não governamentais, acumularam experiências pedagógicas e desenvolveram práticas educativas capazes de atender as especificidades educacionais do campo. O protagonismo e a mobilização deste conjunto de atores sociais, além de serem propositivos de um modelo de educação condizente com a realidade do campo, tem a árdua tarefa de tentar impedir que as políticas compensatórias tradicionais, que historicamente precarizam as escolas do campo, sejam reeditadas.

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, o *Movimento da Educação do Campo*, assumiu um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantém a

precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumulada nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público de várias esferas. (HAGE, 2011, p. 134).

O atraso e o abandono do campo não se deve aos que nele vivem. A ausência do Estado por meio de políticas públicas, ou a presença distorcida destas políticas, penaliza os camponeses e sujeita estes ao atraso. Segundo Gohn (2001, 53), a década de 1970 no Brasil foi marcada pelas “lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente”. No campo educacional, segundo Queiroz (2011, 38), sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Os próprios sujeitos do campo se erguem e reivindicam o reconhecimento de suas experiências político-pedagógicas e financiamento público.

Além da educação popular, outras experiências de educação passam a ser implantadas, como foi o caso das (EFAs) que, na década de 1970, no Estado do Espírito Santo, onde se inicia a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM) trabalhando com a Pedagogia da Alternância desde o Ensino Fundamental. Nessa mesma década, também surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.

Já na década de 1980, surgem dois movimentos importantes o Movimento dos Sem Terra e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representando o movimento sindical brasileiro que se opunha à prática sindical conservadora, contou desde a sua fundação com participação dos trabalhadores rurais. Para Queiroz (2011, 39), o MST se consolidou no Brasil como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo. A promulgação da Constituição Federal, em 1988, já mostra os frutos das proposições dos camponeses no campo educacional. Para Gohn (2001), os debates e as iniciativas sobre a educação para a cidadania e a escola cidadã contribuíram decisivamente para que se inscrevessem algumas conquistas dos trabalhadores na nova Constituição.

Em meio ao debate da luta pela terra e pela permanência no campo, a educação ganha um sentido fundamental. Para Ferreira (2014), a Educação do Campo, enquanto conceito, traz uma reflexão sobre as práticas e políticas de educação voltadas para a população rural e também sobre aquelas promovidas pelos trabalhadores rurais e suas organizações. A partir daí, surge a necessidade de lutar para sair da tutela política e pedagógica do Estado.

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo) (CALDART, 2012, p. 264).

Os camponeses passam a reivindicar para si a tutela política e pedagógica da sua própria educação e lutam para fazer parte nas tomadas de decisões acerca da educação do campo. Assim, batalham historicamente por políticas públicas para a Educação do Campo, e essa passa a ser uma bandeira de luta dos camponeses e seus parceiros para dar conta do reconhecimento, da sustentabilidade financeira e pedagógica das suas escolas, visto que se

fortaleciam as práticas neoliberais. Segundo Queiroz (2011, p. 39) tais práticas tentaram inculcar a ideia de que “só a educação pode salvar o Brasil”, escondendo a raiz dos grandes problemas da sociedade que exige mudanças estruturais.

Já na década de 1990, segundo Ferreira (2015, p. 35), surge e se fortalece a articulação nacional que mobilizou diferentes setores da sociedade e influenciou as políticas públicas educacionais voltadas para as populações rurais. Borges (201, p. 101), lembra que a realização da I Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia no ano de 1990, foi um marco importante para a educação, já que ela definiu a educação como uma necessidade de aprendizagem para o desenvolvimento humano e apontou índice elevado de analfabetos no mundo, em particular localizados no campo. No Brasil, estas pessoas encontram-se nas Regiões Norte e Nordeste. Assim vamos ter dois pontos favoráveis: a discussão internacional e os Movimentos Sociais reivindicando educação para o campo. Fica clara a necessidade de construir no Brasil uma proposta de Educação do Campo, com o objetivo de superar o alto índice de analfabetismo de jovens e adultos agricultores e para contrapor o modelo de educação rural, já que, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), o campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Esses autores também destacam que é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano.

No âmbito da educação rural, na década de 90, ocorreram mudanças significativas em relação à reestruturação das escolas do campo. Para Molina (2014, p. 224), os dados da precarização, produzidos na década anterior, fundamentaram a criação de políticas públicas que incentivavam a desativação da escola rural, a implantação do transporte e da nucleação. Essa realidade se torna o fator preponderante para que os Movimentos Sociais do campo sejam protagonistas na proposição de leis que regulamentassem e reconhecessem a necessidade de uma educação específica para o campo.

Essa década também foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. O texto oficial da LDB reconhece que o campo é um lugar de heterogeneidade e riqueza cultural e por isto carece de uma educação específica. Esse avanço dentro da lei em relação à educação para o campo e o reconhecimento expresso da diferença entre campo e cidade, bem como o respeito à diversidade, se deve à força propositiva do conjunto de atores sociais preocupados com o desprezo e as distorções das políticas públicas ofertadas aos camponeses.

Entende-se que este avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi o resultado da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras. (QUEIROZ 2011, p. 40).

As CFRs protagonizaram as experiências a educação do campo. Paludo (2010) caracteriza o período entre os anos de 1995 a 2007, como o momento de ampliação da luta pela educação do MST, em várias frentes de atuação. Neste período se fortalece a articulação nacional pela Educação do Campo, junto a outros movimentos sociais e a partir desta articulação, foi possível a ampliação do diálogo com o Estado na construção, elaboração e implementação de políticas públicas e marcos legais da Educação do Campo, a ampliação da atuação e luta pelo acesso a todos os níveis de ensino escolar. Em 1997, os Movimentos Sociais do campo, especialmente o MST, fazem uma articulação e realizam o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com organizações internacionais, universidades, Igreja Católica, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (UNESCO), Universidade de Brasília (Unb) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Para Caldart (2004, p.

13), os participantes do I ENERA assumiram o compromisso de construir uma proposta de Educação do Campo. Foi criado então o "movimento por uma Educação Básica do Campo" envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns governos do país, numa articulação que contribuísse para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Após seis anos de debates e articulações, o movimento em prol da Educação do Campo, realiza em 2004 a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC). Nesse momento ampliaram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação. O texto base da II CNEC traça as metas a serem alcançadas: a não aceitação de políticas compensatórias, superar o tradicional uso privado da máquina pública, a não redução do trato público a demandas do mercado, a defesa de novas políticas públicas para um novo campo e Políticas públicas como garantia de direitos.

A partir da II CNEC, a expressão “Educação do Campo”, segundo Caldart (2012), apresenta uma nova conotação, ele afirma em seus estudos "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e docampo". O texto base produzido como subsídio para as discussões do evento, traz uma explicação do porquê substituir o termo “educação rural” por “Educação do Campo”:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, como objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas e culturas dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 1998, p. 9).

Os movimentos sociais do campo e o conjunto de instituições parceiras, passaram a reivindicar, não só por políticas públicas para a suas experiências diferenciadas como os CEFFAS e as escolas do MST, mas também em torno de mudança estrutural no conjunto de políticas educacionais direcionadas ao campo. Esta nova forma de pensar para o campo como todo, tem como pressuposto a implementação de Políticas Públicas. Nesta perspectiva, foi criado em 2010, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), como espaço de vozes dos Movimentos Sociais do Campo e academia que pauta a luta pela implementação de uma política pública específica para o campo. Este fórum se tornou uma articulação permanente constituído por diversas organizações da sociedade civil e membros das universidades.

Segundo o relatório do FONEC (2012), as entidades integrantes do fórum se reuniram de 15 a 17 de agosto de 2012 em Brasília. Na ocasião, houve a participação de 16 (dezesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior. O objetivo do fórum foi de realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil. Na ocasião, decidiu-se tornar público um manifesto contra a reedição das políticas públicas já suficientemente criticadas pela história da educação do

campo, as quais se associam aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR).

Este projeto produz graves consequências para o país, como miséria no meio rural e a conseqüente exclusão de grandes massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o fechamento de escolas no campo, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas. Esse projeto não serve aos trabalhadores do campo. (FONEC 2012).

Entre outras reivindicações, os participantes da FONEC 2012 exigem no âmbito da construção, reforma e ampliação de escolas do campo, solução imediata e massiva para o combate ao analfabetismo, a elaboração de uma política de Educação Infantil do Campo, a garantia de transporte escolar intracampo e de qualidade para o deslocamento dos estudantes com segurança além da elaboração de políticas públicas que tenham como base um projeto popular para a agricultura brasileira.

Por meio deste processo de lutas e articulações, houve várias conquistas no campo do reconhecimento e das políticas públicas educacionais para o campo em favor dos trabalhadores camponeses organizados. Merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a Licenciatura em Educação do Campo e aprovação de várias resoluções.

2.2 PRONERA: desafios e perspectiva para efetivação da educação do campo.

A Educação do campo, com já dissemos, nasce dentro do próprio campo por meio das reflexões, experiências e práticas educacionais realizadas pelos próprios camponeses e instituições que percebem que a educação é uma ferramenta para a conquista de direitos. Desta forma, os camponeses constroem proposta para serem apresentadas aos governos e passam a exigir que estas sejam executadas no âmbito das políticas de Estado. É assim que surge o PRONERA. Molina e Antunes-Rocha (2014, p.229) destacam que o PRONERA foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A preocupação dos educadores, participantes do encontro, estava relacionada à própria formação e a vinculação e reconhecimento dos saberes construídos a partir das experiências vividas pelos povos do campo.

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

Dessa forma, considerando o universo cultural do campo e para valorizar as experiências pedagógicas acumuladas pelo processo educacional do MST e de outras escolas do campo, era necessário uma política pública para a formação de professores como forma de enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária. O PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. A execução do programa passou a ser feita

por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, Instituições de Ensino Superior (IES), e movimentos sociais. O objetivo geral do programa é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo.

A conquista do PRONERA, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 228).

Em 2010, foi publicado o decreto presidencial nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, o qual determinou que os recursos deste programa sejam oriundos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e que sua execução fica a cargo do INCRA em parceria com instituições de ensino públicas e privadas, sem fins lucrativos, ou com outros órgãos e entidades públicas por meio de contratos, convênios, termos de cooperação ou outro tipo de instrumento jurídico (BRASIL, 2010).

A criação do PRONERA foi uma conquista importante para a Educação do Campo. Sua efetivação como política pública foi considerada pelos participantes do II FONEC em 2012, como a ocupação de um “vácuo” de transição de modelos entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio. O programa abriu um novo ciclo de reconhecimento de um novo modelo de educação para o campo e a conquista de novas políticas públicas.

É importante ressaltar que o PRONERA está extremamente ligado ao público da reforma agrária e são eles que apresentam suas demandas educacionais às IES. A partir daí, essas instituições elaboram os projetos e executam em escolas e centros de formação espalhadas em diversos estados e municípios do país. Essas escolas são geridas pelos assentados e passam pela intervenção destes. Além das atividades de formação escolar, é importante ressaltar, que essas escolas servem para outras atividades ligadas à organização e formação dos assentados.

As escolas e centros de formação, geralmente estão localizados em locais estratégicos passam a ser locais de referência para os militantes do movimento e demais movimentos sociais dos territórios em que estão situados e também daqueles militantes e simpatizantes que estão de passagem pela região. Nestes espaços são realizados não só atividades de formação, mas também encontros, reuniões, seminários. (FERREIRA, 2015, p. 56).

O programa PRONERA, de acordo com seu manual, pode ser pensado e organizado para atender diversas formas de organização educacional da educação básica e até o ensino superior para agricultores assentados da reforma agrária. Em relação à oferta dos cursos e projetos, o PRONERA inclui projetos de alfabetização, EJA fundamental, Ensino Médio integrado à Educação Profissional, técnico de nível médio, graduação pós-graduação e capacitação continuada de professores. Os cursos do PRONERA são organizados em regime de alternância, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no 9.394/1996, cujo Art. 23 determina:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Uma característica forte do programa é a sua forma de organização e gestão. Conforme consta em seu manual, para que o projeto PRONERA seja executado, é necessário um conjunto de parcerias formadas por IES, Movimentos Sociais e Sindicais e comunidades assentadas. Além destas parcerias, há uma condição necessária de iteração entre estas instituições interessadas na proposta educacional do programa.

O regime de parceria é a condição “sine qua non” para a implementação do programa, entendida como uma ação compartilhada em que as partes envolvidas pautam-se pelos objetivos comuns, com direitos e obrigações equivalentes, base da gestão participativa. No entanto, cada parceiro cumpre atribuições específicas, assumindo as responsabilidades devidas para que o conjunto tenha um funcionamento harmonioso. (ANDRADE, 2003. p. 29).

Dentro do conjunto de parceiros, cada um, conforme consta no Manual do PRONERA, tem suas atribuições. Os movimentos sociais do campo, juntamente com demais parceiros, mobilizam jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para a identificação das demandas, buscam em conjunto, com as instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e o INCRA, a infraestrutura necessária para o funcionamento do Programa nas áreas de reforma agrária, acompanham todos os processos pedagógicos, participam da seleção dos educadores e educadoras do campo. Além dessas atribuições, os Movimentos Sociais do campo participam do processo de avaliação e aplicação dos recursos.

As IEs participam, juntamente com os movimentos sociais, de todo o conjunto de atribuições acima citado, quantificando e qualificando a demanda educacional nas áreas de Reforma. Além disso, elaboram e executam os projetos educacionais, selecionam, capacitam e habilitam os (as) educadores (as) e coordenadores (as) locais a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa. As Superintendências Regionais do INCRA tem o papel de divulgar, articular, implantar, implementar e acompanhar o PRONERA no âmbito da Superintendência.

Os beneficiários do PRONERA, conforme Art. 13 do Decreto n.º 7.352/2010, são a população jovem e adulta das famílias beneficiárias das áreas de reforma agrária, criadas ou reconhecidas pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Quanto aos procedimentos e critérios de seleção dos educandos, conforme reza o Manual PRONERA, os assentados da reforma agrária devem apresentar declaração emitida pela Superintendência Regional que confirme a condição de assentado. Um dado importante contido no Art. 1º a respeito do público-alvo do programa, que antes formado por assentados da reforma agrária, engloba agora, toda a população do campo.

São populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto n.º 7.352/2010).

Para avaliar os resultados da execução destes cursos, o PRONERA dispõe de um mecanismo importante que é a Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

(PNERA) que já realizou ações importantes de avaliação do programa. Também em 2015, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, fez um relatório dos resultados da segunda pesquisa realizada pelo PNERA e concluiu como satisfatória a ação e atuação do Programa entre os anos de 1998 e 2011.

O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor. (Relatório IPEA 2015. p. 12)

Diante desse quantitativo passamos a olhar os municípios e a quantidade de alunos atendidos pelo PRONERA no Estado do Pará. Entre os anos de 1998 e 2011 apenas três municípios do Estado do Pará foram beneficiados pelo programa: Belém com 5.141 alunos, Marabá com 3.694 alunos e Santarém com 10.510 alunos. O mapa abaixo foi produzido pelo IPEA traz uma ilustração das localidades dos educandos matriculados no PRONERA por município de origem.



Figura 1 - Mapa educandos matriculados em cursos do Pronera por município de origem (1998-2011)

Fonte: (IPEA, 2015. p. 35). Adaptada pela autora.

No mapa acima, destaca-se a localização da região Sul do Estado do Pará, pois chama a atenção a ausência de alunos beneficiários do PRONERA em seus 13 anos de existência conforme mostra os dados do IPEA. De lá para cá, também não temos conhecimento de nenhum curso do Pronera nesta região.

