



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA DE CASTANHAL: REFLEXÕES SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DOS EGRESSOS DO PRONERA ÀS NOVAS LÓGICAS PARA A
PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL NA REGIÃO DO
NORDESTE PARAENSE**

Brasília – DF
Abril de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA DE CASTANHAL: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS EGRESSOS DO PRONERA ÀS NOVAS LÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL NA REGIÃO DO NORDESTE PARAENSE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (PPGE/FE/UnB).

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC.

Brasília – DF
Abril de 2023



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Mônica Castagna Molina – FUP/FE/UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientadora/Presidente da Banca

Prof. Dr^a. Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – FE/UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação
Examinadora Interna

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa – IFPA/Campus Castanhal

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos
Agroalimentares.
Examinador Externo

Prof. Dr^a. Maria Jucilene Lima Ferreira – UNEB

Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
Examinadora Externa

Prof. Dr^a. Geogina Negrão Kalife Cordeiro – UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação
Examinadora Externa

Este trabalho é dedicado a todas e todos os egressos do PRONERA do IFPA/Campus Castanhal, sujeitos do campo, das águas e das florestas, sem os quais esta pesquisa não teria sido realizada. Por mais que tentem nos calor a voz do silêncio há de ecoar no quatro cantos do globo, e saberão da nossa luta e de nossa existência.

Dedico esta Tese de doutorado às três mulheres mais importantes da minha vida: Raimunda Carvalho, Isadora Oliveira de Carvalho e Elaine Cristina Santos da Silva – meus amores – e a Raimundo da Costa Carvalho (in memoriam), meu pai, que apesar de todos os defeitos foi exemplo de homem, trabalhador, autodidata e pessoa de caráter.

AGRADECIMENTOS

Apesar de todo rigor científico, quero iniciar meus agradecimentos, agradecendo ao exercício da vida, tornado possível graças a Oxalá Deus Pai, Provedor, Criador e Sustentador e de toda a existência, por ser Ele o Grande Pedagogo de minha vida, exercício da profissão e experiência em família, mediante a viagem nesse trem da vida, no qual faço minha passagem pelo mundo.

À minha mãe, Raimunda Rodrigues de Carvalho por todo amor incondicional e orações dedicadas, ao meu pai, Raimundo da Costa Carvalho (*in memoriam*) pelos ensinamentos deixados e pela força que me renova na saudade.

Ao meu filho, Ângelo Rodrigues de Carvalho Júnior. Muito dos meus estudos foi também por você que tomei a decisão em seguir nesse caminho. Quem sabe um dia, ao despertar do sol, em uma manhã de sexta-feira ou de domingo, sintas alguns desses sinais deixados.

À Isadora Carvalho, minha filha linda – minha estrelinha, presente de Oxalá Deus Pai que me ensina a olhar a vida pelas janelas do amor, que faz com que eu me torne mais humano e feliz. Com ela, digo, como você minha filha aprendo o quanto os Orixás me protegem.

À Doralice de Almeida Pinheiro e José Maria da Silva (*in memoriam*), pessoas que também fazem parte de minha experiência de vida, por terem aberto as portas de sua casa, local onde de certa forma este trabalho começou a ser tecido, e que sempre foram fontes de apoio, para realização desta aventura que se denomina *estudar*.

À minha amada e querida companheira, Elaine Cristina Santos da Silva, não apenas por todo o apoio incondicional para a conclusão desta Tese, mas, sobretudo, pelo amor e carinho, além das formas de motivação, das horas de leituras – com o tempo quase corrido –, para que eu conseguisse chegar ao final da escrita desse processo de doutoramento. Saiba “meu bem” que a nossa história está só começando, mesmo que já venha desde abril de 2017. Cada passo é como um novo dia, trazendo luzes e os raios de sol que nos alimentam. Os desafios existem, mas todos haverão de ser vencidos. O amanhã nos mostrará outra história, de realizações, conquistas e alegrias.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal e meus queridos educandos e educandas das séries do Ensino Médio Técnico e da Graduação – uns mais próximos e outros mais distantes, pelo acolhimento e apoio nos estudos, onde posso exercer a docência na Educação Básica, técnica, tecnológica e

superior, o que me faz (re)pensar constantemente sobre minha prática docente.

À minha tia, Francisca Rodrigues dos Reis (*in memoriam*), a quem em seu nome agradeço a todas as mulheres campesinas, que na luta pela vida, recriam todos os dias a labuta de fazer do campo um espaço permanente de possibilidades.

As professoras doutoras kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Maria Clarisse Vieira, Shirleide Pereira da Silva Cruz e ao professor doutor Erlando da Silva ensinamentos e experiências partilhadas, seja em sala de aula, nos corredores da UnB ou mesmo em outras viagens proporcionadas pela vida.

À professora doutora Maria Lídia Bueno Fernandes, meus agradecimentos por todas as experiências concedidas, o apoio e a confiança em minha pessoa no trabalho de monitoria do Curso/Disciplina Território, Cultura e Educação, que muito valeu à vida de docência na trajetória do doutoramento e no aprendizado da docência universitária.

À professora doutora Claudia Márcia Lyra Pato por toda sua sensibilidade e companheirismo, que mesmo na distância soube e sabe fazer o acolhimento daquelas e daqueles que tanto precisam nas horas mais dolorosas que alguns seres humanos enfrentam para seguir adiante nos caminhos da vida. Minha eterna gratidão!

À minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Castagna Molina, primeiro pela confiança em mim e no meu trabalho, que com seu jeito humilde e, sobretudo, humano, amparou-me através da autonomia responsável para ser criador e autor de um pensamento. Mônica minha querida, saiba que todas as palavras que eu deixar aqui em agradecimento a você, serão poucas. Meu muito obrigado pelo carinho, cuidado e seu modo singelo de ministrar, orientar e as/aos orientandas/os fazer crescer.

Às amigas conquistadas e construídas na “Turma da Mônica”, composta por grandes nomes e artistas da educação, que fazem arte sem brincar com a arte do povo. Com alguns convivi pouco, mas o pouco foi o suficiente para perceber a grandeza humana, com outros a parceria foi maior, entre viagens e organizações de eventos, além das aventuras com receios das críticas de Mônica (Risos). Mas é bom sempre lembrar que, como disse o grande poeta Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena”: Marcelo Fabiano Pereira, Pedro Henrique Xavier, Thállyta Abrantes, Patrícia Stabile, Maura Pereira dos Anjos, Márcia Bittencourt, Jenijunio Santos, Roble Tenório, além das/os agregadas/os que foram por toda a turma adotadas/os.

Ao longo desses anos conquistei a amizade de algumas pessoas de luta e resignação, professoras e professores que labutam no processo de construção da Educação do Campo nesse país e em especial nessa imensa e diversa Amazônia de tantas outras

Amazônias. E aqui destaco nominalmente meus agradecimentos a todas e todos companheiras/os, especialmente a Adebaro Reis e Renilton Cruz, pelas leituras antecipadas e palavras de incentivo, Acácio Moreira, Fernando Favacho, Romier Souza, Roberta Coelho, Cícero Paulo, Márcia Brito, Louise Rosal e Maria Grings. Todas e todos vocês, mesmo na distância somam com minha formação enquanto profissional e militante.

Às amigas com quem partilhei valiosas trocas de saberes, em especial as companheiras de labuta acadêmica Helma Costa dos Santos, Deise Rocha – pelas tantas horas de convivência na Capital Federal –, Priscila Braga, Solange Cardoso e seu esposo Renato e Dayse Barreiros, meu muito obrigado pelos diálogos amigos, os sorrisos partilhados e as tantas caronas recebidas de Águas Claras até a UnB na Asa Norte, longas distâncias no mundo encantado de descobertas e conhecimentos que nos aproximaram.