Conforme dados publicados pelo INCRA, a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA aprovou 12 novos cursos para serem implementados no país, dos quais, serão beneficiados 6.910 estudantes do público atendido pelo INCRA. Dentre os cursos a serem executados em 2017, apenas um será executado na Região Norte do país. Trata-se da licenciatura em Letras que será ofertado pela UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no Município de Marabá na região Sudeste do Estado.

Por meio dos dados acima, a pesquisa realizada pelo IPEA, afirma que o PRONERA formou um significativo contingente de camponeses e professores pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras do campo, em todas as áreas e licenciaturas.

Pode-se afirmar, igualmente, que formou uma importante base técnica de nível médio e superior, à altura dos grandes desafios decorrentes das novas reflexões que o tema da reforma agrária suscita, sobretudo no campo da segurança e soberania alimentar. Quem avaliza tal afirmação é a lista das instituições formadoras, entre elas, as melhores universidades do país. (IPEA, 2015. p. 65).

Esta avaliação revela que o protagonismo dos sujeitos do campo é capaz e superar o modelo de educação rural arcaico imposto. Molina (2004, p.38), afirma que por meio do PRONERA dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Neste percurso histórico ocorreu a construção do paradigma da Educação do Campo. Não mais somente o Estado elabora e impõe políticas educacionais. Com o avanço do PRONERA, houve a participação, reconhecimento e a valorização dos sujeitos do campo na elaboração e construção das políticas públicas. Para Molina (2014, p. 234), a incorporação da presença destes sujeitos nas escolas, contribuiu para a superação da exclusão gerada pela visão do espaço escolar como homogêneo e sem conflito.

2.3 PROCAMPO na perspectiva da formação de professores do campo.

Como já vimos anteriormente, as políticas públicas direcionadas para o campo, no que diz respeito à educação, provocou o fechamento da maioria das escolas do campo e como consequência, incentivou a implantação do transporte escolar. De fato, este modelo de política, está relacionado a uma espécie de contenção, já que a manutenção destas escolas. Demandavam maiores despesas, entre elas, a formação dos professores, pois no campo, a maioria destes profissionais eram leigos, ou não tinham habilitação que atendesse o que reza a LDB em seu artigo 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Fica claro que para se adequar às exigências da LDB, deveria haver uma política pública para capacitar os professores que não eram habilitados a fim de atender as demandas do campo, no entanto, o que ocorreu, é que os poderes públicos, a quem competia fazer cumprir a lei, preferiram realizar concursos e despedir os professores que não possuíam habilitação substituindo-os por professores habilitados por meio de concursos públicos.

As municipalidades viram no concurso uma alternativa mais econômica em relação às despesas com a formação dos professores leigos. Com essa medida, um expressivo número de docentes, a maioria residente no meio rural, foi afastado, seja por não possuir habilitação para concorrer a uma vaga, seja pela dificuldade de aprovação nos processos seletivos que exigiam conhecimentos que não dominavam (MOLINA, 2015, p. 224, apud, ANTUNES-ROCHA, 2012).

A nucleação das escolas associada à falta de formação para os professores do campo causou um processo de exclusão dos professores leigos. Em decorrência deste modelo nefasto de política pública educacional para o campo, muitos educadores jamais retornaram à sua função sendo excluídos por não terem sido assistidos por políticas públicas que lhes garantissem formação e capacitação para as novas práticas escolares. Devido aos prejuízos históricos sofridos pelos professores do campo, se faz necessária a reivindicação de políticas públicas para a formação docente, para que os professores atuantes nas escolas do campo melhorem sua prática escolar.

Visto que, ao longo do tempo, observa-se que várias necessidades da prática escolar, referem-se à fragilidade na formação docente no País. Quando focalizamos a formação de professores para atuação em escolas do campo, a questão se torna ainda mais complexa. Só é possível compreendê-la puxando os fios que se entrelaçam em diferentes espaços e temporalidades e concentrando o olhar em determinados aspectos. (MOLINA, 2014, p. 221).

Os movimentos sociais do campo percebem a necessidade de formação específica para os professores do campo. Reivindicam do poder público, a implantação de políticas públicas que atendam a formação destes profissionais em cumprimento à LDB. De acordo com Silva (2008, p.91), uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente. Os movimentos sociais do campo já haviam conquistado o programa Pronera que já contava com uma base na formação docente em três frentes. E Molina e Antunes-Rocha (2014, p.231) descrevem cada uma delas:

A primeira é a oferta de nível médio, na modalidade de Magistério para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A segunda é a formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura.

Estas experiências abriram caminho para a criação do Procampo e contribuíram, segundo Molina (2014, p. 236), para a criação das diretrizes do Procampo. Para Silva (2008, p.91), a política pública pode ser considerada como “uma resposta decorrente de pressões sociais a partir de ações de diferentes sujeitos, como já indicado, que sustentam interesses diversificados”. Assim, era necessário criar uma política pública que formasse os professores por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica para atuação de professores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Os movimentos demandam e logram, neste período, a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específicos do Grupo de Trabalho, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizados também com suas representações, alguns encontros nos quais se submeteram ao debate a proposta elaborada, a fim de chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que, finalmente, aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2014, p. 237).

Assim, em 2006, foi aprovado pelo MEC, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Secretaria de Educação Superior – SESU e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Em 29 de abril de 2009, o MEC lançou o edital de convocação nº 09, por intermédio da SECAD, convocando a IES para apresentarem cursos de Licenciatura em Educação do Campo objetivando a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. No âmbito das conquistas das políticas públicas para a educação do campo, é criado e estruturado nas instituições superiores de ensino. Para Molina (2014, p. 236), este programa nasce das experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo por meio do PRONERA executados em parceria com os movimentos sociais.

Conforme consta em seus editais, o Procampo tem como principal missão promover a formação superior dos docentes do campo por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para Costa (2012, p. 2) a criação deste programa é uma resposta às demandas e reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Os movimentos sociais do campo perceberam que o processo histórico das políticas educacionais para o campo haviam deixado para trás a formação dos professores do campo, e mudado as estratégias, para se esquivar da responsabilidade de formar esses profissionais.

A exemplo do Pronera, o Procampo também necessita de ampla articulação e diversas instituições envolvidas para realizar a formação por área de conhecimento para os professores. De acordo com Costa (2012, p. 2), coloca-se como desafio ao desenvolver a formação por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica, para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), é o responsável pela implementação do programa e pela aprovação das licenciaturas demandadas pelos movimentos sociais do campo. De início, sua implantação ocorreu em quatro universidades (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), que segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 238) foram indicadas em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo.

Nos anos de 2008 e 2009 o MEC lançou novos editais para ampliar o atendimento à formação de educadores do campo por meio do PROCAMPO. Segundo publicação do MEC em 2010, 33 IES passaram a ofertar o curso, em duas instituições do Estado do Pará a UFPA e o IFPA. Segundo os dados da publicação do resultado da chamada pública de 2010, a UFPA respondeu à chamada para a oferta de uma turma com 60 vagas e o IFPA ofertou 960 vagas para 16 turmas, sendo que em 2010 havia 360 cursistas matriculados. Segundo Edital Nº 010/2009, do 1º Processo Seletivo do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo do IFPA, lançado em abril de 2009, a oferta dos cursos ocorreu nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Conceição do Araguaia, Marabá e Tucuruí. Todas as 360 vagas do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo com dupla Habilitação em Ciências Humanas, e em Ciências da Natureza e Matemática, foram reservados aos educadores do campo, sem graduação, em efetivo exercício no Ensino Fundamental e Médio, nas redes de ensino público das escolas do campo e dos movimentos sociais dos municípios.

Em 2010, o IFPA lança seu segundo edital de Nº 026 de 2010 para atender a mais 300 alunos do campo nos polos de Castanhal, Tomé Açú, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Santarém e Redenção. Em 2012 o MEC lançou o Edital de Seleção nº 02/2012 para a criação de curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial. De acordo com a publicação dos resultados deste edital, 44 IES apresentaram propostas, dentre elas a UFPA que aparece com oferta para os Campus de Abaetetuba, Altamira e Cametá.

Já em 2013, foi instituído o PRONACAMPO por meio da Portaria nº 86/2013 do Ministério da Educação (MEC). Este programa, construído por um Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) versa, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, sobre um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Segundo o MEC (2013), são ações do Eixo II: a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola desenvolvidas no âmbito do PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR e a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos. Para Molina e Antunes – Rocha (2014 p. 239), o Programa PROCAMPO teve uma importante conquista no âmbito da ampliação das políticas de formação de educadores do campo, já que o programa estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012; 15 em 2013 e 15 mil em 2014.

Apesar de ser mais uma conquista no que se refere à formação de professores e um reforço ao programa Procampo por meio do programa PRONACAMPO, há uma série de questionamentos e desafios apresentados nos espaços de debate sobre a educação do campo. Um destes questionamentos, feitos durante o Fórum Nacional de Educação do Campo em 2012 – FONEC 2012, diz respeito à formação inicial de educadores à distância e os gravíssimos problemas e lacunas gerados a partir de uma perspectiva unilateral de formação, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores, não tem como se realizar de forma plena nessa modalidade, pois formar professores nessa perspectiva envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas ainda, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação.

Em 2012, o Ministério da Educação lança então um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, o qual estabelece a institucionalização do Procampo para a oferta regular de cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior – IFES, respeitando a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos pactuados ao edital nº 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC. Foram selecionadas 42 instituições para este edital.

A partir da publicação do decreto nº 5.803/2006, foi instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os estudos e pesquisas em educação são articuladamente por pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior – IES no país por meio de projetos. Um dos sete subprojetos está o Grupo de Pesquisa que tem como foco a análise da expansão da Educação Superior do Campo e de suas contribuições para o desenvolvimento rural e para a sociedade nacional com foco na Licenciatura em Educação do Campo implantada nas 42 IES.

Molina (2015) apresenta algumas questões desenvolvidas da referida pesquisa sobre os desafios que podem advir da ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para a autora, é fundamental estar atento para que as Licenciaturas em Educação do Campo, necessariamente, garantam o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior em seus processos seletivos, conservem o protagonismo dos movimentos sociais e a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, vincular às escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que estão cursando, objetivando construir, junto com a participação

dos movimentos sociais e sindicais nessas unidades educativas, de fato, Escolas do Campo, tal qual conceito construído pelo Movimento da Educação do Campo nestes últimos 15 anos.

Para garantir que os sujeitos do campo ingressem nas licenciaturas de Educação do Campo, buscamos o exemplo da UNIFESSPA do município de Marabá, no Estado do Pará, a qual garantiu por meio do processo seletivo o ingresso de candidatos que já atuavam em processos educativos vinculados ao campo.

Após amplo debate, foi acordado o ingresso através de Processo Seletivo Especial (PSE), composto por duas fases; a primeira composta por uma prova de conhecimentos gerais e uma redação; e a segunda, por entrevistas (PPC, 2012). No primeiro edital de 2010, foi expresso o público alvo do curso: Destina-se, portanto, a formar professores para atuar na Educação do Campo, dando prioridade aos candidatos que já atuam em processos educativos vinculados ao campo, mas que não possuem ainda qualificação em nível superior, e aos que vivem no campo e/ou pertencem a Comunidades do Campo. (ANJOS; MOLINA; SILVA, 2016, p. 1831).

Outro desafio apresentado e que precisa ser superado nas Licenciaturas de Educação do Campo do PROCAMPO, é em relação à prática metodológica da Pedagogia da Alternância que é um quesito fundamental para a educação do campo. Anjos, Molina e Silva (2016, p. 1836) apresentam a estratégia metodológica que a UNIFESSPA desenvolveu unindo as experiências das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais e o chamado período intervalar desenvolvendo as atividades em oito Tempo-Espaço-Universidade de 360 horas cada um, durante quatro anos.

Mesmo com desafios, o PROCAMPO tem se tornado estratégico na formação de educadores do campo apesar dos desafios que as IES enfrentam na sua execução. Não existe uma receita pronta para a superação dos desafios. Para Anjos, Molina e Silva (2016), as iniciativas de encontros regionais ou temáticos, grupos de pesquisa têm se mostrado profícuas possibilidades de diálogo, troca de experiências, unidade e fortalecimento das Licenciaturas. Mesmo que existam dificuldades e incertezas sobre a continuidade do PROCAMPO, Molina e Hage (2016, p. 821) afirmam que, em todo o país, tem desencadeado um amplo e rico processo de produção de conhecimento sobre essa nova proposta formativa, em diferentes níveis e dimensões.

2.4 Perspectivas das políticas públicas para educação do campo: legalidade e reconhecimento.

O ponto de partida para o reconhecimento da educação do campo, está na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), quando trata sobre a necessidade de adequação do sistema público de ensino ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Outro fator importante tratado na LDB foi o reconhecimento da necessidade de adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas.

Art. 28. Na oferta da 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 metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições

climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Estas determinações feitas na LDB deixam claras as diferenças entre campo e cidade, reconhecendo que o sistema escolar destinado ao campo deverá se ajustar à suas especificidades e levar em consideração uma série de fatores que caracterizam a forma da vida e o modo de produção dos camponeses. Para ajustar o sistema escolar ao proposto na LDB, também era necessária uma legislação que determinasse e regulamentasse os custos de manutenção das escolas do campo, visto que este apresenta considerável diferença do meio urbano. Assim, no mesmo ano da promulgação da LDB, foi promulgada a Lei 9424/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), no qual foi estabelecido o custo por aluno reafirmando uma diferenciação para as escolas do meio rural. Com esta lei, houve o reconhecimento das especificidades do atendimento financeiro as escolas do campo, principalmente no que se refere ao custo por aluno.

Com este reconhecimento da diferença entre escolas rurais e urbanas, o problema passa a ser o quanto custa a mais o aluno de uma escola rural em relação a um aluno de uma escola urbana, visto que no meio rural a densidade populacional é menor e que, por isso, as classes são reduzidas, e o custo aluno é consideravelmente maior do que em escolas urbanas. (FERREIRA 2015, p. 60).

O FUNDEF foi colocado como fomentador da universalização do acesso ao nível do Ensino Fundamental tanto urbano quanto rural, considerando o que dispõe a LDB na questão de financiamento a diversidade do campo. No entanto, as diferenças de cada região ou município são muito diversas em termos de dimensão territorial e quantidade de alunos. Como consequência foi firmado o processo de nucleação e utilização do transporte escolar como forma de adequar os recursos as peculiaridades de campo.

Com a necessidade da universalização da Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico, foi lançado no ano de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), com a publicação da Lei nº 10.172/2001. Para Ferreira (2015, p. 60), o PNE colocou como objetivos e metas a associação de escolas rurais unidocentes ou multisseriadas a outras escolas com pelo menos quatro séries completas, e para tanto, orienta a adoção do transporte escolar.

Segundo Munarin (2008), o que o PNE/2001 propôs para as escolas rurais era rejeitado pelos movimentos e organizações do campo. Este mesmo autor, fazendo uma análise dos resultados do período de vigência do PNE, diz que o Estado brasileiro, naquele período, ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo em decorrência do fechamento indiscriminado de escolas do campo.

O resultado mais expressivo e, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, mais nefasto dessa “antipolítica” que, de certa forma, resumiria todos os demais, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. O fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado. (MUNARIM 2013, p. 53).