Ao grandioso Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), pelo gentil acolhimento, e as possibilidades de leituras, que durante os meus dias e horas, reforçava meu desejo de seguir na luta em busca de um outro projeto de educação possível.

À Universidade de Brasília/UnB, universidade de sonhos para muitos, dentre os quais sou um deles. Imensa é minha gratidão e grandioso foi meu aprendizado. Entre os muros de seus prédios, os gramados e os cimentos de suas praças, aprendi um pouco mais sobre a vida e a luta pela vida, além do respeito a tudo que é público. Tenho muito orgulho de ser estudante dessa respeitada Instituição Federal de Ensino Superior. Minhas travessias e andanças pelas tuas ruas, oportunizaram-me experiências e aprendizados, individuais e coletivos, que me colocam em movimento, força e ação, impulsionando a continuidade de minha construção enquanto ser humano e profissional da educação.

À Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade concedida de poder participar de seus ambientes de estudos e dos compromissos assumidos frente a sociedade, para com quem todos os dias busca uma melhor Educação, fato e razão que a todos incentiva, fazendo despertar o desejo em poder contribuir com o processo de produção de novos conhecimentos, entendendo todas as relações sociais de forma dialética e dialógica.

Meu agradecimento ao Instituto Federal de Educação do Pará/IFPA – Campus Castanhal. Agradeço não apenas pela liberação para a realização dos estudos, mas fundamentalmente pelo compromisso político na formação de seus profissionais de educação, e, sobretudo, pelas oportunidades em poder conhecer o lugar e os espaços de

disputas dos sujeitos, que compreendem a razão de labuta profissional.

Meu muito obrigado a todas e todos vocês que fizeram e fazem de meu mundo um pedaço de outro mundo, que tem em suas escrituras as tintas e as cores da gratidão!

MEMORIAL

Quero de início esclarecer que não é fácil a produção de um memorial, uma vez que na essência este acaba por se constituir numa espécie de autobiografia, e falar de nós mesmos, de nossas experiências, externalizando deficiências e contribuições acadêmicas e experiências de vida, torna-se um desafio e todo desafio é espécie de prestação de conta do eu presente com o eu propositivo, onde aí se encontram as fases da viagem da vida.

As fases da vida, as quais me refiro, envolvem, particularmente, quatro passagens: minha origem, enquanto neto de agricultores e filho de uma mulher oriunda do meio rural e um homem de origem urbana; passando pelo meu ingresso na vida religiosa, fruto de três anos de seminário, em seguida a entrada no ensino superior, de onde advém minha militância política e em última análise minha trajetória no mundo profissional e acadêmico. A mistura de minha vida profissional com a trajetória da militância política, é que contribui para a realização de meus estudos acadêmicos, enquanto o jovem pesquisador militante que procuro desempenhar, frente aos constantes desafios impostos pelas circunstâncias profissionais.

A fase que está relacionada à minha militância política, deixarei sem profundos comentários e explicações – a fim de não ser acusado de radical ou de quem faz uso de panfletos, em virtude de minha pouca idade, assim de minha certa imaturidade política, iniciada ainda quando estava adentrando no meu ensino médio, recém ex-seminarista, ingressando na vida universitária. Porém, cabe ressaltar que tais experiências me foram de grande valia para a elucidação da realidade histórica, especialmente no que tange a organização e a formação social e político-econômica do país, e em especial da região amazônica, com destaque à Amazônia Paraense.

1– Das Experiências a Inspiração do Projeto

Ao iniciar este memorial duas lembranças me invadem a memória, fazendo-me viajar pelos percursos da vida que trilhei até o presente momento. A primeira está relacionada à minha infância e ao início de minha juventude; lembro-me do tempo em que

ainda quando criança e mesmo depois de jovem viajava para casa de meus avós maternos Laura Rodrigues dos Reis (*in memoriun*) e Raimundo Firmino dos Reis (*in memoriun*), filhos de ex-escravos, logo, negros e pobres, residentes no interior do Estado, lugar onde eu e meus irmãos íamos passar as férias escolares, e quando então me deparava com o modo de vida tipicamente agrário/rural.

Meu avô, cedo levanta, raspava tabaco a fim de enrolar sua cigarrilha e em seguida, ainda na madrugada, saía de casa para caçar, no retorno fazia com que todos os garotos, eu, meus irmãos e primos fossem para o roçado aprender os trabalhos de cultivo e plantação. Tentávamos fugir, mas não tinha jeito, era necessário tal aprendizado para o sustento da casa e da família durante os meses do ano.

É sabido que a memória é deveras seletiva, logo, não é possível chegar a este estágio sem fazer menção a tais experiências vivenciadas, pois, como bem afirma Nunes (2003, p. 132) “a memória que temos do trabalho ao qual nos dedicamos, das nossas reminiscências da infância, da escola em que estudamos, de todas as práticas vividas, têm uma validade relativa, histórica, já que são construídas socialmente”. Assim sendo, minhas práticas/experiências de vida são fruto e em muito resultantes dos acúmulos históricos que construí nas relações cotidianas com meus familiares, vizinhos e amigos, e posteriormente com os pares da labuta profissional.

Observo aqui que apesar das experiências vivenciadas com meus avós nos períodos de férias, quando todos se juntavam em família para aprender os ensinamentos dos mais velhos, onde eu só ouvia, afinal, pela educação dos mais velhos, as crianças tinham seu direito de fala silenciado. As nossas horas de brincadeiras de crianças, no quintal de casa, sempre estavam marcadas pelas diversões ligadas ao mundo urbano, nada tinha haver com o espaço agrário onde estávamos, mas, para a criançada o importante mesmo é o que tempo passava em outra velocidade e a vida para mim parecia ter sentido e prazer. Uma coisa me desperta a atenção nesse instante de agora, enquanto escrevo este emaranhado de palavras iniciais; naquela época, eu jamais imaginava que um dia viesse ter uma relação profissional e acadêmica tão próxima com o mundo agrário, meio vinculado à realidade de famílias agrícolas, ribeirinhas, camponesas, extrativistas e tantas outras quanto o desenvolvimento desta pesquisa me permitiu conhecer e viver, partilhando de dores e angústias tão comuns ao mundo rural.

O trabalho desenvolvido com os jovens egressos da turma do PRONERA, desde a época em que ainda eram estudantes do campus Castamhal do IFPA, fortaleceu minha identidade com os sujeitos do campo. Desta maneira, penso que para alguém que viveu

uma infância marcada pelo modo de vida típico do mundo rural, é quase que impossível esquecer e/ou negar sua origem. Por esta razão reforço aqui meu compromisso com os sujeitos do campo, das águas e das florestas.

A segunda questão que toma conta de meu imaginário, viajando pelas lembranças que me trazem à realidade atual, é o fato ser filho de família humilde. Minhamãe Raimunda Rodrigues de Carvalho, hoje aos 77 anos, veio para a capital, Belém do Pará, aos 13 anos de idade trabalhar em casa de família. Conseguiu concluir seus estudos a muitas custas, no que hoje se denomina ensino médio aos 23 anos de idade, quando já então casada com meu genitor Raimundo da Costa Carvalho (*in memoriun*). Meu pai, foi nascido em Belém; homem de muita labuta, viciado em ler dicionários, e que sempre nos dizia em busca de proporcionar exemplos aos seus 05 (cinco) filhos, que começou a trabalhar aos 07 (sete) anos idade, como vendedor de saco na feira do Ver-o-Peso, como perdera seu pai muito cedo foi obrigado a ter que trabalhar para a ajudar sua mãe, minha avó Luzia da Costa Carvalho (*in memoriun*) materna a criar seus outros 05 (cinco) irmãos, minhas tias e meu tio. Depois de jovem até seus últimos dias exerceu a profissão de barbeiro. Fez sua passagem desta vida muito cedo, aos 60 (sessenta) anos de idade, sem ter conseguido ver a chegada do dia de minha formatura, também sonhada e desejada por ele. Tenho a honra de em vida me ter escolhido como filho. Minha mãe teve a graça de se tornar funcionária pública aos 20 anos, servindo como merendeira e depois como servente da escola, onde eu e meus irmãos estudávamos, hoje é aposentada, recebendo mensalmente o equivalente a um salário mínimo.

A realidade histórica, bem como econômica e estudantil de meus pais, serviu de base para que os mesmos buscassem proporcionar aos seus filhos um estudo e uma formação decente. Do grupo de 05 (cinco) irmãos, fui o único a entrar no ensino superior, no entanto, antes de tal episódio, aos 14 anos resolvi ingressar na vida religiosa, fui seminarista por três anos – os quais foram de grande importância à minha formação. Inicialmente tive a oportunidade de morar com monges beneditinos, no Mosteiro São Bento na cidade do Rio de Janeiro, mas, em virtude de meus estudos estarem incompletos, fui encaminhado ao Seminário menor “Vem e segue-me” dos frades capuchinhos na cidade de Capanema, interior do estado do Pará, para concluir meu ensino médio. Foi a experiência religiosa que me deu as bases das leituras que até hoje trago no interior do meu interior. Para o menino pobre que vendia tapioca entre os 9 e 11 anos, entregava almoço e vendia picolé aos 12 e jornal aos 13 anos de idade, o seminário parecia ser um grande refúgio e ao mesmo tempo um sonho de poder agradar os pais e servir às pessoas.

Aos 18 anos fui aprovado no vestibular, tendo a oportunidade de ter percebido aprovação em três cursos de graduação: Pedagogia com habilitação em Magistério na antiga Faculdade do Estado do Pará (FEP), hoje Universidade do Estado do Pará (UEPA), Administração na Universidade do Estado do Pará (UNESPA), atual Universidade da Amazônia (UNAMA) e Licenciatura e Bacharelado em Geografia na Universidade Federal do Pará (UFPA), onde concluir meus estudos no Ensino Superior.

Levado pela emoção de ser o único filho de uma família de origem humilde ingressar na Universidade, tendo sido aprovado em três cursos superiores e com o pensamento de transformar a vida pessoal e da família, cheguei no afã da empolgação a frequentar as aulas dos três cursos por um período de dois anos. Porém, a vida acadêmica tem suas próprias particularidades do universo da pesquisa, do ensino e da extensão, por outro lado ainda, a vida pessoal de cada indivíduo é o reflexo de suas condições econômicas e sociais, razão pela qual dos três cursos resolvi seguir a graduação em Geografia. Obviamente que, em muito, ajudado com os conselhos de amigos, dentre os quais tenho um agradecimento especial ao meu mestre, irmão-amigo e compadre Prof. Dr. Otávio do Canto Lopes. Neste interim, sinto até hoje que coube e cabe a minha pessoa assumir a missão de realizar os sonhos, que para meus pais, meus irmãos e muitos dos familiares se tornaram distantes, em virtude de todas as circunstâncias da vida que foram e são levados a enfrentar, uma vez que todos eles, assim como a grande maioria da população da cidade e do campo, pertencem as classes menos favorecidas.

Não posso deixar de frisar aqui, que após a passagem de meu pai, diante das dores da partida e da solidão perene provocada, trancado em prantos no quarto de uma casa com apenas quatro cômodos (sala, quarto, cozinha e banheiro), os tais e reais acontecimentos acabaram servindo de armas e nutrientes para minha escolha definitiva pelos estudos. Minha escolha foi a forma que encontrei para superar os desafios impostos pela dinâmica da vida, e com o tempo, após o alcance de algumas conquistas, poder assim então contribuir com minha mãe e todas as demais pessoas que merecem e necessitam concretizar o alcance da realização de seus sonhos materiais e espirituais. Esta é a inspiração que acompanha minha labuta profissional e acadêmica, daí minha envergadura na pesquisa em Educação do Campo e a busca de melhorar enquanto professor-educador, profissão que escolhi na esperança de ajudar na luta pela construção de um outro mundo e uma outra Amazônia possíveis.

2– Do ingresso na Universidade

Minha passagem, digo, minha breve experiência no Seminário menor dos frades capuchinhos, assim como a breve passagem pelo Mosteiro São Bento no Rio de Janeiro foram a base do mundo da leitura e, por conseguinte, da opção pelo curso de Geografia, eixo da razão de minha opção e realização profissional. É válido salientar que os anos de seminário me proporcionaram as bases para meu desenvolvimento humano, pois, foi lá que tive a oportunidade de realizar meus trabalhos com os sujeitos do campo, sem imaginar que um dia iria trilhar novamente por esses caminhos.

Meu ingresso nos cursos de graduação e especial na Universidade Federal do Pará se constituiu no elo mais importante para meu desenvolvimento e formação profissional e humana. Foi logo após minha aprovação que iniciei meus trabalhos profissionais enquanto professor de geografia, tendo concomitantemente a oportunidade de realizar pesquisas de campo com o professor Carlos Henrique (*in memoriam*) da cadeira de Geografia Agrária, ali se desenhava a identidade mais forte com as questões agrárias e, por conseguinte, estava à decisão tomada de enveredar pela pesquisa com os sujeitos do Campo, das Águas e das Florestas, restando apenas para tal concretização a oportunidade necessária. Contudo, o sonho da pesquisa ficou distante frente ao falecimento do referido professor e que havia se tornado um grande amigo, instruindo-me na militância amiga, junto aos sujeitos do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Das minhas ações na militância política, enquanto integrante da antiga corrente interna do PT – Partido dos Trabalhadores, conhecida como TM – Tendência Marxista, destaco a contribuição de somar para o processo de construção e abertura da Secretaria Estadual do Movimento (MST) na capital do Estado no ano de 1996. Dessa experiência destaco a amizade construída com o camarada Ulisses Manaças (*in memoriam*), com o qual construir grandes e vários debates, e que me muito me ajudou na amizade com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Minha formação acadêmica foi em parte dificultada por duas razões, a primeira motivada pelo enlace matrimonial que optei aos meus 22 anos de idade, a segunda pela necessidade de dar conta do sustento da casa em conjunto com a antiga companheira, o que para mim ficou mais difícil dada a demissão do emprego que sofri. Na época, a então esposa estava grávida de meu filho. Tais fatos acabaram por exigir a opção pelo trabalho, sacrificando parcialmente o andamento do curso, pois, o tempo disponível não era

suficiente para o equilíbrio entre o trabalho e os estudos. As disciplinas ofertadas em cada semestre exigiam um tempo que eu não tinha, dada a necessidade do trabalho que não me permitia realizar o malabarismo trabalhar e estudar.

Mesmo diante das dificuldades e também motivado pela necessidade, fui em busca de concluir o curso, pois, sentia que o “cerco estava se fechando” para outras oportunidades. Neste sentido, o sonho da pesquisa parecia cada vez mais distante. Porém, uma coisa é certa, do universo de experiências e singularidades que marcaram e marcam minha trajetória profissional e acadêmica, muitos professores serviram de inspiração para a continuidade, a conclusão e sucesso de meus estudos, pois, tais mestres, cada um com seus domínios teóricos e metodológicos, foram contribuindo em minha formação, então pude apreender significativos olhares sobre a função social dos sujeitos, bem como da importância incontestável da educação na vida das pessoas. A educação pode até não ser tudo, mas não se pode ser muita coisa na vida sem um mínimo de educação. É como a base das palavras freirianas, onde se afirma que a educação não transforma o mundo, mas sim pessoas, homens e mulheres. E são as pessoas transformadas pela educação que se transformam e se transformando, conseguem transformar o mundo.