Para Ferreira (2015, p. 50), com o agravamento dos problemas relacionados às escolas do campo, a articulação nacional por uma Educação do Campo, com a participação efetiva

dos movimentos e organizações sociais, culminou na publicação da resolução da Câmara Básica de Educação do Conselho Nacional de Educação (CEB/CENE/MEC) nº1 de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No campo do reconhecimento legal e da necessidade de uma educação universal e específica para o campo, essa resolução traça eixos norteadores das Escolas do Campo. Em resumo, seguem suas principais definições:

- a) Que a identidade da escola do campo vincula-se à sua realidade (artigo 2º parágrafo único);
- b) A garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (artigo 3º);
- c) Que o poder público em regime de colaboração entre as suas instâncias deve proporcionar o atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a modalidade EJA, e garantir as condições necessárias de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico (artigo 6º);
- d) Que o ano letivo pode ser diferente do ano civil (artigo 7º §1º);
- e) A observação nas propostas pedagógicas da presença do desenvolvimento sustentável, impacto sobre qualidade de vida individual e coletiva e o controle social (artigo 8º);
- f) Que as atividades das propostas pedagógicas poderão ser realizadas em diferentes espaços pedagógicos (artigo 7º §2º);
- g) Que as demandas dos movimentos sociais podem compor as políticas educacionais (artigo 9º);
- h) A garantia da gestão democrática (artigo 10º);
- i) A garantia da formação inicial e continuada para o exercício da docência nas escolas do campo (Artigos 12º e 13º);
- j) O financiamento diferenciado às escolas do campo observando suas necessidades em infraestrutura, deslocamento, e a variação professor/aluno (Artigo 14º e 15º).

A referida resolução abriu uma grande perspectiva para a efetivação da Educação do Campo, já que o próprio Estado, por meio dela, passa a reconhecer o campo como diferente. Para Munarim (2013, p. 55), o Estado admite tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural, se contrapondo ao arcabouço daquilo que se tem entendido tradicionalmente por educação rural. Dada esta compreensão da diferença entre a Educação do Campo, executada no seio das organizações dos camponeses e a educação executada pelo Estado, fica mais fácil a compreensão e diferenciação. Por vezes, o Estado tenta generalizar a Educação do Campo com a educação rural.

Mesmo com os avanços, as escolas que tem sua forma de organização do ensino na Pedagogia da Alternância, no caso os CEFFAs e as escolas do MST, encontravam empecilhos para obter reconhecimento dos órgãos educacionais e conseguir certificar seus alunos. Isto ocorria devido à proposta adotada por estes centros de formação de estabelecer a integração entre escola, família e comunidade. Para tanto, havia a necessidade de reconhecimento dos dias letivos, pois as atividades realizadas no ambiente familiar e comunitário fazem parte do currículo escolar.

Para resolver esse problema, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC aprova, em 2006, o Parecer nº1, que reconhece tanto os dias letivos vivenciados no centro educativo quanto os vivenciados na família/comunidade na proposta da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.

O Parecer explica e contextualiza os CEFFAs no Brasil e também reconhece a Pedagogia da Alternância como a melhor alternativa para a Educação Básica do Campo, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio, pois a proposta estabelece a integração entre escola, família e comunidade. (FERREIRA, 2015, p. 61).

Retornando a resolução CEB/CENE/MEC nº1 de 2002, em seu artigo 6º, que diz que o Poder Público proporcionará a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados, garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico, faltava detalhar com precisão esta atuação do poder público no cumprimento desta resolução. Neste sentido, somente no ano de 2008, foi publicada a resolução CEB/CNE/MEC nº2 para estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Em seu Art. 3º, a resolução CNE/CEB nº 2/2008, reza que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais. Analisando este artigo, podemos até dizer que esta resolução tinha o propósito de voltar atrás depois de um longo processo de fechamento de escolas do campo, inclusive porque já vinha se consolidado e materializado em boa parte do país desde as últimas décadas do século XX como forma de ajuste à ordem econômica mundial.

Percebe-se que política de nucleação que vem sendo materializada pelos gestores municipais são ajustes das políticas educacionais iniciada com a reforma do Estado durante o século XX e tinha como uma de suas principais finalidades incorporar o país a nova ordem econômica mundial e estava assentada em algumas premissas como a modernização, racionalização e privatização. (PASTORIO, 2015, p. 56).

A redação final do Artigo 3º da CNE/CEB nº 2/2008, diz que se deve evitar os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Este é um reconhecimento dos problemas causados até então pela nucleação, que no ano de 2008, já tinha um grande avanço em sua execução pelos estados e municípios sob a justificativa que a nucleação traria benefícios e elevava a qualidade da educação no campo. A resolução CNE/CEB nº 2/2008, também contém aspectos importantes em seus artigos 4º e 5º, os quais tratam da participação da comunidade local nos processos decisórios, especificamente a respeito do local da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o diálogo com as comunidades sobre a nucleação e o respeito aos valores e sua cultura para o Ensino Médio integrado ou não à Educação Profissional Técnica.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. (BRASIL, 2008).

Com este artigo da CNE/CEB nº 2/2008, se dá grande ênfase à participação das comunidades interessadas na definição do local onde seus filhos devem estudar. Isso se deve às reivindicações dos camponeses por meio de suas organizações e Movimentos Sociais ocasionadas pela precariedade tanto dos transportes escolares como das estradas, e, além

disso, o grande tempo que os alunos levam para chegar às escolas. Analisando esta Resolução, Munarim (2013, p. 50) diz que, no campo material, ela determina as condições da frequência à escola, pois esta resolução impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente, impõe limites às distâncias a serem ou não percorridas, coerentemente com a idade do estudante.

O ano de 2010 foi marcado por duas conquistas importantes em relação à legislação e em relação à Educação do Campo. A Primeira foi a aprovação da resolução nº4 da CEB/CNE que definiu diretrizes curriculares legais para a Educação Básica e Depois foi a promulgação do Decreto presidencial nº 7.352/2010, o qual se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e do PRONERA. Já a resolução da CEB/CNE nº4, 2010, em seu Art. 27, tratou da definição da Educação Básica do Campo e definiu que a Educação do Campo passa a ser uma modalidade de ensino.

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (BRASIL, 2010a).

O Decreto presidencial nº 7.352/2010, em suas especificidades, trata da educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo, inclusive no regime de Alternância. Além disso, reconhece a especificidade do campo e de suas populações e preconiza a adaptação da educação a essa realidade. Assim, prevê a organização do calendário escolar de acordo com o ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

O art. 4º trata das ações concretas que cabem à União por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre as quais estão, fomentar a oferta de alfabetização e da EJA nas localidades onde vivem e trabalham as populações do campo; garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; além de contribuir para a inclusão digital destas escolas.

O mesmo decreto em seu Art. 11 trata especificamente do PRONERA como parte essencial da educação do campo e determina que o programa seja executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Para Munarim (2013, p. 56), o Decreto nº 7.352/2010, eleva o PRONERA à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar a ação das organizações e movimentos sociais do campo. O PRONERA, como visto anteriormente, se destina a atender a educação do público da reforma agrária e tem se tornado uma política permanente no Brasil.

Enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, têm muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. (MUNARIM, 2013, p. 56)

A partir dessas conquistas legais, podemos dizer que a Educação do Campo, ao logo das últimas décadas, ganhou espaço e maior visibilidade no cenário das políticas públicas do Estado, graças à articulação dos movimentos sociais com as universidades e diversas

instituições da sociedade civil organizada. Também a velha e conhecida educação rural, mesmo não sendo extinta em sua histórica forma de ser pensada e executada, ganhou, por meio da legislação, conotações que, se efetivadas na prática, trarão para o campo a esperança de que ele continue a existir e resistir às influências do capitalismo e do urbanismo.

2.5 As Casas Familiares Rurais na perspectiva das políticas públicas.

É notório que as lacunas deixadas pela educação pública direcionada ao campo deixaram e deixam a desejar em relação a diversos fatores, dentre eles, a desvinculação do currículo com a realidade, a não abrangência a toda população rural e os problemas relacionados à forma de gestão e tantos outros problemas que, ao longo da história do Brasil, deixou as populações do campo à mercê de políticas distorcidas, incipientes ou prejudiciais ao desenvolvimento do campo e à vida de sua população.

Neste tópico, verificar-se-á a inserção das Casas Familiares Rurais no contexto das políticas públicas, nos níveis nacional, estadual e municipal, que contemplam essas escolas do campo para que elas, de forma diferenciada, atendam à educação.

Para Magalhães (2007, p.58), a partir dos anos 90, o Estado brasileiro entra em uma profunda crise tornando-se o principal causador da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação do desemprego e do aumento da taxa de inflação. As consequências destes problemas, impulsionaram a redefinição do papel regulador do Estado e a redução de sua abrangência. Para Pereira (1997), esta redução ocorrerá em termos principalmente de pessoal, através de programas de privatização, terceirização e publicização. É possível perceber que o Estado cada vez mais tem reduzido o seu papel de garantir direitos e assim reduz suas responsabilidades sociais. A partir desta redução das responsabilidades sociais do Estado, abrem-se lacunas para o debate sobre o que é público, mas não estatal. Neste sentido, a educação oferecida por escolas comunitárias, como é o caso dos CEFFAs, que oferecem aos camponeses um serviço educacional gratuito, pode receber financiamento, ou seja, mesmo que uma escola não tenha sido criada pelo Estado, ela pode ser financiada inteiramente com recursos públicos, como é o caso das escolas comunitárias e as CFRs, pois não visam lucros.

As organizações públicas não estatais podem ser em grande parte, e em certos casos, inteiramente financiadas pelo Estado. Quando se trata, por exemplo, de uma escola fundamental comunitária, ela deve ser gratuita e integralmente financiada pelo poder público, como já acontece hoje em muitos países. Esta forma de propriedade garante serviços sociais e científicos mais eficientes do que os realizados diretamente pelo Estado, e mais confiáveis do que os prestados por empresas privadas que visam o lucro ao invés do interesse público. (PEREIRA, 2001, p. 25).

As CFRs, dada a sua importância para a formação que melhor se adequa ao campo, presta atendimento educacional às necessidades vitais das populações camponesa por ofertar a educação integral e integrada à profissionalização do camponês. Sua implantação acontece quando os serviços sociais prestados pelo Estado se tornam ineficientes e ameaçam a saída forçada da juventude do meio rural que, de forma involuntária tende a migrar para as cidades ou serão obrigadas a viver de forma precária no próprio habitat. Para Paula e Lobo (2014, p. 238), a estratégia assumida pelas forças sociais está concentrada na incipiente Sociedade Civil Organizada, para que desta forma seja possível garantir aos trabalhadores brasileiros condições mínimas de dignidade.

A sociedade civil organizada vem aos poucos, ocupando espaços no setor da educação do campo tradicionalmente vinculados ao Estado, como é o caso do MST e das

CFRs. Estas escolas não visam lucros e tem por objetivo, segundo Passador (2000, p. 4), proporcionar aos jovens da zona rural o acesso à formação em agricultura, para que possam utilizar, de forma eficiente, os fatores de produção e consolidar sua vocação agrícola. As CFRs se destacam por serem iniciativas que atendem aos anseios da formação escolar das famílias do campo e se contrapõem ao modelo de educação imposto pelo Estado.

A criação de uma CFR não parte de um processo simples, e sim, de um longo processo de debates entre diversos atores sociais, pesquisadores e instituições ligadas à educação. O ponto de partida para o debate tem sido a ausência da educação escolar no campo ou, quando ela existe, vem carregada de distorção que o Estado impõe causando prejuízos à forma de vida dos camponeses devido à sua desvinculação com a realidade do campo. As CFRs são formadas por Associações de Pais, sócios e parceiros, que fazem adesão voluntária para suprir as deficiências do poder público em relação à oferta da Educação do Campo nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Essas escolas assumem a prestação de um serviço público que é a oferta da Educação do Campo. O diferencial é que a administração e execução deste serviço não são feitas por servidores públicos, a menos que seja regido em contrato. Conforme Magalhães (2007, p. 62), as CFRs são organizações nascidas e implantadas no seio da sociedade civil por iniciativa de lideranças, grupos e entidades, com a finalidade de proporcionar serviços educacionais de interesse coletivo que o Estado mostrou-se incapaz de ofertar. No âmbito da agricultura familiar, o Estado deixa a desejar no atendimento do ensino agrícola que possibilite aos camponeses maior conhecimento técnico para o desenvolvimento do campo.

Para ser implantada, a Escola do Campo ou Casa Familiar Rural depende do interesse da comunidade e do apoio dos órgãos executores e dos parceiros. Basicamente, o Projeto é desenvolvido nos municípios em que a agricultura familiar apresenta baixa rentabilidade e em que os jovens não encontram perspectiva para permanecer no campo, além de não contarem com ensino agrícola que possibilite incrementar a renda das propriedades. (PASSADOR, 2007, p. 6).

O que distingue e caracteriza a criação de uma CFR e não outro tipo de escola é o seu projeto de desenvolvimento para a agricultura familiar, a preocupação com a formação profissional da juventude do campo e a incrementação da renda nas propriedades. Essas características não são encontradas nas escolas públicas instaladas no campo ou fora dele para atender os camponeses. Partindo desta diferença é que as CFRs, desde sua origem na França, por meio de suas representatividades locais, regionais, nacional e até internacional, exigem legislação específica para garantir a aplicação do sistema da Pedagogia da Alternância e passam a reivindicar do Estado o reconhecimento e a obrigatoriedade da manutenção financeira de suas escolas.

A CFR se caracteriza como uma Instituição de natureza Pública não Estatal, mas não surge com a Reforma do Estado, muito pelo contrário, ela é anterior a esse debate. Sua origem remete a década de 1930 na França chegando ao Brasil na década de 1980. Seus meios e fins não estão para garantir a eficiência de um Estado moderno e gerencial, mas para garantir direitos básicos de educação e cidadania para os jovens do campo, promovendo desenvolvimento local e emancipação humana. (MAGALHÃES, 2007, p. 67).

Sendo pública e não estatal, as CFR adotam metodologias diferenciadas das escolas estatais. Um exemplo disto é os dias letivos dos CEFFAS, que diferentemente das escolas

estatais, seguem um ritmo entre dias no centro de formação e dias de vivência no seio familiar e na comunidade que também correspondem a dias letivos. Esta situação diferenciada tinha se tornado empecilho para que estas escolas fossem reconhecidas. Um avanço significativo em relação ao reconhecimento dos CEFFAs ocorreu em 2006 quando o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer CNE/CEB Nº 1/2006, estabelece que os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família e comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas. A legislação aplicada para tal reconhecimento foi o artigo 22 da Lei nº 9.394/96, que assegura que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

É possível perceber que as CFRs se incluem na perspectiva das políticas públicas por serem instituições de natureza pública e que garantem os direitos básicos dos camponeses no âmbito educacional. Cabem então as CFRs, os direitos a receberem recursos públicos e serem reconhecidas em todas as esferas: federal, estadual e municipal já que se constituem como instituições de natureza pública com finalidade de garantir aos jovens do campo direitos básicos a educação e cidadania.

3 CAPÍTULO III

CASA FAMILIAR RURAL DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA E O ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Conforme já destacado no capítulo II, após longo processo histórico de luta dos camponeses por uma educação do campo e para o campo, foi possível a conquista de algumas políticas públicas para a educação do campo. O objetivo deste capítulo é verificar, por meio da pesquisa de campo, como a CFR de Conceição do Araguaia se inseriu no âmbito das políticas públicas para a educação do campo nos níveis municipal, estadual e federal, desde sua fundação até os dias atuais, analisando os desafios que a Associação das Famílias da CFR enfrenta para ter acesso às políticas públicas e, ao mesmo tempo verificando, se há perspectivas de continuidade e ampliação do acesso a tais políticas.