3- A trajetória profissional e a pesquisa com a Educação do Campo

A trajetória de meu exercício profissional com a docência teve início muito cedo; a labuta no magistério se iniciou logo após minha entrada na universidade. No mundo da docência guardo e trago comigo duas experiências, a primeira como professor de Ensino da Religião, exercida no Instituto Santa Rosa em Belém do Pará, o que denota claramente a influência percebida por mim graças aos anos de seminarista. Um ano depois (1991), fui contratado como professor de Geografia para duas escolas na capital, atuando tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Meu crescimento como professor de Geografia foi muito rápido em virtude de horas e noites de dedicação e estudo dos conhecimentos geográficos, daí abandonei o ensino religioso. Nesse sentido, o exercício da pesquisa com as questões do mundo rural viria a ser postergado em virtude das labutas profissionais de sala de aula; acabei assumindo responsabilidades profissionais além das contas, fato que me levará a retardar a pesquisa com a identidade percebida nos primeiros anos do curso de geografia.

No entanto, minha prática docente acabou favorecendo ao trabalho com o ensino e a educação, uma vez que, na universidade sempre estive preocupado em adequar o ensino

da geografia as realidades dos educandos, pois, influenciado pelo curso de Pedagogia era cada vez levado a ler e debater sobre educação. Assim, já se vão ao exercício da experiência de minha profissão mais de três décadas. Ao todo, já são 34 anos de magistério. Conforme observei anteriormente, comecei meu trabalho no mundo educacional ainda quando estudante de graduação, lecionando as disciplinas de Ensino da Religião e Geografia em escolas da rede privada em Belém – capital do Estado do Pará, razão pela qual minha vida foi marcada e muito mais relacionada com o modo de viver urbano, minha formação foi na cidade, o campo para mim sempre foi apresentado como exótico e sem muitas perspectivas de mudanças, servindo-me quase sempre como fuga nas temporadas de férias escolares, mesmo ciente das tarefas que teria que realizar no roçado sob a orientação de meu avô.

Minha trajetória na docência podem ser divididos em três momentos: o primeiro como professor da Rede Privada de Ensino do ano de 1989 a 2003, ano em que fui aprovado no concurso para professor substituto de Geografia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET- PA), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), onde fiquei até 2005. O segundo momento se inicia quando do final da minha aprovação no concurso público para professor da Rede Estadual de Ensino no ano de 2005, assim sendo, no período de 2003 a 2006 lecionei em ambas as redes de ensino, pública e privada. Em 2006 se inicia o terceiro momento de minha carreira profissional, pois, é quando abandono a rede privada de ensino e me dedico tão somente ao exercício de professor na Rede Federal, passando a atuar no Ensino Técnico Profissional, onde estou até os dias atuais.

Assim sendo, portanto, é notória que a leitura que carreguei predominantemente em minha experiência profissional, foi marcada pelo mundo urbano, até me deparar com outra realidade do espaço rural ou agrário, devido minha aprovação para o campus de Castanhal do Instituto Federal do Pará, na época em 2006, ainda como Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. E em virtude de tal realidade, no entanto, preciso fazer um breve recorte para falar, com destaque, de meu olhar ao ingressar nesse novo ambiente de trabalho profissional, pois, a partir de minhas constatações se processou a trajetória percorrida em meus novos estudos.

Minha primeira experiência de campo no espaço de trabalho do Campus Castanhal deu-se ainda no ano 2006, com a visita ao assentamento Benedito Alves Bandeira, no município de Acará, nordeste do Estado, onde passei dois dias acompanhando e contribuindo com algumas orientações sócio-espaciais aos educandos do Curso de

Agropecuária, nível pós-médio. Inquietações e angústias me acompanharam posteriormente. Surgindo daí a necessidade de repensar minha prática pedagógica e a metodologia de ensino no ambiente escolar, com o propósito de atender a realidade das/os educandas/os da Educação Agrícola do referido *campus*, com base nos princípios da Educação do Campo, possibilitando uma maior e melhor formação e qualificação dos mesmos.

A partir da experiência vivida e da realidade percebida e encontrada no Campus Castanhal do IFPA, e analisando o ensino da educação agrícola, desde o momento de minha chegada à instituição, posso dizer que o sujeito da educação agrícola é o Estado, enquanto no bojo de suas práticas, seu objetivo é o capital, onde os educandos aparecem apenas enquanto instrumentos do processo de satisfação mecanicista do mercado. O sujeito deste modelo de educação sempre será Estado, principal agente pensante e, por sua vez, comprometido com a lógica da maximização capitalista, tendo como seu conteúdo, a forma tecnicista de ensinar, levando em consideração apenas o aparato técnico e – como para contrabalançar – o humano superficial, que na essência, serve ao velho modelo da agricultura dita moderna. É dentro deste contexto que se constitui a educação bancária, a qual historicamente foi destinada às filhas e aos filhos da classe trabalhadora.

A necessidade de repensar minha dinâmica de trabalho com as/os educandas/os, bem como meu ingresso no curso de mestrado, acabaram pela tácita decisão de trabalhar com a pesquisa em Educação do Campo, considerando a importância de suas práticas político-pedagógicas, uma vez que no meu entendimento o PRONERA pode proporcionar um avanço da cultura do direito à educação, do direito a ter Direito e do direito de uma qualidade de vida aos sujeitos coletivos do mundo rural, resignificando a inovação e a formulação da Pedagogia e da Educação do Campo.

Minha Dissertação de Mestrado foi defendida em setembro de 2009, com o título de ***"A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola - A experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal - Estado do Pará"***, sob a orientação do Professor Dr. Canrobert Costa Neto. Assim minhas pesquisas e ações educativas nos últimos anos tem sido acerca da importância da construção e do fortalecimento da Educação do Campo, tendo como princípio os princípios e as práticas político-pedagógicas do PRONERA.

Em minha análise o PRONERA se constituiu, corroborando com o dizer de Molina (2005) em uma demonstração de amplas possibilidades da ampliação das oportunidades de inclusão e justiça social, podendo ser muito bem tomado e adotado como referência para se

pensar em mais políticas públicas de educação, necessárias aos sujeitos do campo, até porque “nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da sua unidade da terra que os une por objetivos comuns” (MOLINA, 2005, p. 84).

Entre os anos 2005 a 2011 fui convidado por diversas instituições de ensino superior a ministrar disciplinas para diferentes cursos de graduação, envolvendo Pedagogia, História e Geografia em diversos municípios do Estado, tendo-me possibilitado maior aprendizado sobre a diversidade sociocultural dos sujeitos que formam a Amazônia Paraense. Dentre essas instituições destaco a Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Universidade Estadual do Maranhão, dentre outras como Instituto de Educação Superior do Pará.

Em 2015 contribuí com a coordenação do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia Marajoara. No mesmo ano tive a oportunidade de participar como avaliador e parecerista do Programa Nacional do Livro Didático – Educação do Campo (PNLD Campo 2016), trabalho que foi iniciado em novembro de 2014, coordenado pela Fundação de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

As experiências que marcam minha trajetória como docente e pesquisador me fizeram entender com mais clareza e convicção que os processos formativos de especialização, mestrado e doutorado são etapas da formação que tendem a consolidar a labuta enquanto pesquisador. Por isso, a escolha deste programa de doutorado, possibilitou desenvolver estudos sobre o objeto da tese de doutoramento, onde me propus investigar como o PRONERA pode ter contribuído com Desenvolvimento Territorial Rural e a Educação do Campo no Nordeste Paraense, a partir da visão dos educandos egressos do PRONERA do IFPA – Campus castanhal.

A escolha por este objeto da tese tem forte vínculo com minha história de vida, por estar diretamente ligada a minha raiz enquanto pesquisador, iniciada com a temática Educação do Campo, o que tem me proporcionado desvendar outros olhares ao mundo da educação, além de contribuir para o repensar e aprofundamento de metodologias, que venham somar às possibilidades de novas leituras para futuras pesquisas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo. Em virtude de ser uma das

poucas linhas de pesquisa do Brasil que contempla o acesso à educação pelos sujeitos do campo, como campo de investigação, além de ser a Universidade que tem a expertise em trabalhar na oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país.

RESUMO

Defende-se a Tese de que o projeto de educação da Educação do Campo, a partir de sua práxis pedagógica adotada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA cria possibilidades reais de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural, que consequentemente se alinha a história e ao modo de vida dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. Nestes termos, o objetivo central da Tese em questão é realizar a análise das possíveis contribuições das práticas socioeducativas do PRONERA ao processo de construção de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural na região do Nordeste Paraense. Adotou-se como marco teórico as contribuições de Fernandes (2016), para quem o desenvolvimento do campesinato só pode ser gerado a partir de estratégias e resistências produzidas no território. Em Silva (2018) a concepção de educação se fundamenta enquanto trabalho educativo que visa produzir em si os elementos e os recursos necessários para a existência profícua de uma sociedade historicamente situada. Nestes termos, não há Desenvolvimento Territorial Rural sem a produção de uma educação campesina, assim como para que haja a construção da Educação do Campo é necessário a construção de um outro modelo de desenvolvimento de campo e de agricultura, em conjunto com os sujeitos coletivos. Portanto, olhar para os Movimentos Sociais e o PRONERA nessa perspectiva, como afirma Caldart (2004) é compreender a dimensão sociocultural dos principais processos que constituem a dinâmica da Educação do Campo. No que tange a metodologia utilizada, além da realização de um DRP – Diagnóstico Rápido Participativo, das pesquisas bibliográficas, também foi desenvolvida entrevistas semiestruturadas, com a aplicação de perguntas abertas. Desta forma, como resultado da pesquisa, pode-se afirmar que o PRONERA é uma ferramenta estratégica que pode servir aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas como arcabouço teórico e prático no desafio aos avanços do capital-agronegócio e na promoção de um Desenvolvimento Territorial Rural, que entenda o homem na sua totalidade, os seja, que o campesinato é parte integrante da natureza, pois quando se fala em desenvolvimento, refere-se à sua multidimensionalidade, logo, quando se busca e se pensa no desenvolvimento da agricultura, não se pode esquecer da educação que se faz necessária para que um desenvolvimento territorial ocorra.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desenvolvimento Territorial Rural. PRONERA. Movimentos Sociais. Sujeitos coletivos

ABSTRACT

This work defends the thesis that the educational project of Rural Education, from its pedagogical praxis adopted by the National Program of Education in Agrarian Reform – PRONERA, creates real possibilities of a new model of Rural Territorial Development, which is consequently aligned with the history and the way of life of the collective subjects of the countryside, the waters and the forests. In these terms, the central objective of the thesis is to analyze the possible contributions of the PRONERA's socio-educational practices to the process of building a new model of Rural Territorial Development in the Northeast region of Pará. As theoretical framework, it was adopted the contributions of Fernandes (2016), for whom the development of the peasantry can only be generated from strategies and resistance produced in the territory. In Silva (2018), the conception of education is based on educational work that aims to produce in itself the elements and resources necessary for the productive existence of a historically situated society. Thus, there is no Rural Territorial Development without the production of a peasant education, and for there to be the construction of Rural Education it is necessary the construction of another development model for the countryside and the agriculture, along with the collective subjects. Therefore, looking at the Social Movements and the PRONERA in this perspective, as Caldart (2004) states, is to understand the sociocultural dimension of the main processes that constitute the dynamics of rural education. Regarding the methodology used, besides the realization of a Rapid Participatory Diagnosis, and bibliographic research, semi-structured interviews were also developed, with the application of open questions. Hence, as a result of the research, one can affirm that the PRONERA is a strategic tool that can serve the collective subjects of the countryside, the waters and the forests as a theoretical and practical framework to challenge the advances of capital-agribusiness and the promotion of Rural Territorial Development, that understands Man in his totality, that is, that peasants are an integral part of nature, for when one speaks of development, they refer to its multidimensionality, therefore, when one seeks and thinks about the development, they cannot forget the necessary education for a territorial development to occur.

Key words: Rural Education. Rural Territorial Development. PRONERA. Social movements. Collective subjects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológicas
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
EAD	Educação à Distância
EMC	Emenda Constitucional
EUA	Estados Unidos da América
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FE	Faculdade de Educação
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPFAPe	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Educadores e Pedagogos.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA	Instituto Federal do Pará
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INCUBITEC	Incubadora Tecnológica de Desenvolvimento e Inovação de Cooperativas e Empreendimentos Solidários
LedoC	Licenciatura em Educação do Campo

MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMCC	Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTL	Movimento dos Trabalhadores Livres
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OEI	Ordem Econômica Internacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PPCs	Projetos Políticos dos Cursos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RC&T	Revolução Científica e Tecnológica
RI	Revolução Industrial
SICOOPEs	Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNED's	Unidades Descentralizadas de Ensino

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – ENCONTRANDO OS FUNDAMENTOS PARA OS FUTUROS DIÁLOGOS	24
1. INTRODUÇÃO: A APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA	24
1.1 O INÍCIO DOS DIÁLOGOS: A CONSTRUÇÃO EM CONJUNTO	29
1.2 O IFPA/CAMPUS CASTANHAL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PENSADA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
1.2.1 Uma rápida recuperação/reparação histórica: da fundação ao IFPA/Campus Castanhal	33
1.2.2 O IFPA no contexto atual da pesquisa: investigando as repercussões da educação do campo no Campus de Castanhal e no território do Nordeste Paraense	41
1.3 OS OBJETIVOS E O LÓCUS DA PESQUISA	47
1.4 O ESTABELECIMENTO DOS DIÁLOGOS EM CURSO: JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO	54
1.5 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	58
CAPITULO II - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS E A PERVERSIDADE DO CAPITAL	69
2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AS SINTONIAS DE UM MESMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM EFETIVO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL	70
2.1 Educação e escola frente aos interesses do capital	79
2.2 Territorialidades: a disputa por territórios	83
2.3 O Desenvolvimento para o capitalismo	89
2.4 Desenvolvimento e Revolução Industrial: o discurso semântico	92
2.5 A importância do Estado no desenvolvimento do capitalismo	99
2.6 O Subdesenvolvimento como forma de desterritorialidade socioeconômica	110
2.7 O capitalismo e o modelo de desenvolvimento no Brasil	113
CAPITULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE O PAPEL DO ESTADO E A AÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	119
3. As Políticas Públicas	119
3.1 Os conceitos e o papel dos sujeitos coletivos	123
3.1.1 A PARTICIPAÇÃO POPULAR	125
3.1.2 A BUSCA DA QUALIFICAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO POPULAR	125
3.2 O PRONERA como Política Pública	129
3.3 PRONERA como direito a ter direitos	139
3.4 O PRONERA e a Questão Agrária	146
3.5 PRONERA: uma novidade na história da educação	155
3.6 PRONERA: Educação Profissional do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural	160
3.7 O PRONERA, a função social da escola e o Desenvolvimento Territorial Rural	163
CAPITULO IV - EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS REPERCUSSÕES NO IFPA/CAMPUS CASTANHAL: CONTRIBUIÇÕES À PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL NO NORDESTE PARAENSE	173
4. ASSUMINDO O PROTAGONISMO DA HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO IFPA	174
4.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA/CAMPUS CASTANHAL	179
4.2 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA/CAMPUS CASTANHAL	181