3.1 CFR de Conceição do Araguaia e sua luta histórica por acesso às políticas públicas.

Na região Sul do Pará, o debate de implantação das Casas Familiares Rurais para atender aos princípios da Educação do Campo ocorreu a partir do ano 2000. As primeiras Casas Familiares Rurais foram fundadas nos municípios de Conceição do Araguaia, São Félix do Xingu, Tucumã e depois em Santa Maria das Barreiras. Para Ferreira (2015, p. 110), a proposta de uma escola diferenciada que proporciona, não só a formação geral, como também a formação profissional voltada para a agricultura, ganhava adeptos ano a ano.

Em Conceição do Araguaia, os camponeses, por meio de suas organizações e movimentos sociais como: STR, MMC, e diversas Associações de Trabalhadores rurais, assessorados pela CPT, tinham como preocupação os problemas relacionados à capacitação e formação de jovens para trabalhar no campo e dar continuidade ao trabalho da propriedade familiar. O que justificava o esforço dessas organizações representativas dos trabalhadores rurais era a consciência de que as dificuldades que os camponeses tinham com o sistema de produção baseado na derrubada das matas e floresta e queima para poder fazer o plantio e criar animais não garantia a sustentabilidade das famílias e, conseqüentemente, a permanências dos seus filhos no campo.

O sistema de produção é baseado na “roça de toco”, onde o agricultor derruba a mata e cultiva sua roça de arroz, milho e outros alimentos e a criação de gado, não tem garantido a melhoria das condições de vida do homem do campo, pois, a falta de conhecimento técnico e uma formação mais sólida para o agricultor dificultavam o avanço da produtividade e a introdução de novas atividades na região. (CFR, PROJETO PRONERA, 2002).

Além das dificuldades de melhorar a produção nas propriedades, a chance dos camponeses se qualificarem profissionalmente na agricultura e pecuária em uma escola convencional do meio rural era mínima, o ensino não apresentava para os jovens do campo um caminho esperançoso para a melhoria da qualidade de vida, tanto para eles como para os demais membros da comunidade. A conclusão do nível médio era rara, para jovens e adultos,

então era necessário criar condições para concluir seus estudos no campo, ou do contrário, as famílias tinham que levar seus filhos para morar na cidade com parentes ou a família tinha que comprar ou alugar casa e ficar dando assistência aos filhos, o que além de um alto custo causava transtorno.

Esta situação provocou uma grande evasão escolar e um baixo nível de escolaridade entre a população rural. Segundo dados do Censo do INCRA do ano de 2000, 37,2% da população de 14 a 25 anos dos Projetos de Assentamento: Padre Josimo Tavares, Nazaré, Pecos, Novo Araguaia, Canarana, Lontra, Maria Luiza, Joncon-3 Irmãos e Arraias, estavam fora da escola. De um total de 1.293 jovens, apenas 110 estavam cursando o 2º grau e apenas um cursando o ensino superior. Segundo dados dos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos Canarana, Arraias, Lontra, Curral de Pedras e Padre Josimo, a taxa de analfabetismo entre a população adulta da época era expressiva, chegando a 40%.

As poucas escolas públicas instaladas no campo apresentavam diversos problemas relacionados à precariedade da infraestrutura, falta de professores e a descontinuidade dos estudos. Toda esta realidade fomentava os debates no seio dos Movimentos Sociais do Campo. Além destes problemas, os movimentos sociais discutiam a falta de vinculação do ensino com o campo e o fechamento das escolas que havia dentro das comunidades e Projetos de Assentamentos no município de Conceição do Araguaia. Este contexto foi propício para o debate em relação ao modelo de educação proposto pelo poder público e suas consequências para os sujeitos do campo.

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo e de suas lutas. (MOLINA, 2004, p. 17).

A partir da realidade do fechamento das escolas do campo e da percepção que a educação oferecida estava desvinculada a sua realidade, os Movimentos Sociais do Campo na Região Sul do Pará, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, juntamente com a CPT trataram de debater sobre a criação de uma escola que resgatasse os saberes do campo e que fossem vinculadas à sua realidade. Tomaram conhecimento da metodologia da Pedagogia da Alternância por meio da articulação com outros Movimentos Sociais e decidem implantar no município de Conceição do Araguaia uma Casa Familiar Rural.

Conforme relatórios da CPT, a partir de 1999, a equipe da CPT de Conceição do Araguaia, juntamente com a Associação das Casas Familiares Rurais da Região Norte (ARCAFAR-Norte), iniciam um debate sobre a implantação de uma CFR. Para as organizações engajadas no debate a respeito da educação, a implantação de uma Casa Familiar Rural no município traria a possibilidade de formar agricultores com nível médio completo e com o título de técnico agrícola, comprometidos em ajudar a desenvolver a agricultura familiar e estimular a permanência dos jovens nas suas comunidades, possibilitando a construção de um processo de profissionalização no ramo da agropecuária e impedindo o êxodo para as cidades. O debate a respeito da metodologia sistema de alternância permitiria um aprendizado mais sólido através da experimentação na propriedade rural e daquilo que foi discutido na escola.

Segundo os sócios fundadores da CFR de Conceição do Araguaia, os agricultores tiveram conhecimento da proposta educacional das Casas Familiares Rurais durante uma Assembleia de trabalhadores rurais na chácara paroquial no ano de 2000. O evento foi promovido pela CPT e o STR de Conceição do Araguaia. Na ocasião, os agentes da CPT,

preocupados com o futuro das famílias no campo, apresentaram a proposta da criação de uma escola que atendesse as reais necessidades da formação escolar para os camponeses.

Tivemos conhecimento da proposta da CFR em um encontro promovido pela CPT e STR na chácara dos padres. Quando discutimos como ficaria a educação no meio rural, a pergunta que se fazia era: como ficará a situação dos camponeses daqui a dez anos com os problemas que a educação rural se apresenta? A minha resposta foi dizer que desse jeito daqui a dez anos não tem mais ninguém na roça. Perguntaram o que fazer? Dissemos que não sabia. Aí o pessoal da CPT apresentou a proposta de criar uma Casa Familiar Rural que trabalha com a Pedagogia da Alternância e formamos uma comissão. (Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

A partir deste evento, foi formada uma comissão com cinco membros do STR para realizar reuniões com os camponeses nas diversas comunidades rurais e Projetos de Assentamentos do município. O objetivo da comissão era apresentar a proposta de formação baseada na Pedagogia da Alternância e fazer levantamento da quantidade de famílias interessadas na proposta por meio de uma pesquisa participativa. Segundo dados contidos na apresentação de um projeto elaborado pela CFR, CPT e UFPA e apresentado ao PRONERA em 2006, na primeira etapa de sensibilização da CFR, foram realizadas reuniões em 16 comunidades rurais e uma pesquisa com 249 famílias das quais tinham 240 jovens em idade de frequentar a Casa Familiar Rural e demonstravam interesse na proposta.

Neste mesmo projeto, constam informações sobre viagens com grupos de camponeses, as quais tinham o objetivo de conhecer melhor a proposta educacional da Pedagogia da Alternância e decidir qual o modelo de escola poderiam adotar, pois havia dúvidas se seria fundada uma CFR ou uma EFA. Era preciso definir qual modelo mais se adequaria à realidade do campo em Conceição do Araguaia, então os agricultores organizaram uma visita de intercâmbio em julho do ano 2002 a uma CFR no município de Imperatriz, no Maranhão. Participaram 40 agricultores entre jovens e adultos durante uma semana de estudo e visitaram a EFA de Marabá.

A partir destas visitas, foi possível ampliar o conhecimento da proposta de implantar uma escola no modelo da Pedagogia da Alternância com o intuito de vincular a educação com a sua realidade. Havia também a urgência em manter os jovens no campo com uma formação que contribuísse para o desenvolvimento local e que proporcionasse o acesso à formação em agricultura, para que pudessem utilizar de forma eficiente os fatores de produção e assim, consolidar sua vocação agrícola.

O processo de criação da Pedagogia da Alternância esteve coerente com seu objetivo. Os agricultores inventores e seus porta-vozes pedagógicos não se baseiam em teorias e conceitos para colocá-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e tem enunciado soluções... Em seguida, inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. (GIMONET 2007, p. 27).

Após conhecer a proposta da CFR e da EFA, os camponeses envolvidos no processo optaram por fundar no município de Conceição do Araguaia uma CFR. Em primeiro lugar, era necessário criar uma Associação de Famílias interessadas na proposta. A comissão responsável realizou um processo de mobilização e articulação entre pessoas e instituições que se colocaram a favor da implantação dessa escola. Então, no dia 24 de março de 2002, foi convocada uma assembleia a ser realizada na Câmara de vereadores na ocasião, foi fundada a

Associação da Casa Familiar de Conceição do Araguaia.

Depois destas mobilizações, decidimos fazer uma assembleia na câmara de vereadores de Conceição do Araguaia no dia 24 de março de 2002 para então criar a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia. Com o apoio de dois vereadores conseguimos o transporte dos trabalhadores. Houve a participação de 60 famílias na época, nós não tínhamos garantias de recursos públicos. (Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

Após fundar a Associação de Pais da CFR de Conceição do Araguaia, havia a necessidade de garantir recursos para implantar a primeira turma no modelo da Pedagogia da Alternância. Os representantes da CFR, com o apoio da CPT, de alguns vereadores e demais Movimentos Sociais, passam a negociar com prefeito municipal na tentativa de obter os recursos e meios necessários para implantar duas turmas de Ensino Médio e uma de Ensino Fundamental.

Segundo os sócios fundadores, a idéia inicial era que a CFR tivesse seu funcionamento no prédio abandonado da Antiga Escola Agrícola que se encontrava desativado. A solicitação dos trabalhadores foi negada pelo prefeito da época. Como o grupo de famílias estava determinado, procuraram alternativas para implantar a CFR. Os membros da associação e demais parceiros fizeram novas reuniões e debates com o objetivo de conseguir parcerias para a aquisição de um terreno e a construção da escola.

Nós não tinha um local para começar as aulas. Em 2004 Fizemos uma reunião no Lote 8 e então um agricultor disse que na Canarana tinha um local que poderia ser construída a CFR. Como a maioria dos participantes era da Canarana foi votada para ser lá. Agora as famílias tinham que trabalhar. Nós conseguimos com o apoio de alguns vereadores as telhas, gasolina e umas cadeiras. Para fazer as paredes de madeira, a CPT pagou a mão de obra para serrar a madeira. Depois as famílias construíram o barracão em mutirão. (Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

O barracão da CFR contava com uma sala de aula, dois dormitórios, uma cozinha e um banheiro externo e foi construído pelas famílias interessadas na proposta da CFR em terreno cedido e, posteriormente, doado para a CFR pela Associação de Trabalhadores Rurais do Projeto de Assentamento da Canarana, o qual fica localizado na Vicinal do Caju no Lote 11 do Projeto de Assentamento Canarana, distante 56 km da sede do município de Conceição do Araguaia.



Figura 2 – Barracão da Associação da CFR de Conceição do Araguaia.
Foto: autora da pesquisa: maio de 2005.

Com esta infraestrutura, a Associação da CFR decidiu implantar, no ano de 2004, a primeira turma de Ensino Fundamental que, de início, tinha 34 jovens matriculados. A decisão foi tomada como forma de protesto pelo fechamento das escolas que funcionavam atendendo aos filhos dos camponeses dentro do Assentamento Canarana e transportados para a escola centralizada na Vila Jocon, a uma distância de 20 km de estrada, pontes e transporte em péssimas condições.

3.2 O apoio financeiro da Paróquia Nossa Senhora da Conceição.

Após a construção da infraestrutura e a formação da turma de Ensino Fundamental, professores voluntários passaram a ministrar aulas. Sem recursos previstos, a diretoria da Associação da CFR procurou o Padre Antônio Zizioli, que na época era o Pároco da Paróquia Nossa Senhora da Conceição, para pedir apoio financeiro. Prontamente o padre atendeu ao pedido dos diretores e passou a colaborar com recursos financeiros durante dois anos a partir de junho de 2004. Com o recurso doado pela Paróquia, foi possível a contratação de um monitor, uma governanta e um caseiro.

A CFR não tinha nada, antes deste recurso da paróquia. O monitor que nós tínhamos era um técnico em agropecuária voluntário que tinha sido formado em uma CFR. O Padre Antônio manteve durante dois anos o salário de um monitor, da governanta e de um caseiro. O Padre não deixava nenhum pagamento atrasar. Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

O apoio da Paróquia foi fundamental para o início das atividades da CFR, no entanto, fazia-se necessário continuar buscando outras fontes de recursos, principalmente por meio de políticas públicas para garantir também o atendimento ao Ensino Médio com curso Técnico

profissionalizante na área agrícola.

Os assessores da CPT, a ARCAFAR, o STR e MMC, juntamente com os diretores da CFR de Conceição do Araguaia, estavam atentos a todas as oportunidades de chamadas públicas para apresentação de projetos que fossem possíveis de acesso a recursos públicos. A seguir veremos três projetos que surgiram como perspectivas de fomentar as atividades da CFR: Projeto PRONERA, PRONAF Infraestrutura e Projeto de Construção de um Centro de Formação para CFR.

3.3 Projeto PRONERA, perspectivas e fracassos.

Conforme foi visto no capítulo anterior, entre os avanços das políticas públicas para a educação do campo, o PRONERA se apresenta como uma perspectiva para implementação de escolas do campo que fazem parte do programa de reforma agrária no Brasil. Desta forma, a CFR de Conceição do Araguaia se insere perfeitamente nos parâmetros exigidos para receber financiamento por meio do programa PRONERA. No Ano de 2005, com vistas a inserir a CFR no PRONERA, a CPT e ARCAFAR, apoiam a iniciativa da elaboração de um projeto de formação de Nível Médio Técnico Profissional para jovens agricultores assentados no Sul do Estado do Pará.

Conforme consta no projeto inicial, elaborado no ano de 2005, por assessores da CPT, diretores da CFR e professores da Universidade Federal do Pará - UFPA, que era a instituição proponente, cujo projeto seria gerido pelo campus da UFPA do Guamá em Belém a capital do Estado do Pará. Também o coordenador do projeto seria um professor do mesmo campus. O recurso para a implantação do Projeto PRONERA seria oriundo de receitas do INCRA, mais especificamente, por meio da Superintendência Regional do Sul do Pará (SR 27) com sede em Marabá. Já a instituição gestora dos recursos seria a Fundação do Amparo ao Desenvolvimento e Pesquisa - FADESP, com sede em Belém.

O projeto chegou a ser encaminhado INCRA e obteve aprovação. A partir de agosto de 2005, quando a pesquisadora já fazia parte da equipe da CPT em Conceição do Araguaia, participando de reuniões com os diretores da CFR eram feitas discussões e apresentados encaminhamentos sobre o projeto, era perceptível que o arranjo de gestão do projeto, com sede em Belém, dificultava o acesso ao acompanhamento por parte da Associação da CFR, que, sem recursos e enfrentando sérios problemas na condução da escola, não apresentava capacidade de fazer o acompanhamento e as devidas cobranças junto ao INCRA, além disto, quando buscavam informações sobre o projeto na UFPA, raramente tinham acesso. No ano de 2006, foram feitas tentativas de resgatar o projeto PRONERA destinado à CFR. A ideia era fazer a troca de coordenação do projeto para a UFPA do Município de Marabá que, por meio de professores, demonstrou interesse, no entanto, os técnicos do INCRA na época informaram que não havia mais a disponibilidade dos recursos o que resultou na perda do projeto.