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AOS NOVOS PPC'S – PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO IFPA/CAMPUS CASTANHAL - ELEMENTOS PARA PROMOÇÃO DE UM EFETIVO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL COM O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS CAMPONESES	183
4.3.1 Em busca da emancipação humana: a Educação Politécnica	186
4.3.2 O papel da Agroecologia	193
4.3.3 Os fundamentos da Educação Popular	200
4.3.4 O princípio da Alternância Pedagógica	205
4.3.5 As experiências do trabalho com o PRONERA	206
4.4 O CAMPO E A EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	212
4.4.1 Agricultura Familiar Camponesa enquanto categoria operativa da Educação do Campo	215
4.4.2 Família-terra-produção: a arte da resignificação do modo de vida	218
4.4.3 Por um outro modelo de Desenvolvimento Territorial Rural possível	223
4.4.4 Territórios em movimento e em construção: o processo de reterritorialidade no lugar	225
4.4.5 Os sujeitos-territórios e o lugar do espaço rural.	228
4.5 AS FALAS DOS SUJEITOS: LIDERANÇAS E EDUCADORES	232
4.6 OUVINDO AS EXPERIÊNCIAS DOS EGRESSOS DO PRONERA	236
4.7 SÍNTESES SOBRE AS REFLEXÕES A RESPEITO DO PRONERA	248
5. A GUIA DE UMA CONCLUSÃO	253

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	261
------------------------------------	------------

APÊNDICES	271
------------------	------------

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS/OS EGRESSAS/OS DO PRONERA.	271
---	------------

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS E OS PAIS DAS/OS EGRESSAS/OS.	272
--	------------

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS/OS EGRESSAS/OS DO PRONERA.	272
---	------------

CAPÍTULO I – ENCONTRANDO OS FUNDAMENTOS PARA OS FUTUROS DIÁLOGOS

O conhecimento da natureza situa-se num contexto e enraizamento cultural, social, histórico. A natureza não é, unicamente, o substrato ‘objetivo’ da realidade antropossocial: é também um produto antropossocial. A cultura coproduz a natureza dando-lhe um rosto. A natureza existe antes de nós, fora de nós, mas não sem nós [...]. A cultura é o ecossistema das nossas ideias de natureza.

(MORIN, 2011)

1. Introdução: a aproximação com a pesquisa

Esta tese, assim como todas as outras, tem uma história: a história de um processo de trabalho que se inicia aproximadamente treze anos atrás, quando concluí minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, na qual refleti sobre a importância da Educação do Campo, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal/EAFC, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/ Campus de Castanhal.

À época, já compreendia o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA enquanto possibilidade de alternativa ao modelo de educação tradicional formal, pois o mesmo é produto¹ da luta constante dos sujeitos coletivos do campo, e “nasceu como uma das principais políticas públicas emancipadoras dos territórios camponeses” (FERNANDES, 2016, p. 2).

O Programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (IPEA, 2016, p. 7).

Ao longo de sua existência, o PRONERA tem construído uma história, ao mesmo tempo, de luta, resistência dos sujeitos do campo e demarcação de território, frente as investidas do avanço do capital. Logo, tem sido imprescindível no que tange a afirmação dos

¹ Historicamente o nascimento do PRONERA está diretamente relacionado ao Massacre de Eldorado dos Carajás, em abril de 1996. O governo busca instituir o mesmo no ano seguinte, como que tentando apaziguar os ânimos e dizer que estava atendendo a luta camponesa.

sujeitos do campo, em especial no que tange ao processo de constituição do Desenvolvimento Territorial Rural, do acesso e inclusão ao sistema educacional.

Este Programa é estratégico para democratizar o acesso à educação, beneficiando os trabalhadores rurais jovens e adultos que foram privados por décadas do acesso a uma educação de qualidade. A proposta tem sido uma relevante ferramenta por permitir que os camponeses possam participar de seus cursos sem se afastar por longos períodos do trabalho no campo. (IPEA, 2016, p. 48).

Ao longo das últimas décadas, portanto,

O PRONERA tem sido um espaço desta interseção, pois aproxima e faz o encontro entre dois mundos historicamente apartados: os processos de formação humana, dos processos de trabalho. O PRONERA produziu, no âmbito do debate acadêmico, o diálogo com uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou a conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram, coletivamente, como turma específica no ensino superior; estabeleceu um rompimento conceitual, ao reconhecê-los como portadores de conhecimento, e não apenas objeto de pesquisa (SANTOS, 2011, p. 325).

Na compreensão de Caldart (2017) o PRONERA é um dos maiores acúmulos de políticas públicas já conquistados no campo da Educação do Campo. Segundo Santos (2011, p. 329) “o PRONERA constituiu-se em Programa indutor de novas políticas públicas”, pois seu desenho organizativo e o seu modo de funcionamento, compreende um espaço estratégico aos seus diferentes sujeitos (coletivos) para que exerçam sua capacidade de condução do projeto educativo que ajudam a construir, promovendo em conjunto a territorialidade de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural. Por esta razão, é que o significativo acúmulo construído pelo PRONERA até o presente momento “não pode ser destruído por golpes”, embora se tenha ciência dos riscos eminentes, bem como do processo constante da desconfiguração política, engendradas pelas disputas de concepções educacionais e de modelos/projetos de desenvolvimento.

Depreende-se, portanto, que a luta dos sujeitos dos Movimentos Sociais do Campo, para poderem ter acesso ao direito que compreende a educação, não se trata de algo recente da nossa história. A luta por inclusão e alcance de justiça social, vem sendo construída e travada de forma permanente, tal qual é a história de vida de reprodução dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra. Até porque como afirma Molina (2012, p. 589) todo processo de luta construído ao longo da história por esses sujeitos, os coloca na dinâmica do processo histórico enquanto “SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITOS”.

Assim sendo,

(...) as ações dos sujeitos coletivos de direito podem ser compreendidas como aquelas produzidas por um conjunto por um conjunto organizado de sujeitos que têm projetos e objetivos comuns e que se organizam para, coletivamente, lutar pela garantia de seus direitos, quer sejam estes já positivados ou ainda em processo de reconhecimento pelo sistema jurídico (MOLINA; JESUS, 2011, p. 43).

Os Movimentos Sociais são gerados pela organização de sujeitos coletivos, de pessoas que consomem, sujeitos que pensam, trabalham, estudam e que de diversas maneiras se relacionam, que precisam e fazem uso de bens e serviços, que se organizam politicamente para aperfeiçoarem suas ações e estratégias de luta, resistência e organização social.

Na análise de Arroyo

(...) os Movimentos Sociais se vêem como movimentos educativos. Este é um traço de todos os Movimentos Sociais. O movimento feminista, indígena, negro, do campo... Todos se propõem à conquista ou a garantia de direitos e, sobretudo, à formação da consciência social desses direitos [...]. Daí a ênfase nos aspectos educativos e formadores. Esta consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação de educadores, por exemplo, nas místicas, no apelo às músicas, aos símbolos, à identidade e à memória convertidos em didáticas (...). Esta consciência de ser e pretender ser um movimento educativo será o marco, ou a clave de sentido para o conjunto de ações e propostas nas diversas esferas do movimento. As estratégias de luta, de organização, de criação de escolas ou de cursos de formação encontrarão sua inspiração nessa intenção maior: ser um movimento educativo. (ARROYO, 2005, p. 14).

Neste sentido, portanto, a força de atuação dos Movimentos Sociais se defronta na atualidade com as mudanças engendradas pela lógica do capital nos mais diferentes espaços. A modernização capitalista produz novas perspectivas de relações de trabalho, mas que na essência não envolve e nem tampouco favorece à melhoria das condições de vida dos sujeitos coletivos que vivem e se reproduzem da terra, das águas e das florestas.

Pode-se dizer, que na atualidade, face as mudanças promovidas pela modernização agrícola no espaço rural do país, é possível observar que, há hoje no Brasil a existência de novas realidades rurais, desde alterações das relações sociais, até as desterritorialidades promovidas pelo avanço do capital em direção ao campo. Assim, o espaço rural brasileiro dos dias atuais está mais complexo, dado o emaranhado das descontinuidades e contradições que marcam as faces de seus territórios.

De acordo com Stédile (2013, p. 19-20):

Há uma lógica natural de funcionamento do capitalismo, na fase atual dominado pelo capital financeiro, que atua também sobre a agricultura. [...] Isso está trazendo consequências para a organização da produção agrícola e para a vida dos camponeses e gerando contradições que precisamos entender para atuar sobre elas.

É importante salientar que “o relevante para a utilização de sujeito, na designação dos Movimentos Sociais, é a conjugação entre o processo das identidades coletivas como forma de suas autonomias, e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, a partir das próprias experiências” (SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 57).

Desta forma, antes de mais nada, quero ressaltar que estou ciente dos desafios que ora me coloco, quando faço a proposição de investigar o Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo, tendo como fio condutor o PRONERA, especialmente quando o

modelo de desenvolvimento da agricultura dominante e existente no país, está voltado favoravelmente aos interesses do setor empresarial do agronegócio, graças as benesses das políticas agrícolas levadas a cabo pelos sucessivos governos².

De acordo com Bruno (2007) “o processo de modernização da agricultura, em seus vários momentos, significações e adjetivações, é redefinidor da reprodução do latifúndio no Brasil concebido como concentração fundiária, não-observância da função social e expressão de mando e de dominação” (BRUNO, 2007, p. 66). O campo brasileiro, portanto, ou seja, a agricultura do país vem sendo fortemente marcada por uma modernização, que historicamente combina aumento da produção com incremento das desigualdades sociais no mundo rural. Essa realidade contraditória, tem expressado a necessidade de repensar o modelo de desenvolvimento da produção agrícola do país, o que põem como destaque e condição, a necessidade de se repensar também o modelo de educação para os sujeitos do campo brasileiro. Portanto, torna-se cabalmente indispensável considerar o conhecimento produzido pelo modo de vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, bem como na práxis dos Movimentos Sociais do Campo. “O confronto entre os projetos de sociedade exige que os trabalhadores não apenas dominem o conhecimento da ciência, mas que não abandonem outras referências de produção de conhecimento construídas nas próprias práticas e lutas sociais”. (SÁ; MOLINA, 2010).

Tal fato, constitui-se um crime à lesa-pátria promovido não apenas pelo governo, mas sobretudo, pelo Estado brasileiro que continua a condenar milhares de jovens ao processo de segregação social, cultural e humana. Em síntese, aqui parafraseando Boff (2006, p. 91) “ninguém tem o direito de impor sofrimento injustificado ao outro”.

De acordo com Balduino (2004, p. 19)

O que acontece atualmente é a prioridade econômica e política, dada ao agronegócio, sem dúvida portador de divisas, modernizador, aglutinador de uma elite rica, porém, ao mesmo tempo, concentrador de renda e de terra e gerador de pobreza na população do campo. Agride a natureza pela devastação do meio ambiente, em vista da rendosa monocultura. Debilita a nação, submetendo-a à voracidade dos interesses do mercado internacional. (BALDUÍNO, 2004, p. 19).

Nesse sentido, em outras palavras, significa afirmar que, as novas realidades do mundo rural do país, seguem com fortes traços do passado, sendo profundamente marcadas pelo aumento da violência e da concentração fundiária, que amplia as desigualdades já existentes.

² Esta pesquisa não objetiva tratar de nenhum governo especificamente, até porque o PRONERA e a Educação do Campo não podem ficar restritos a um dado governo, posto que enquanto política pública, deve constituir-se em uma política de Estado.

Assim, a concentração fundiária se amplia no rastro da expansão do agronegócio. Herdada do período colonial, inaugurada com intensificada pela Lei de Terras de 1850, mantida intacta pelos sucessivos bloqueios à reforma agrária na história do país, agora se intensifica com o avanço do agronegócio (ALENTEJANO, 2022, p. 12)

Desta forma, penso que para a alteração desse cenário desfavorável, no que tange a construção de um Desenvolvimento Territorial Rural, que seja caracterizado, por uma integração e interação entre os sujeitos, com inclusão e participação dos sujeitos coletivos do campo, é imprescindível uma educação que seja também inclusiva e participativa, porque democrática. Compreendo que a matriz fundante da Educação do Campo pode apontar estratégias e possíveis saídas diante do paradigma dominante do modelo de desenvolvimento da agricultura capitalista. Assim, a Educação do Campo pode ser uma ferramenta de construção de outro modelo de desenvolvimento do território agrário e camponês.

Corroboro com a reflexão de Balduino (2004) ao afirmar que, “a intensão profunda é capacitar a massa camponesa a cumprir seu papel histórico de colaboração na transformação do conjunto da nação brasileira”. (BALDUÍNO, 2004, p. 23). Nesse sentido, pressuponho que, o modelo de desenvolvimento de agricultura implementado no espaço territorial do nordeste paraense, precisa e necessita promover um outro rural e um outro território, que não sejam distantes nem tampouco deslocados da realidade do conjunto dos sujeitos coletivos, para que não gere e nem amplie as desigualdades, muito menos desestruture as relações de trabalho, desterritorializando os sujeitos.

Sendo assim, pressuponho ainda, que o modelo de desenvolvimento posto em prática e reproduzido no ensino técnico-profissional existente nos espaços educacionais/acadêmicos, a exemplo do IFPA Campus Castanhal, pelas contradições existentes no sistema educacional, possam estar influenciados por uma visão de mundo urbanocêntrica, cartesiana e tecnicista, não favorecendo à uma formação dos seus sujeitos, na perspectiva de sua emancipação política e social. Daí a necessidade de se (re) pensar a respeito de qual a educação profissional própria para o desenvolvimento do território camponês, para a construção de uma agricultura camponesa. E, nesta direção do repensar e reconstruir os espaços institucionais, as ações dos sujeitos coletivos de direito do campo organizados e em políticas públicas específicas às suas necessidades, tem sido capazes de protagonizar e promover ações que tem desencadeado significativas mudanças nas instituições de ensino sendo o IFPA Campus de Castanhal, um ótimo exemplo deste processo.