3.4 Projeto PRONAF INFRAESTRUTURA: desafios e conquista.

Com o reordenamento territorial por parte do Governo Federal, foi estabelecida a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), no território Sul do Pará, a qual tinha a finalidade de articular, promover e apoiar as iniciativas da sociedade civil e dos poderes públicos em prol do desenvolvimento de regiões onde predominam agricultores familiares e beneficiários da reforma e do reordenamento agrário. Os Movimentos Sociais do campo do Sul do Pará passaram a participar ativamente deste espaço e a disputar os recursos oferecidos pela secretaria, levando principalmente as necessidades das CFRs da Região.

Neste espaço de disputa dos recursos oferecidos pela SDT, para fomentar atividades

em benefício dos agricultores, os Movimentos Sociais se tornaram mais propositivos e conseguiram boa articulação com as instituições governamentais como Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), EMATER, Banco da Amazônia (BASA), Banco do Brasil e Secretaria Estadual de Agricultura (SAGRI), elaboraram um projeto de apoio financeiro para a compra de equipamentos para duas CFRs: Santa Maria das Barreiras e Conceição do Araguaia, sendo aprovado em assembleia e encaminhado à SDT.

Surgiu aquele projeto de compra dos equipamentos, só que nosso galpão da CFR era pequeno e não tinha onde colocar os equipamentos. Foi aí que deram aquela ideia de mudar a CFR para o prédio da Antiga Escola Agrícola. (Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

Os projetos para a solicitação de equipamentos foram elaborados e aprovados priorizando a demanda das CFRs. Conforme consta em uma ficha técnica de análise do próprio projeto, encaminhada pela SAGRI à CFR, esse era um Projeto PRONAF de infraestrutura apresentado ao órgão gestor do projeto no Território Sul do Pará no ano de 2004. De acordo com o projeto, a administração dos recursos e a compra dos equipamentos, móveis e utensílios para a CFR, ficaram a cargo das instituições públicas com sede em Belém, a capital do Estado do Pará: SAGRI e Caixa Econômica Federal. Somente em 2007 ocorreu a entrega de parte dos equipamentos.

3.5 Projeto de Construção de um Centro de Formação para CFR, expectativas, desafios e frustrações.

Em 2006, a SDT destinou recursos para serem aplicados no território Sul do Pará. Com os problemas que a CFR de Conceição do Araguaia e Santa Maria das Barreiras enfrentavam em relação à infraestrutura. Nesta época a pesquisadora, como parte da equipe da CPT e acompanhou as várias reuniões que ocorreram no âmbito do território juntamente com os movimentos sociais do campo destes municípios. Na época os Movimentos Sociais da Região Sul do Pará estavam bastante ativos e articulados dentro dos espaços de debates da SDT, onde havia a oferta de recursos desta secretaria para fomentar as atividades sociais e produtivas na região, os movimentos sociais foram propositivos. Conseguiram a aprovação de recursos para a construção de um prédio para a CFR de Conceição do Araguaia e uma reforma para a CFR de Santa Maria das Barreiras. Conforme descrito no projeto, o valor aprovado para a construção de um prédio para a CFR de Conceição do Araguaia, no P. A. Canarana foi de R\$ 240.000,00, e o recurso para a reforma do prédio da CFR de Santa Maria das Barreiras foi no valor de R\$ 29.540,00.

Essa era uma oportunidade no âmbito da SDT para potencializar as atividades das duas CFRs. A execução deste projeto seguia os mesmos parâmetros do projeto de equipamentos. A SAGRI era proponente e executora responsável pelo projeto arquitetônico e pela construção do Centro de Formação.

Surgiu aquele projeto de construção da CFR. Agente tinha que apresentar um documento da área onde ia ser construída só que deu problemas devido à documentação do local da construção que, segundo os técnicos da SAGRI, área era pública por ser no Projeto de Assentamento e por isso havia restrições para construir naquele local. Só sei que nós perdemos e nunca a CFR pode ter sua sede construída. (Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

As exigências burocráticas e a morosidade dos órgãos públicos eram empecilhos

constantes para as duas CFRs. Outro problema observado é que um só projeto para atender duas CFRs, mesmo com demandas diferentes, não desvinculavam os problemas de cada uma. Assim, sempre que uma CFR apresentava dificuldade a outra ficava penalizada. Além disso, os técnicos da SAGRI demoravam muito para fazer análise dos documentos enviados e, quando mandavam os avisos de pendências documentais pediam que elas fossem sanadas de imediato. O resultado deste processo demorado e burocrático resultou na perda do projeto. No final de 2009, os prazos venceram e as duas CFRs perderam os recursos e segundo os técnicos o recurso retornou ao Tesouro Nacional.

3.6 Organização, gestão, manutenção, funcionamento e público alvo da CFR de Conceição do Araguaia.

ACFR de Conceição do Araguaia foi criada para ser uma escola do campo que se contrapõe a concepção urbana, pensada para os cidadãos que habitam esta localidade. Chaves (2014, p 81), diz que a escola precisa ser pensada pelos sujeitos que ali vivem, para que efetivamente sintam-se pertencentes a este ambiente e protagonista da construção da educação. Assim, o funcionamento da CFR segue a proposta da Pedagogia da Alternância a qual requer um envolvimento dos educandos, da família, dos professores e demais pessoas dessa instituição no processo de formação.

Por isso, a oferta educacional da CFR, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico – PPP está apoiada em quatro pilares básicos: Associação responsável pela gestão do Projeto CFR, a Pedagogia da Alternância com suas características específicas, a formação integral tendo o aluno como sujeito, o desenvolvimento sustentável e solidário do meio rural. As regras estabelecidas para a organização e funcionamento da CFR, seguem os princípios estabelecidos na rede dos CEFFAS junto a ARCAFAR. O PPP, o estatuto e o regimento interno, são os instrumentos que regem sua organização e estabelecem as regras de funcionamento.

Conforme está definido em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, ela é uma instituição de ensino público não estatal de gestão comunitária que oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Ela se convencionou chamar de CEFFA por ser um Centro de Formação por Alternância que propõe se adaptar ao ritmo de vida do jovem do campo. O projeto da CFR de Conceição do Araguaia está previsto na LDB (Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996) e na Resolução de Numero 01, de 03 de abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e Resolução 02 de abril de 2008 Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.

A gestão e a manutenção da CFR, conforme consta no artigo 6º do Capítulo II, do seu regimento interno, está a cargo do conselho administrativo juntamente com um coordenador legalmente habilitado, nos termos da legislação em vigor, juntamente com uma equipe pedagógica, cujo papel é articular as famílias em torno das questões da formação integral dos jovens do campo, zelando pela aplicação da metodologia da Pedagogia da Alternância.

Dentro da base associativa, as famílias dos jovens da CFR, desempenham um papel fundamental na gestão e manutenção do centro de formação da CFR de Conceição do Araguaia. A Associação de pais é a entidade jurídica responsável pela gestão administrativa e financeira do centro formativo. O Cap. I - artigo 1º, do regimento interno da CFR, define a Associação de pais como a entidade mantenedora desta da CFR. Assim, as famílias interessadas na proposta pedagógica da CFR, ao matricular os filhos para estudar nela, se tornam sócios efetivos da Associação e assumem a responsabilidade pela organização,

funcionamento e manutenção do centro de formação. É delas o papel fundamental no desenvolvimento da proposta pedagógica da CFR, desde o planejamento, execução, avaliação e negociações com o poder público e demais instituições que possam vir a ser parceiras.

Para manter seu funcionamento, contratação de profissionais, aquisição de material de consumo, equipamentos e alimentos, infraestrutura e transporte de alunos, a CFR de Conceição do Araguaia conta com arranjos entre diversos parceiros e instituições, que de alguma forma, contribuem com doação, repasse de recursos financeiros, cedência de espaço para funcionamento doação de materiais ou por meio de convênios com instituições públicas e privadas.

Ao longo do seu processo histórico, a CFR contou com o apoio de diversos parceiros que contribuíram diretamente na manutenção das atividades do Centro de Formação dos alunos da CFR, dentre os quais podemos citar: as famílias dos jovens matriculados na CFR, Paróquia Nossa Senhora da Conceição, CPT, STR, MMC, ARCAFAR-PA e de diversos órgãos públicos como: Câmara de Vereadores, Prefeitura local, Governo do Estado, SAGRI, SEDUC, EMATER, SDT, UEPA e IFPA.

Conforme consta no PPP, para se matricular na CFR, o jovem deverá apresentar carta de vivência de atividade no campo, ter idade mínima de 13 anos e ter concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os candidatos ao Ensino Médio deverão ter idade mínima de 14 anos e já ter concluído o Ensino Fundamental. Ao ingressar na CFR, os jovens se adaptam ao calendário escolar que é organizado em tempo escola e tempo comunidade, conforme é estabelecido na proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância. Durante o tempo escola, os jovens ficam uma semana no centro de formação juntamente com a equipe pedagógica da CFR e uma semana na propriedade familiar desenvolvendo as atividades práticas referentes à teoria estudadas no tempo escola. Os jovens do Ensino Fundamental e Médio, além da educação básica, ainda recebem a qualificação em atividades agropecuárias e agroecológicas.

3.6.1 Panorama do atendimento realizado pela CFR de Conceição do Araguaia entre os anos 2004 e 2016.

Por meio da pesquisa, foi possível reunir dados e montar um quadro do atendimento que a CFR de Conceição do Araguaia já realizou entre os anos de 2004 e 2016. Os dados coletados dizem respeito ao total de turmas do Ensino Fundamental e Médio, quantidade de alunos matriculados, quantidade de alunos que concluíram cada curso e qual a instituição que certifica cada curso.

Tabela 2 - Atendimento do Ensino Fundamental realizado pela CFR de Conceição do Araguaia entre os anos de 2004 e 2016.

ANO DE INÍCIO	ANO DE CONCLUSÃO	ALUNOS MATRICULADOS	CONCLUÍRAM
2004	2007	24	8
2008	2010	32	18
2010	2012	30	8
2014	2016	25	12
	TOTAL	111	46

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

Observando o quadro acima, é possível ter um panorama do atendimento ao Ensino Fundamental para filhos de agricultores realizados pela CFR de Conceição do Araguaia em seus 12 anos de atuação. A CFR formou quatro turmas de Ensino Fundamental com um total de 111 jovens matrículas, sendo que deste total, 46 concluíram e 64 evadiram. É possível perceber que houve uma evasão significativa em todas as turmas de Ensino Fundamental. Uma série de fatores internos à CFR, como já citamos no histórico, influenciaram a evasão dos alunos do Ensino Fundamental da primeira turma. Dentre estes fatores, podemos citar a falta de recursos, problemas de organização e gestão dentro da Associação das Famílias e o não acesso por parte da CFR de Conceição do Araguaia às políticas públicas. Aliado a isso, as políticas públicas destinadas à universalização do Ensino Fundamental nas escolas públicas no campo contribuíram na melhoria do atendimento a esta modalidade.

O primeiro deles é o significativo aumento da oferta de vagas de Ensino Fundamental nas últimas duas décadas, a chamada universalização do Ensino Fundamental. Nas escolas do campo, esta universalização do acesso se deu, principalmente, a partir da política de transporte escolar, garantindo que os jovens residentes no meio rural conseguissem se deslocar para os centros urbanos para acessar a escola. Com isso, a demanda pelo acesso ao Ensino Fundamental teria sido em parte sanada, mesmo que de forma precária. (FERREIRA, 2015, p. 52).

Além do fator da ampla oferta do Ensino Fundamental no campo, para os diretores da CFR, uma das causas dessa evasão, por eles atribuída, está relacionada a pouca idade dos jovens e a ligação forte com a família, pois tanto os pais quanto os adolescentes, têm dificuldade de ficar muito tempo longe uns dos outros. Segundo a diretora pedagógica da CFR, os jovens sentem muita saudade da família, e os pais, por morarem longe e por não terem muito tempo de acompanhar os filhos na CFR, durante a semana de Alternância, ficam inseguros quando os filhos ficam nove dias longe deles.

Conforme veremos mais adiante, a CFR de Conceição do Araguaia passou a ofertar o Ensino Médio a partir do ano de 2009. Isto só foi possível devido à assinatura de um convênio com o Governo do Estado. A partir de então, ela ofertou três turmas de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. O quadro abaixo apresenta um panorama deste atendimento.

Tabela 3 - Atendimento do Ensino Médio realizado pela CFR de Conceição do Araguaia entre os anos de 2009 e 2016.

ANO DE INÍCIO	ANO DE CONCLUSÃO	ALUNOS MATRICULADOS	CONCLUÍRAM
2009	2012	40	23
2010	2013	30	15
2014	2016	40	28
	TOTAL	110	66

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

Ao comparar a oferta do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi possível concluir que mesmo a CFR tendo ofertado mais turmas de Ensino Fundamental, ela formou mais alunos no Ensino Médio com menos turmas e em um período de tempo bem mais curto em

relação à oferta do Ensino Fundamental. Comparando a evasão escolar entre o Ensino Fundamental, onde cerca de 61,0% dos jovens matriculados nesta modalidade evadiram, enquanto Ensino Médio este percentual foi de apenas 27,4%, percebemos que tem sido mais vantajoso para a população do campo a oferta do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária.

Em relação à permanência dos jovens no Ensino Médio, alguns fatores internos e externos influenciam positivamente. Ao contrário do Ensino Fundamental, a política de transporte escolar no município, não tem a mesma implicação no atendimento ao Ensino Médio no campo. Dessa forma, a permanência nas semanas de Alternância ameniza esta questão. Outro fator favorável é a formação profissionalizante integrada do Ensino Médio ao curso técnico em Agropecuária. No município de Conceição do Araguaia, quando a CFR passou a ofertar este curso, não havia nenhuma instituição oferecendo este tipo de formação. Mesmo que atualmente o IFPA já faça esta oferta do Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, esta instituição ainda não tem uma política que garanta atendimento específico aos jovens do campo, que no caso seria cursos em regime de alternância, pois para fazer o curso integrado no IFPA, o jovem do campo deve passar a morar na cidade.

A partir da assinatura do convênio com o governo do Estado em 2009, a CFR passa a ofertar o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, somente a partir daí, foi possível a contratação de mais professores e pessoal de apoio.

3.7 CFR de Conceição do Araguaia e o acesso às políticas públicas municipais, estaduais e federais, desafios e perspectivas.

De acordo com o histórico acima, desde o início a CFR de Conceição do Araguaia, juntamente com seus parceiros e movimentos sociais, participou de diversos debates e se inseriu, onde foi possível, apresentando projetos e lutando para ter acesso a recursos e políticas públicas. Apesar das fragilidades em sua forma de organização, a CFR conseguiu se inserir em políticas públicas municipais e estaduais por meio de convênio com a prefeitura de Conceição do Araguaia e com o Governo do Estado. A seguir, apresento o percurso que a CFR percorreu para acessar um convênio com a prefeitura e outro com o Governo do Estado. Faz parte também desta seção a luta da CFR em busca do reconhecimento para certificar seus alunos e ter acesso às demais políticas públicas como é o caso do acesso aos recursos do Governo Federal por meio do FUNDEB através da SEDUC.

3.7.1 Convênio com a EMATER.

Atualmente, o centro de formação da CFR de Conceição do Araguaia funciona em uma parte da estrutura da antiga escola agrícola que pertence à EMATER. De início, a prefeitura fez a cedência do prédio da antiga escola agrícola por três anos à CFR de Conceição do Araguaia com vigência entre os anos de 2007 e 2009. Quando a CFR fez a mudança do Projeto de Assentamento Canarana para se estabelecer nas dependências da antiga escola agrícola, enquanto agente da CPT, acompanhei de perto todo o processo desta mudança e registrei por meio de relatórios e fotos.

A infraestrutura da antiga escola agrícola dispunha de diversos prédios e estabelecimentos como dormitórios, cozinha com refeitório, banheiros internos e externos, salas de aulas e uma vasta área de terra em seu entorno. Na época este prédio estava abandonado e sucateado. Então a diretoria da CFR poderia escolher para uso parte da infraestrutura que estivesse em melhores condições de uso, pois não dispunha de recursos para fazer reforma. Então a diretoria da época escolheu dois prédios para dormitórios

masculino e feminino, a cozinha e um bloco de sala de aula para uso de atividades de ensino.



Figura 3 – prédios da antiga escola agrícola

Fonte: autora da pesquisa: agosto de 2007.

Nessa época a CFR havia recebido os equipamentos, móveis e utensílios adquiridos por meio da SDT. Como parte dos prédios não dispunha de portas, janelas e o teto precisavam de reparos, as próprias famílias e alunos, juntamente com os professores, procuraram fazer mutirões e doações para adequar minimamente os prédios para uso.



Figura 4 – Salas de aula utilizadas pela CFR no prédio da Antiga escola agrícola

Fonte: autora da pesquisa: agosto de 2007.

Durante o período de vigência da cedência do espaço pela prefeitura para a CFR de Conceição, o então prefeito doou toda área da antiga escola agrícola, sendo que uma parte foi destinada à EMARETER e a outra para o IFPA. No final de 2009, o IFPA dá início às obras

de reforma nos prédios que lhe pertenciam e dentre os prédios que a CFR utilizava e passou a ser do IFPA, estavam as salas de aula. Segundo os diretores, nesta época, os técnicos do IFPA solicitaram a estrutura onde a CFR funcionava. Sem local para funcionar, a diretoria resolve pedir apoio à Diocese da Santíssima Conceição do Araguaia a qual cedeu por um período de um ano a chácara diocesana de pastoral.

A CFR ficou funcionando na chácara da Diocese a partir de outubro de 2009. O problema foi que o pessoal do IFPA disse pra nós que iam reformar tudo. Dai colocaram na cabeça dos diretores que agente tinha que sair de lá. Então fomos buscar o apoio na Paróquia e o padre conseguiu a chácara com o Bispo. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

Com o fim da cedência da chácara pela Diocese, a diretoria da CFR recorreu à EMATER para solicitar o uso da parte da estrutura da escola agrícola que foi doada pela prefeitura àquele órgão. Após processo de negociações, a EMATER cedeu a estrutura da antiga escola agrícola que lhe pertencia para que a CFR pudesse funcionar.



Figura 5 – Dormitórios antiga escola agrícola utilizados pela CFR

Fonte: autora da pesquisa: agosto de 2007

Esta parceria tem sido periodicamente renovada em forma de convênio desde o ano de 2010. O convênio mais recente foi publicado no DOEPA dia 11 de janeiro de 2017 com data da 04/11/2016. Vigência: 36 (trinta e seis) meses, a partir da data da assinatura, podendo ser renovado caso haja interesse das partes. Objeto: A CONCEDENTE disponibilizará parte do espaço e instalações da UNIDADE DIDÁTICA DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA – UDCA, especificamente 05 salas de aulas, 01 alojamento masculino, 01 alojamento feminino, 01 refeitório, 01 pocilga, 01 aviário, 01 curral e 10 hectares de área agricultável, para a ASSOCIAÇÃO da CFR de Conceição do Araguaia, onde serão desenvolvidas atividades didáticas do curso técnico em agropecuária, beneficiando os filhos de agricultores familiares do município, os quais são alunos da CRF.



Figura 6 – Estrutura antiga escola agrícola: atual UDCA e CEAGRO

Fonte: Google Earth: acesso 05/05/2017.

A foto acima representa parte da estrutura da antiga escola agrícola que atualmente pertence à EMATER – PA e ao IFPA. À direita está o Centro de Estudos Agrocológico do Araguaia – CEAGRO que pertence ao IFPA campus Conceição do Araguaia. À esquerda está a estrutura da UDCA que pertence à EMATER e está conveniada com a CFR até novembro e 2019.

Além de ceder o espaço, sempre que precisamos de algum profissional para dar palestra, ministrar disciplina, leva os alunos para visita de campo e dar palestra. Os técnicos da EMATER são sempre dispostos. Eles contribuem na troca de conhecimento com nossos jovens. Sempre que solicitamos, eles estão prontos para ajudar. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

A EMATER de Conceição do Araguaia se tornou uma parceria importante para a CFR. Além de manter o convênio da infraestrutura, a EMATER disponibiliza profissionais para contribuir na formação dos alunos da CFR. Um fator importante nesta parceria, segundo os diretores, é a disponibilidade e a disposição dos técnicos.

3.7.2 Convênio com a SEDUC - PA desafios e perspectivas.

Conforme já vimos, as políticas públicas são fundamentais para que a CFR possa manter seu funcionamento na oferta da Educação do Campo. De acordo com os quadros relacionados ao atendimento da CFR de Conceição do Araguaia, o Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Agropecuária passou a ser ofertado a partir do ano de 2009, ano em que foi celebrado o primeiro convênio entre a CFR e o governo do Estado do Pará, por meio da SEDUC. Nesta seção iremos tratar do processo de negociações entre a ARCAFAR – PA e os órgãos estaduais, em especial, com a SEDUC-PA, na tentativa de compreender quais os desafios que a CFR de Conceição do Araguaia enfrenta para ter acesso a essa política estadual e ao mesmo tempo verificar se há perspectivas de continuidade.

Ao longo dos anos, a ARCAFAR - PA tem representado o conjunto das CFRs nível

estadual nas negociações com o governo do Estado do Pará e órgãos estaduais, com o objetivo de firmar parcerias que contribuam para a implantação, financiamento e funcionamento destas escolas. Segundo Ferreira (2015:114), nos últimos anos, as negociações com a SEDUC-PA visando firmar convênios de apoio financeiro para as CFRs, foi uma das principais frentes de trabalho da ARCAFAR – PA. As parcerias e demais políticas de atendimento, como é o caso de convênios de repasse de recursos para a manutenção e funcionamento das CFRs, são celebradas diretamente com cada uma destas escolas, desde que elas estejam devidamente regularizadas, ou seja, juridicamente legalizada enquanto Associação de Famílias da CFR e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação.

A CFR de Conceição do Araguaia, por meio do trabalho realizado e mediado pela ARCAFAR, conforme consta em publicação do Diário Oficial do Estado do Pará- DOEPA, firmou seu primeiro convênio com o Governo do Estado do Pará através da SEDUC, em 26 de janeiro de 2009. O objeto do convênio se referia à manutenção do suporte técnico e pedagógico da Unidade de Formação da Associação das Famílias da CFR. A vigência prevista deste convênio era de um ano e o valor global de R\$ 310.000,00 distribuídos em três parcelas a ser depositado na conta da Associação da CFR e destinado à compra de alimentos, material didático, combustível, pagamento de funcionários e formação de professores.

Durante o ano de 2009, enquanto era monitora da CFR de Conceição do Araguaia, acompanhei o processo inicial da implantação do convênio entre a CFR e SEDUC. Era grande a expectativa da diretoria e dos parceiros STR e CPT que, junto à diretoria, conduziram o processo de implantação do convênio. Após a publicação da assinatura do convênio, a diretoria da CFR tinha expectativas de receber a primeira parcela após a assinatura do convênio e as demais a cada quatro meses, no entanto, era necessário um processo de organização da CFR e atendimento às exigências burocráticas para que esta escola recebesse a primeira parcela, o que ocorreu somente no final de 2009.

O motivo do atraso do repasse do recurso da primeira parcela do convênio estava relacionado à morosidade burocrática, tanto por parte da CFR, que tinha dificuldade de se adequar e apresentar documentação necessária, quanto à morosidade da própria SEDUC. Mesmo sem receber os recursos da primeira parcela, a diretoria da CFR, com a assessoria da CPT, fez o processo de seleção e contratação da equipe pedagógica composta de quatro professores, uma pedagoga e uma pessoa de apoio administrativo e realizou a matrícula de 40 alunos para o primeiro curso de Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária.

O recebimento da segunda parcela estava condicionado à prestação de contas da primeira. No entanto, a pouca habilidade da diretoria em lidar com as questões burocráticas de prestação de contas, aplicação e gestão dos recursos, provocou a demora de um ano entre o recebimento da primeira e da segunda parcela. Como consequência, alguns funcionários, sem receber seus pagamentos, deixaram o trabalho na CFR e todo o funcionamento da CFR de alguma forma ficou comprometido.

Houve muito atrasos no repasse destes recursos. As últimas parcelas de 2009 só foram liberadas no final de 2010. Por conta dos atrasos nos pagamentos os outros professores desistiram. Só ficaram trabalhando três professores e uma pessoa de apoio porque tinha o convênio com a prefeitura. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

Como o fim do convênio estava previsto para janeiro de 2010 e não ocorreu, foi necessária a realização de um Termo Aditivo, por parte da SEDUC de dotação e prorrogação de vigência entre 26 de janeiro de 2010 a 26 de março do mesmo ano, conforme consta na sua publicação do DOEPA. No entanto, segundo os diretores entrevistados, mesmo que houve a prorrogação até março, as outras duas parcelas foram pagas à CFR somente no final do ano de

2010, o atraso foi de um ano entre a primeira e a segunda parcela. Já a última parcela deste primeiro convênio, só foi repassada para a CFR no final do ano de 2010. Apesar do atraso no repasse do recurso, a CFR deu início, ainda em 2010, conforme consta no quadro de atendimento da CFR, a mais uma turma de Ensino Fundamental e foram matriculados 30 alunos, somando assim um total de 70 alunos entre as duas modalidades para serem atendidos naquele período.

Com a finalização do recebimento dos recursos do primeiro convênio em 2010, tanto a CFR de Conceição do Araguaia, quanto as demais CFRs do Estado do Pará, por meio da ARCAFAR-PA, dão continuidade às negociações com o governo do Estado através da SEDUC com o objetivo de renovar o convênio por mais um ano. Segundo os diretores entrevistados, esse processo de negociações perpassou todo ano de 2011. Enquanto isto, a CFR, mesmo sem recursos do governo do Estado, manteve suas atividades de ensino com os recursos advindos do convênio com a prefeitura e com dois professores, que mesmo sem receber salários, ficaram o ano todo trabalhando na CFR à espera de pagamento com recursos daquele convênio.

Ficamos todo o ano de 2011 sem receber nenhum recurso do Estado. O recurso que recebemos em 2012 era do ano anterior. Quando nós recebemos esses recursos foi que conseguimos pagar os salários atrasados dos professores e dívidas da compra de alimentos, combustível e material pedagógico. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

Em 2012, houve a aprovação da Lei 12.695/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para contemplar com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo. A publicação desta lei garantiu aos CEFFAS o direito receberem recursos desse fundo.

Conforme consta no art. 4º, da Lei 12.695/2012, a União, por meio do Ministério da Educação, fica autorizada a transferir recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Esses recursos serão liberados aos órgãos e entidades dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No caso do estado do Pará, a SEDUC é o órgão estadual responsável pela gestão e repasse do recurso.

Ao tomar ciência da lei, a ARCAFAR-PA logo toma providências para incluir as CFRs dentro do programa e provoca reuniões com a SEDUC. Segundo Ferreira (2015, p. 143), o primeiro obstáculo que as CFRs encontraram para conseguir acessar o recurso do FUNDEB foi a própria compreensão da Lei 12.695/2012 e dos mecanismos de sua implementação. Ela ressalta ainda que este foi um problema enfrentado por todos os centros de formação por alternância do país. Havia necessidade de regulamentação da Lei. Assim, em abril de 2013, a Lei 12.695/2012 foi regulamentada, por meio da Nota Técnica nº32/2013, emitida pela Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Para acessar os recursos do FUNDEB, os CEFFAS deveriam estar com sua associação e sua vida fiscal regularizada, cadastrarem-se no Censo Escolar como escola privada, comunitária, ter proposta pedagógica de formação por alternância e ser reconhecido pelos respectivos Conselhos de Ensino municipal e/ou estadual, dependendo do nível de ensino.

Com essas exigências, a ARCAFAR – PA inicia o processo de orientação às CFRs para que estas pudessem se adequar às exigências para ter acesso aos recursos do FUNDEB. A diretoria da CFR de Conceição do Araguaia, com o apoio da ARCAFAR, resolveu os problemas relacionados à regularização da vida fiscal. Já em relação ao cadastro dos alunos

no Censo Escolar, segundo Ferreira (2015:144), se tornou um problema para os CEFFAS do Estado do Pará e do Brasil, pois os alunos deveriam ser cadastrados no ano que antecede o recebimento dos recursos. Para que as CFRs cadastrassem seus alunos no Censo Escolar, a SEDUC realizou um treinamento para professores e membros da CFR. Na época a CFR de Conceição enviou duas professoras para participarem do treinamento.

Nossos alunos não eram cadastrados no Censo Escolar. Então o pessoal da SEDUC nos chamou às pressas para um treinamento em Belém. Foi a partir daí que passou a ser feito o cadastro dos alunos da CFR no Censo Escolar. Na época foi eu e uma professora. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

Enquanto as CFRs se adequavam para receber estes recursos do FUNDEB, a ARCAFAR negociava com a SEDUC a manutenção das CFRs. De acordo com a publicação no DOEPA, foi assinado ainda em outubro de 2013, um convênio denominado Tampão com recursos do Tesouro do Estado. Mesmo com o convênio assinado, a CFR não recebeu de imediato o recurso. Em meio a todo este processo, a CFR passou todo ano de 2013 sem receber nenhum recurso oriundo do convênio com o Estado. Segundo os diretores, este foi o último convênio celebrado entre a SEDUC e a CFR de Conceição do Araguaia. Eles só receberam parte dos recursos no final do ano de 2014 e as últimas parcelas foram pagas somente no ano de 2015. E, desde 2016, a CFR não recebeu nenhum recurso do Estado por meio da SEDUC.

É sempre assim! Quando nos reunimos com o pessoal da SEDUC, eles falam que o recurso vem. Mas eles nunca repassam este recurso no mesmo ano. O recurso de 2013 só foi liberado uma parte em 2014 e terminamos de receber em 2015 e foi a última vez que recebemos. De lá para cá, até agora não recebemos mais nenhum recurso do Governo do Estado. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

O cadastro dos alunos da CFR de Conceição do Araguaia no Censo Escolar dependia do reconhecimento da CFR junto ao CEE-PA. Em 2013, a CFR estava autorizada provisoriamente pelo CEE – PA, por meio da resolução 476 de 20 de dezembro de 2012, pelo prazo de 18 meses. Assim foi feito o cadastro dos alunos tanto do Ensino Médio como do Ensino Fundamental no Censo Escolar. Desta forma se esperava que no momento que a CFR tivesse atendido todas as exigências acima mencionadas, ela pudesse receber os recursos do FUNDEB através da SEDUC – PA. No entanto, isto não ocorreu, e segundo Ferreira (2015, p. 145), apesar de a SEDUC-PA ter recebido o recurso do FNDE referente ao cômputo de matrículas do ano de 2013 das CFRs, o recurso não foi repassado para as respectivas associações mantenedoras sob a alegação de que não poderia liberar um novo recurso sem que houvesse execução total e prestação de contas do convênio Tampão. Conforme a fala dos diretores, os recursos do convênio Tampão, que deveriam ter sido repassados em 2013, tiveram a última parcela paga à CFR somente em 2015.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2016, publicado pelo INEP em fevereiro de 2017, a CFR tinha cadastrado 28 alunos do Ensino Médio e 12 alunos do Ensino Fundamental, no entanto, segundo os diretores, em 2016, a SEDUC não repassou nenhum recurso para a CFR sob a alegação do não reconhecimento da CFR junto ao CEE – PA.

Para os diretores, o ano de 2016 foi um ano difícil. Com duas turmas para concluir, a CFR teve que se manter apenas com os recursos recebidos do convênio com a prefeitura, o que garantia a contratação de dois professores. Para que as aulas não parassem, a CFR contava com alguns professores voluntários do IFPA, alguns alunos da UEPA e com o apoio técnico da EMATER. Além dos problemas com a SEDUC, a CFR enfrenta os problemas em

relação ao reconhecimento da CFR junto ao CEE – PA e tem o desafio de certificar os alunos que concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino médio Integrado.

3.7.3 Certificação e reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação: perspectivas e desafios

Um dos desafios que a CFR de Conceição enfrenta desde a sua fundação é a questão da certificação dos seus alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Conforme visto no histórico, inicialmente, a preocupação das lideranças dos Movimentos Sociais estava voltada para criação de uma escola que garantisse uma formação vinculada à sua realidade, que resgatasse os saberes do campo e que contribuísse para o aprimoramento e profissionalização das atividades desenvolvidas pelas famílias no campo. Por outro lado, as famílias também se preocupavam com a elevação do grau de escolaridade dos filhos como uma saída de melhoria de vida. Neste sentido, é fundamental que, além da formação específica para o campo, se tenha a comprovação da escolaridade meio por meio de um certificado expedido pela CFR.

Para certificar seus alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a CFR precisa ser reconhecida pelos órgãos públicos municipais e estaduais. No entanto, para ser reconhecida junto a esses órgãos, a CFR precisa ter equipe pedagógica completa e infraestrutura adequada. Por meio da pesquisa, foi possível montar um quadro que mostra a situação da certificação das diversas turmas da CFR de Conceição do Araguaia e identificar, nele, cada turma que concluiu, o ano da conclusão e a instituição certificadora.

Tabela 4 – Panorama da certificação da CFR de Conceição do Araguaia.

TURMA	ANO DA CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO CERTIFICADORA
E. Fundamental.	2007	SEDUC
E. Fundamental	2010	SEDUC
E. Médio	2012	CFR
E. Médio	2013	CFR
E. Fundamental	2013	CFR
E. Médio	2016	-
E. Fundamental	2016	-

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

O quadro acima mostra uma variação em relação à instituição certificadora ao longo dos anos. A SEDUC-PA aparece como a instituição certificadora das duas primeiras turmas de Ensino Fundamental que concluíram nos anos de 2007 e 2010. Já as que concluíram o Ensino Médio e o Fundamental nos anos de 2012 e 2013, tiveram como instituição certificadora a própria CFR. Em relação às turmas que concluíram em 2016, até o momento da realização desta pesquisa não haviam sido certificadas e nem havia definição sobre qual instituição irá certificar.

Segundo os entrevistados, a preocupação com a certificação existia desde a criação da primeira turma da CFR. Entre os anos de 2004 e 2006, quando a primeira turma de Ensino Fundamental estava em curso, havia expectativa de conseguir a efetivação do projeto PRONERA. A partir daí os alunos que já estavam matriculados na CFR seriam agregados ao projeto e certificados pela escola Agrotécnica de Castanhal conforme previa no próprio projeto.

Se o PRONERA fosse colocado em prática, a CFR tinha condição de certificar. Como o projeto não foi implantado, o outro jeito era através da ARCAFAR que na época já negociava a certificação de todas as CFRs do Estado do Pará. (Diretor 4. Entrevista 14/02/2017).

Como não foi possível a efetivação do projeto PRONERA, era necessário buscar outras possibilidades de certificar as turmas que haviam finalizado o Ensino Fundamental nos anos 2007 e 2010. A ARCAFAR - PA se colocou como interlocutora entre a SEDUC - PA, a CFR de Conceição do Araguaia e a 15ª URE de Conceição do Araguaia, no intuito de certificar os alunos das duas primeiras turmas de Ensino Fundamental da CFR por meio da Escola Estadual Acy de Jesus Neves de Barros Pereira. De fato, os alunos receberam os certificados de conclusão do Ensino Fundamental por meio daquela escola.

De acordo com o quadro acima, a CFR aparece como a instituição certificadora de duas turmas de Ensino Médio e uma turma de Ensino Fundamental nos anos de 2012 e 2013. Este fato ocorreu após a aprovação da resolução 476 de 20 de dezembro de 2012, expedida pelo Conselho Estadual de Educação, conforme publicação do Diário Oficial do Estado do Pará, a qual autorizou a CFR de Conceição do Araguaia a certificar seus alunos por um prazo de 18 meses. A publicação desta resolução foi uma conquista importante graças ao processo de negociações entre a ARCAFAR - PA e o CEE- PA, que no final do ano de 2012, concedeu da mesma forma, a autorização provisória para as demais CFRs do Estado.

Durante estes 18 meses de autorização, a CFR de Conceição do Araguaia, assim como as demais CFRs do Estado, deveria atender uma série de exigências tais como: ter equipe pedagógica completa e um professor por disciplina, diretores, coordenadores e secretários escolares com formação mínima, instalações com laboratórios, quadra poliesportiva coberta, bibliotecas com bibliotecário e prédio adaptado ao acesso de deficientes físicos e passar por uma vistoria do CEE - PA.

O conselho nos autorizou por 18 meses. Esse era também o prazo que a CFR tinha para se adequar. Eles exigem coisa que nós não temos, como é o caso dos professores e da infraestrutura. Com a infraestrutura que nós temos hoje, fica inviável né. Quem conhece o prédio onde funciona a CFR sabe que ele não apresenta condições para ser aprovada pelo conselho. Hoje nós temos dificuldade com tudo. (Diretor 1. Entrevista 23/01/2017).

Além das exigências já citadas, pesava também a exigência documental que incluía os planos de curso e o Projeto Político Pedagógico. Em relação à elaboração destes documentos, a CFR contou com o apoio da própria ARCAFAR - PA que na época fez o trabalho de tentar unificar os planos de curso e até projetos políticos pedagógicos. Segundo Ferreira, (2015, p. 147), isso era uma forma de garantir que nenhuma CFR iria ficar de fora do processo de regulamentação junto ao CEE, tão importante para o acesso a recursos e certificação dos alunos.

Ainda fazendo referência ao quadro acima, verificamos que as turmas que concluíram no ano de 2016, até o momento da realização desta pesquisa, não tinham definida a instituição certificadora. Conforme visto acima, o processo de negociação com o CEE - PA para

reconhecer a CFR de Conceição do Araguaia, se arrasta sem sucesso, apesar dos esforços da ARCAFAR - PA e da própria diretoria da CFR. Os recursos que a CFR recebeu até 2016, por meio das políticas públicas municipais e estaduais, não contemplaram investimentos na infraestrutura e nem contratação permanente do quadro de profissionais. Para o Diretor 1, (Entrevista 23/01/2017), o dinheiro do convênio com o Estado têm suas finalidades, ele é para contratação de pessoal, recursos pedagógicos, alimentação. Nós não podemos usar esse dinheiro para obras de infraestrutura.

Segundo os diretores, o processo de reconhecimento da CFR junto ao CEE-PA, continua em andamento. Fazem viagens a Belém para participar de reuniões e debates. Inclusive, durante a pesquisa, o presidente da CFR de Conceição do Araguaia, juntamente com os representantes das demais CFRs do Sul do Pará, as quais se encontram na mesma situação, sem conseguir autorização, participaram de uma reunião junto ao CEE- PA. Ao retornar, era perceptível o desânimo e a revolta dos diretores em relação à postura do Conselho.

Para o Conselho hoje, nenhuma CFR do Estado tem condição de certificar. Eles exigem das CFRs uma coisa muito perfeita. Se observamos aqui no município, as escolas do próprio Estado não têm o que eles exigem de nós. E veja que é bem diferente, o Estado que tem o poder e recursos na mão. Nós não temos recursos e atendemos melhor que as escolas do Estado. Eu vejo assim, mesmo que a CFR funciona até debaixo de uma árvore, nós conseguimos qualificar melhor nossos jovens agricultores do que qualquer escola do Estado. (Diretor 2. Entrevista 06/03/2017).

Para os diretores, o CEE-PA está longe de compreender a metodologia da formação dos camponeses aplicada pela CFR, que na sua essência, é uma escola comunitária sem fins lucrativos preparando o jovem do campo para o campo. Segundo Ferreira (2015, p. 149), as CFRs passaram a ser categorizadas apenas como escolas rurais pelos agentes estatais, políticas públicas, normas e regras.

Em relação à questão da certificação dos alunos da CFR de Conceição do Araguaia, podemos concluir de modo geral, que para certificar a CFR precisa ser reconhecida pelo CEE-PA e para ser reconhecida, deverá se adequar às exigências deste órgão nos quesitos de infraestrutura e quadro de profissionais. Além destes desafios, percebemos que não somente a CFR de Conceição enfrenta tais problemas frente ao CEE-PA, pois o problema do reconhecimento das CFRs de todo Estado do Pará não está apenas relacionado às questões de infraestrutura e quadro de pessoal, e sim, ao não reconhecimento da proposta pedagógica das CFRs e ao seu estilo de funcionamento.

Para Ferreira (2015, p. 147), essa trajetória é marcada por avanços e recuos, segundo ela, há inúmeras solicitações de autorização em nome de CFRs registradas nos arquivos do CEE-PA nestes quase 20 anos de existência destas organizações no Estado. Mesmo a ARCAFAR – PA, historicamente negociando e fazendo adequações e ajustes em sua proposta pedagógica de acordo com os ditames deste órgão, às CFRs do Estado do Pará, apenas conseguiram autorização para o funcionamento em um período provisório de 18 meses.

O problema do reconhecimento, além de impedir a certificação dos seus alunos, impede também a CFR de ter acesso a políticas públicas, como é o caso do recebimento de recursos do próprio Estado e do FUNDEB. Portanto, a falta de perspectiva de reconhecimento junto ao CEE-PA, também retira da CFR a perspectiva de ter acesso a outras políticas públicas.

3.7.4 CFR de Conceição do Araguaia e o acesso às políticas públicas municipais: desafios e perspectivas.

Conforme já foi visto na trajetória histórica da CFR de Conceição do Araguaia, o convênio firmado com a prefeitura data do ano de 2007. Esta parceria se tornou importante para a CFR devido à contratação dos funcionários e o pagamento do transporte escolar dos jovens. Um aspecto interessante neste convênio entre a CFR e a Prefeitura, desde que foi firmado até o ano de 2016, se refere à forma de gestão do pessoal de apoio a monitores. Os funcionários são contratados e pagos pela prefeitura e ficam vinculados à SEMED, no entanto, são selecionados e geridos pela Associação das Famílias.

Desde que foi fundada a Associação de famílias da CFR, por meio de seus representantes, negociava com os gestores municipais no intuito de firmar parcerias para apoiar e financiar as atividades da CFR, já que ela atendia alunos do Ensino Fundamental. Havia uma grande expectativa dos Movimentos Sociais do campo em relação à aquisição de políticas públicas municipais para o campo, especialmente destinadas a CFR.

Em junho de 2006, com o fim do apoio da Paróquia, a CFR não tinha como manter seus funcionários e passou a depender novamente de professores voluntários. Na época, os próprios agentes da CPT ministravam aulas para que os jovens não ficassem parados e desestimulados. No mesmo período, estava previsto o recebimento dos equipamentos, móveis e utensílios do projeto aprovado junto a SDT com recursos do PRONAF infraestrutura, no entanto, o barracão construído pelas famílias era insuficiente para abrigar estes objetos. Sem professores fixos, e sem infraestrutura adequada, os diretores da CFR apoiados pelos movimentos sociais locais, solicitaram novamente a estrutura da antiga Escola Agrícola ao então prefeito e obtiveram a cedência da estrutura da escola por um período de três anos.

Desde o tempo do Reis, antigo prefeito de Conceição do Araguaia que agente pedia o prédio. Ele não apoiava a nossa luta. A escola estava lá, sucateada, só o teto e as paredes mas ele não cedia pra nós. Ai quando o prefeito Álvaro assumiu, ele fez a cedência por três anos. Na verdade nós queria que ele doasse só que ele resolveu doar pro IFPA e pra EMATER. Poderia ter doado uma parte também pra CFR porque a área era bastante grande e lá cabia todo mundo. (Diretor 6. Entrevista 21/02/2017).

Com a confirmação da cedência do prédio, a Associação da CFR realizou uma assembleia com as famílias e a participação de representantes da CPT, MMC e STR para discutir a situação do funcionamento da CFR no PA Canarana. Após longo debate ficou decidido que a CFR seria transferida para as dependências da antiga Escola Agrícola no segundo semestre de 2006.

Nossa intenção era ocupar aquele prédio da antiga escola Agrícola onde foi gasto milhões para construir e na época estava abandonado. Essa era uma forma que nós achava justa. Nós queríamos o prédio que tinha sido o símbolo da formação para o agronegócio e transformar ele em uma escola que atendesse uma formação para nossos filhos. (Diretor 5. Entrevista 22/02/2017).

Para suprir as demais necessidades do funcionamento a diretoria e os movimentos sociais do município, já vinham negociando junto ao prefeito a assinatura de um convênio, desde o ano de 2004 o qual necessitava passar pela aprovação da Câmara de Vereadores. Após longo processo de debates, o projeto foi aprovado somente no ano de 2007, ficando

definido o repasse de combustível para transporte dos alunos, gás de cozinha e a cedência de 04 servidores: um caseiro (para cuidar das dependências, das hortas e experimentos implantados no quintal), uma governanta (pessoa que cuida da preparação dos alimentos, da organização da cozinha juntamente com os jovens e acompanha as mulheres no dormitório) e dois monitores com formação de técnico agrícola.

Lutamos desde o ano de 2004 para ter o convênio com a prefeitura. Ele só foi então aprovado em 2007, pela Câmara de Vereadores para o pagamento de dois professores e de duas pessoas de apoio, o transporte escolar dos alunos da CFR e o gás de cozinha. Agente queria mais recursos para desenvolver as atividades dos nossos alunos. (Diretor 5. Entrevista 22/02/2017).

O convênio com a prefeitura se tornou importante para que a CFR mantivesse seu funcionamento até o ano de 2016 no atendimento tanto às turmas do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. No entanto, para os sócios fundadores, mesmo que a prefeitura tenha colaborado, ela poderia ter feito ainda mais para valorizar e apoiar a CFR. Na época das negociações com o prefeito de Conceição do Araguaia, eu acompanhei algumas reuniões da CFR com o prefeito da época o qual pertencia ao Partido dos Trabalhadores e tinha sido apoiado pelos Movimentos Sociais do Campo.

O que se percebia em relação ao prédio, por exemplo, é que havia uma disputa política pelo espaço, de um lado os camponeses, do outro lado, deputados estaduais que apoiavam a implantação do IFPA. Outro fator, é que na época, a CFR já estava inserida em projetos territoriais para a construção de sua sede escolar. De fato, faltava pressão por parte dos movimentos sociais para alcançarem maiores benefícios para a CFR, pois as lideranças dos movimentos sociais por ter afinidades com as lideranças políticas da época, se contentavam com a cedência do prédio por três anos e com os recursos recebidos.

Por meio das entrevistas com os diretores e sócios fundadores da CFR, constatamos que as eleições municipais de 2016 trouxeram uma conjuntura política negativa para a CFR. Os diretores alegam que o prefeito eleito não demonstra interesse na proposta educacional e na forma de gestão autônoma da CFR. O período da realização desta pesquisa coincidiu com a realização das primeiras tentativas de negociação entre a diretoria e a prefeitura. Segundo os diretores entrevistados, a diretoria da CFR já havia realizado duas tentativas de negociação com o novo prefeito eleito no início do ano de 2017, no entanto, não tinham nenhuma confirmação de continuidade do convênio. Os diretores reclamam que o atual prefeito fez duas exigências que ameaçam a autonomia da CFR. A primeira exigência é que a indicação dos professores e funcionários de apoio, seja feita pelo próprio prefeito, já a segunda exigência é que infraestrutura da antiga Escola Agrícola seja doada pela EMATER à prefeitura.

O prefeito já deixou claro que se o convênio for feito novamente, é ele quem vai indicar os funcionários da CFR. Disse também que só seria possível continuar o convênio com a CFR se a EMATER fizesse a cedência da estrutura da Antiga Escola Agrícola para a Prefeitura por um período de 10 anos. (Diretor 1. Entrevista 23/01/2017).

A pesquisa para este trabalho foi realizada em um momento tenso de mudanças na conjuntura política desde o nível federal até o municipal. As exigências feitas pelo atual prefeito causam tensões justamente por ameaçar a autonomia da condução da CFR, já que a própria Associação até então, fazia a escolha dos funcionários e monitores até o ano de 2016. Os diretores demonstram saber que a seleção de monitores com experiência e conhecimentos metodológico da Pedagogia da Alternância, contribui para o bom andamento da CFR, evita distorções da proposta pedagógica, diminuem a rotatividade de funcionários e evita as

indicações políticas. A esse respeito, Bergnami (2013, p. 46) afirma que os Monitores são componentes fundamentais para o bom funcionamento da Pedagogia da Alternância e da Associação gestora.

Além da contratação dos funcionários, a prefeitura vinha garantindo, até o ano de 2016, o transporte dos alunos e o fornecimento do gás de cozinha. Os diretores reconhecem que o convênio com a prefeitura é extremamente importante para a continuidade das atividades do Centro de Formação. Para os diretores o convênio com a prefeitura é que dá garantia de funcionamento mínimo da CFR por garantir o pagamento de quatro funcionários.

Para formar novas turmas, a diretoria da CFR, juntamente com os monitores e parceiros, planejaram um processo de sensibilização e abertura de uma turma de Ensino Médio entre os meses de janeiro e fevereiro de 2017. Com os problemas enfrentados para a renovação do convênio com a prefeitura, os diretores entrevistados não se arriscam fazer novas matrículas de jovens, já que no momento está difícil o diálogo com a gestão municipal.

Até o final do ano passado o único apoio que a gente tinha garantido era o convênio com a prefeitura. Agora estamos parados. No início deste ano não fizemos nenhuma reunião com agricultores para formar novas turmas devido a incerteza de ter este convênio com a prefeitura. (Diretor 3. Entrevista 25/01/2017).

Esta situação preocupa os diretores, já que as atuais mudanças políticas municipais afetaram diretamente a CFR de Conceição do Araguaia, conforme visto acima, as exigências feitas pelo novo gestor municipal e a dificuldade de diálogo com ele, deixa a CFR sem perspectivas de acesso a esta política pública municipal no momento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A pesquisa apresentada neste trabalho teve como objetivo verificar quais as políticas públicas destinadas a educação do campo que contempla a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia, se propondo a identificar os desafios que esta escola tem enfrentado para ter acesso essas políticas e ao mesmo tempo, analisar as perspectivas de acesso à políticas públicas para garantir a sua existência e sustentabilidade financeira.

Ao longo da construção deste trabalho, foi possível perceber, que são históricos os problemas relacionados à educação dos camponeses já que as políticas públicas direcionadas ao campo são insuficientes ou ligadas aos interesses econômicos de desenvolvimento voltado para a economia capitalista, a qual defende os interesses da classe burguesa. No entanto, os camponeses, por meio de suas organizações e movimentos sociais, percebendo as distorções das políticas públicas educacionais implantadas no campo, almejam uma ruptura ao modelo de escola rural e criam, adaptam ou trazem modelos de educação que atenda as especificidades da vida dos camponeses e do desenvolvimento do campo a exemplo das escolas do MST e os CEFFAS. No entanto, para manter e ampliar estas escolas, os movimentos sociais do campo reivindicam políticas públicas de educação do campo por meio da implantação de leis que garantam o reconhecimento, a legalidade, o financiamento, a formação docente e a verticalização do ensino.

A CFR de Conceição do Araguaia, implantada pelos movimentos sociais do campo com o apoio da CPT, é uma instituição comunitária de ensino integrante do movimento dos CEFFAS que manteve seu funcionamento no que diz respeito a políticas públicas, até a realização desta pesquisa, por meio de convênios com a prefeitura, governo do Estado do Pará, EMATER e UEPA.

Em relação aos desafios que a CFR de Conceição do Araguaia enfrentou e enfrenta para ter acesso às políticas públicas municipais, estaduais e federais pode-se afirmar que há um processo emblemático e correlacionado; sem apoio financeiro a CFR não consegue ter ou adequar a infraestrutura, contratar corpo docente e pedagógico e isto se torna problema para ser reconhecida pelo CEE-PA. Sem ser reconhecida, é barrada de ter acesso aos recursos do FUNDEB tão necessários para manter seu funcionamento.

Em síntese, seus desafios são:

- (i) Ter seu próprio centro de formação ou acesso a instalações adequadas para seu funcionamento enquanto escola;
- (ii) Ser reconhecida junto ao Conselho Estadual de Educação para ter acesso aos recursos do FUNDEB.
- (iii) Reatar o convênio com a prefeitura rompido pelo atual prefeito de Conceição do Araguaia no início de 2017.
- (iv) Enfrentar o interesse dos gestores públicos locais que querem barganhar a gestão do centro de formação da CFR e colocar professores da rede municipal por indicação em troca da assinatura de novo convênio.
- (v) A diretoria sempre enfrentou dificuldades relacionadas às burocracias, morosidade, normas e regras dos órgãos públicos;
- (vi) Há uma significativa crise e enfraquecimento das lutas dos movimentos sociais do campo. No cenário atual, a CPT, MPA e MMC, já não são mais atuantes no município. Atualmente, a CFR conta apenas com apoio do STR.

Até a finalização desta pesquisa, a CFR se encontrava com as atividades de ensino paradas por não ter perspectivas de recursos públicos. O único convênio assinado é com a EMATER que garante o uso é o da infraestrutura até o ano de 2019 e a ajuda esporádica de profissionais desta Instituição. Em relação às parcerias com o governo do Estado e o

recebimento dos recursos do FUNDEB, tanto a CFR de Conceição, quanto as demais CFRs do Estado, continuam esperando o processo de reconhecimento em andamento junto ao CEE – PA.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M.; DI PIERRO, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para avaliação. 2003.
- ANTUNES-ROCHA, MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220 - 253, jul./dez. 2014.
- ANJOS, Maura Pereira dos; SILVA, Maria Célia Vieira da; MOLINA, Mônica Castagna. Materialização da licenciatura em educação do campo: reflexões a partir da alternância pedagógica. In: XXIV Seminário Nacional Universitas/Br, 24., Maringá. Anais. Maringá: Rede Universitas/Br, 2016. p. 1825-1842. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/Anais_textos_completos.pdf>. Acesso em 25 de maio 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna. 2006.
- ARROYO, Roseli Salete Caldart, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, número 1. Brasília, 1999.
- BEGNAMI, João Batista. Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado). Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours. Belo Horizonte, 2003. 319f.
- BENTES, Elane S. 2014. Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA - Campus Abaetetuba. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- BIANCHINI, V. O universo da agricultura familiar e sua contribuição para o desenvolvimento rural. Rio de Janeiro, 2005. Curso de aperfeiçoamento em agroecologia – REDECAPA.
- BICALHO, Ramofly dos Santos. Educação do campo e pedagogia da alternância na formação do professor. *Recôncavo. Revista de história da UNIABEU*. Ano 3, nº 4. Jan/junho. 2013.
- BICALHO, Ramofly dos Santos. A formação do educador e os Movimentos Sociais do campo In: Políticas educacionais e formação de professores: pesquisas em confluências. Seropédica. Edur. v. 1, p 113-124. 2013.
- BORGES. S. B. *et al.* Casas Familiares Rurais: histórico de implantação no sudoeste do Paraná. Pato Branco. *Synegismus Scyentifica*. v. 06(1), 2011.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acessado em: 23 de maio de 2017.
- _____. Plano Nacional de Educação e o Decreto Nº 7.352/ 2010: Metas e Estratégias para Educação (Profissional) do Campo. In: III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024), 2015, Natal, RN. Anais

do III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024), 2015b.

_____. 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.

_____. _____. Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

_____. _____. Documento Orientador do PRONACAMPO. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acessado em: 04 de maio de 2017.

_____. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Manual de Operações do PRONERA. Brasília: INCRA/MDA, 2012. 112 p. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia. Projeto Político Pedagógico da Escola Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia. Conceição do Araguaia, Pará. Maio 2014, 49 p.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MÔNICA CASTAGNA MOLINA; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (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. 13-52.

_____. CALDART, Roseli Salete. Educação Profissional no contexto das áreas de Reforma Agrária: Subsídios para discussão político-pedagógicos para os cursos do PRONERA. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo 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.

CHAVES. Kenia Matos da Silva. Práticas de Educação do Campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural, Escola Itinerante. Revista Pegada. Vol. 15, n. 02. Dez 2014.

COSTA, Eliane Miranda, MONTEIRO Albêne Lis. PROCAMPO: uma política de formação inicial para o docente do campo. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

CLAUDINEI, Jose Lombardi, SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª Ed. São Paulo. 2000.

- FEITOSA, Terezinha Cavalcante. Análise da sustentabilidade na produção familiar no sudeste paraense: o caso dos produtores de leite do município de Rio Maria. 172 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará. Curso de pós-graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Belém. 2003.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento social do campo. Brasília. Editoração Eletrônica. 1998.
- FERREIRA, Jaqueline da Luz. Educação do campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015.
- FERREIRA, Fabiano de Jesus. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. Estudos do trabalho: educação e política. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf. Acesso em: 23/08/2016.
- FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. Oficina de Planejamento 2013 -2014. Relatório Síntese das conclusões e proposições. 2013. Disponível em: <http://ufrr.br/leducarr/index.php?option=com_content&view=article&id=50:relatorio-do-forumnacional-de-educacao-do-campo-fonec&catid=18&Itemid=102> .
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. (Coleção Questões de Nossa Época; v.2). 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto, CALVÓ, PedroPuig. Formação em desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFAS no mundo. Belo Horizonte. O Lutador, 2010.
- GNOATTO, Almir Antônio. Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. Revista da Formação por Alternância. Brasília. n. 2. Jul. 2006.
- GHEDIN, Evandro (org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas. São Paulo. Cortez, 2012.
- GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis. Vozes, 2007.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1, 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.
- GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal e cultura política. Impacto sobre o associativismo do terceiro setor. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HAGE, Salomão. Movimentos Sociais do Campo e Educação: referencias para análise de políticas públicas de educação superior. Revista eletrônica de educação. V. 8, n. 1. P. 133 – 150. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso: 23/01/2016: 8:35.
- IANNI, Octavio. A luta pela terra: historia social da terra e a luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis. Vozes. 1978.
- INTINI, João Marcelo. Luzes e Sombras Negociação e diálogo no sul e sudeste do Estado do Pará: um estudo sobre as políticas públicas para reforma agrária e agricultura familiar.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável da UFPA. 2004.

LOMBARDI, Claudinei, SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, S.P. Autores Associados. 2008.

MANFIO, Antônio João. O desenvolvimento local na perspectiva dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília. n. 2. Jul. 2006.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Coordenação e revisão de Paul Singer, Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Os pensadores, Livro 1, termo 2).

MENESES, Alcione Sousa de. Quando mudar é condição para permanecer: a escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2010.

MEB. *Conhecer para intervir, um olhar sobre o Pará e Maranhão*. Brasília. MEB, 1998.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre O PRONERA E O PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 22 0 - 2 53, jul./dez.2014. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

MOLINA, Mônica e Salomão, Hage. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. *RBP AE - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016*.

MUNARIM, Antônio. O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. *Marco Social*. Rio de Janeiro. Instituto Souza Cruz. v. 12, n. 1, p. 8-11, jul. 2010.

PACHECO, Luci Mary Duso, PIOVESAN, Juliane. Educação do campo: desafios e perspectivas para a formação docente. *Revista de Ciências Humanas | FW | v. 15 | n. 24 | p. 47-59 | Jul. 2014* Recebido em: 15 abr. 2014 Aceito em: 28 jul. 2014.

PASSADOR, Claudia Souza. *Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná*. Em *Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania*. Marta Ferreira Santos Farah e Hélio Batista Barboza (orgs.). São Paulo: Editora FGV. 2000.

PEREIRA, Airton. A prática da pistolagem nos conflitos de terra no sul e no sudeste do Pará (1980-1995). Universidade do Estado do Pará (UEPA). *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun. 2015.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classe*. 22ª ed. São Paulo. Cortez. 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira. A educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*. Ano 14, nº. 18. Pag. 37- 46. Presidente Prudente. 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional*. Brasília: UnB, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

ROCHA, Eliza Emília Rezende. A pesquisa participante e seus desdobramentos – experiência em organização popular. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro 2004.

SANTOS, Neila Reis Correia. Educação do campo e alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/Pará. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006. 401 f. il.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia;

SILVA, Maura. MAIS de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. MST. 24/06/2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, M^a. Ozanira da Silva e et al. Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora, 2008.

TURA, Leticia Rangel. Campesinato e Estado na Amazônia: impactos do FNO no Pará. Brasília Jurídica. Brasília. 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Olhares sobre o rural brasileiro. Raízes. Vol. 23, Nº. 1 e 2. Jan-dez. 2004. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_3.pdf. Acesso em: 29 de fevereiro de 2015. 20:19.

UNEFAB. Histórico. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.WAtcvY8rJdg>) acesso: 27/10/2014.

6 ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Por que os agricultores junto aos Movimentos Sociais, decidiram criar a CFR?
2. Quais os problemas educacionais havia no Município de Conceição do Araguaia na época da criação da Associação e fundação da CFR?
3. Qual a importância da participação dos Movimentos Sociais do Campo na criação da CFR?
4. Como se deu o processo de negociação com o poder público Municipal, Estadual e Federal no processo histórico de busca de recursos públicos para o funcionamento da CFR?
5. Desde a fundação da CFR de Conceição do Araguaia até o momento atual, quais as políticas públicas que você tem conhecimento que a CFR já adquiriu?
6. Quais as Políticas Públicas destinadas a Educação do Campo que você tem conhecimento?
7. Destas Políticas Públicas que você conhece, quais as que a CFR de Conceição do Araguaia teve ou tem implantada no momento?
8. Quais os desafios (problemas) que a CFR de Conceição do Araguaia enfrenta para ter acesso as Políticas Públicas de Educação do Campo?
9. Quais as perspectivas de Políticas Públicas existentes hoje para CFR que atendam as especificidades da Pedagogia da Alternância?
10. O que impede a CFR de atender maior número de Agricultores?
11. Em sua opinião, de que forma os Movimentos sócias do Campo podem agir para garantir o funcionamento da CFR?
12. A CFR tem perspectiva de se fortalecer e ampliar seu atendimento? Se sim de que forma? Se não, quais os fatores?