1.1 O início dos diálogos: a construção em conjunto

Desde sua origem, tenho buscado pensar, como o PRONERA tem se constituído em importante objeto e ferramenta de definições de políticas públicas inclusivas e afirmativas aos povos do campo, em especial no que tange ao reconhecimento do direito à educação. É dentro deste contexto, e com o intuito de aprofundar os estudos, é que após iniciar os trabalhos com o PRONERA que, desde então tenho buscado analisar e registrar, a contribuição do Programa com a construção de uma outra história da educação para as/os jovens trabalhadoras/es do ensino técnico profissional do campo, uma vez que, a se considerar o referido programa, verifica-se a proposição de uma mudança da matriz tecnológica presente, e ao mesmo tempo, tem-se uma enorme possibilidade na “reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola”. (MOLINA, 2003, p. 136).

Assim sendo, a história desta tese está diretamente relacionada com minha atuação profissional no Campus Castanhal do IFPA, onde há 16 anos assumi o trabalho de professor de Geografia, e desde 2010 tenho também atuado na Graduação em Aquicultura e Agronomia, como professor do Curso Territorialidades e Comunidades Locais e no Curso de Estágio I, respectivamente. Nesse interim também tenho atuado ministrando diversas disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu em Educação do Campo, tendo ainda participado de outras experiências acadêmicas em cursos do PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores.

Foi no bojo de minha atuação profissional que amadureci o objetivo desta tese, em discutir o Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo, buscando entender as transformações provocadas pelo PRONERA, proporcionaram uma mudança consubstancial para o melhoria do território e da qualidade da vida nos mesmos, bem como, o que as transformações significaram para os sujeitos no processo de escolarização e para os coletivos sociais em que as/os educandas/os egressos estão inseridos, incluindo nestes espaços as próprias instituições que sediam os cursos do Programa.

Pois, nesse contexto, ressalto que,

Se a educação é um ato de transformação individual e social, é importante compreender com profundidade que transformações foram provocadas pelo PRONERA e o que elas significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e as instituições em que os sujeitos estão inseridos. (IPEA, 2016, p. 7).

Dentro desse processo, e para além da questão educacional, é importante destacar e entender que,

Para promover o desenvolvimento territorial, no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento”. (FERNANDES, 2016, p.4).

Em outras palavras, o que Fernandes (2016) chama atenção, é para o fato de que o modelo de desenvolvimento posto em prática pelo capitalismo no Brasil, não proporciona inclusão social, nem tampouco econômica dos sujeitos. Na essência a classe trabalhadora do campo, que também promove produção e desenvolvimento do território no mundo rural, é excluída de todo e qualquer benefício gerado, necessitando reinventar de forma permanente sua (re) existência, (re) construindo outros territórios possíveis.

Diante de tal realidade, em que se depreende as práticas expansionistas do capital, é imprescindível ao campesinato que, se formule novas formas de pensar e elaborar estratégias de resistências ativas – em que se destaca o campo da educação –, que sejam vitais para inibir um maior avanço das práticas capitalistas no campo paraense e, sobretudo, brasileiro. Na atual conjuntura o capital busca consolidar novas formas de acumulação no mundo rural, ampliando o processo de exploração e espoliação da classe trabalhadora, desta forma “os camponeses organizados e em luta buscam, no acesso ao conhecimento, novas ferramentas de resistência. Dessas lutas, nascem a Educação do Campo e as políticas públicas conquistadas através dela, sendo o PRONERA uma das principais”. (MOLINA, et al, 2020, p. 4).

Voltando a história do trabalho, esclareço ainda que, a escolha da presente pesquisa, também é consoante com minha atuação profissional no Campus, uma vez que desde o ano de 2010 recebi o convite por parte do professor Adebaro Reis para participar do projeto da Incubadora Tecnológica de Desenvolvimento e Inovação de Cooperativas e Empreendimentos Solidários – INCUBITEC, e em seguida do Grupo Internacional de Pesquisa em Cooperativismo, *Desarrollo Rural y Emprendimientos Solidarios en la Unión Europea y LatinoAmerica*, que inclui a Universidad de Alicante (Espanha), o IFPA, a UFPA e Université du Maine (França). Tal grupo é um dos responsáveis pela organização e realização do Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária – SICOOPES³, que este ano promove sua 16ª edição.

³ O SICOOPES trata-se de um evento no âmbito internacional entre os países envolvidos, objetivando criar ações e mecanismos que favoreçam ao fortalecimento de dinâmicas socioterritoriais da agricultura familiar, sobretudo, a camponesa, bem como a Agroindustrialização, a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, a Educação do Campo, a Agroecologia e os Sistemas de Produção Orgânica, Cooperativismo, Associativismo e Economia Solidária em todos os âmbitos. Contribuindo, por extensão, para o avanço, a melhoria e o crescimento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do IFPA.

Destarte, a presente pesquisa pretende contribuir com os trabalhos e projetos, que compartilham e buscam reunir forças e interesses com setores da academia que se disponham como sustenta Fernandes (2016), junto com os Movimentos Sociais se somar “aos objetivos de promover o Desenvolvimento Territorial Rural, inclusivo, e todas as adjetivações que promovam a manutenção da existência do campesinato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas”. (FERNANDES, 2016, p.2).

Entendo que só mediante um Desenvolvimento Territorial Rural pensado e construído pelos sujeitos coletivos do campo, a luta da classe trabalhadora camponesa contra os agrotóxicos, a exploração e expropriação do trabalho, conseguirá sua materialidade concreta. Pois, nestes termos, acredito que, “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p. 22).

Desta forma, penso que, o Desenvolvimento Territorial Rural, produto da luta e das ações e reflexões dos Movimentos Sociais camponeses, apresenta enquanto estratégias a defesa da Educação do Campo, logo, da luta pela Reforma Agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo. “Aprender, a partir da materialidade da vida real, as relações entre os fenômenos e suas dimensões que ajudam a compor e determinam seu movimento é aspecto de visão materialista e histórico-dialética do conhecimento” (CALDART, 2017, p. 13). Ademais, compreendo que os Movimentos Sociais do Campo, a exemplo do Movimento Sem Terra, tem em seu projeto de Reforma Agrária um caráter eminentemente popular, em que “a luta pela terra se junta com afirmação da agricultura camponesa e de soberania alimentar, que por sua vez se juntam com a agroecologia e o trabalho camponês associado” (Idem). É nesse movimento, em conjunto com os Movimentos Sociais do Campo que o IFPA/Campus Castanhal tem buscado, nos últimos anos um repensar de suas atuações político-pedagógicas, bem como o amadurecimento frente aos desafios impostos pelas novas realidades rurais existentes no campo brasileiro, em especial na Amazônia e no estado do Pará. Amazônia que na atualidade “é o principal foco do interesse do agronegócio, pois é nela que se situa a maior parte das áreas públicas e comunitárias no país” (ALENTEJANO, 2022, p. 11).

1.2 O IFPA/Campus Castanhal e o diálogo com a educação pensada pela educação do campo

A nova realidade do mundo rural nos dias atuais, coloca, especialmente, a juventude do campo, das águas e das florestas frente a grandes desafios, dado o agravamento das

contradições e dos conflitos existentes no espaço brasileiro. Contudo, ao mesmo tempo, o campo brasileiro, mesmo diante da falta de oportunidades e das ambiguidades notadas, compreende também um espaço de diversas possibilidades para a juventude camponesa.

Saliento aqui que quando faço referência a juventude do campo, das águas e das florestas, estou fundamentalmente considerando a diversidade socioespacial e socioterritorial da realidade com a qual me deparei no campo desta pesquisa. Os territórios com os quais tive acesso durante a jornada empreendida e necessária ao desenvolvimento deste trabalho, não são comuns em grande parte do espaço territorial brasileiro, onde a Educação do Campo é forjada. Aqui, por esses lados desta Amazônia⁴, a vida dos sujeitos e os territórios são comandados pelas dinâmicas das águas, a diversidade das florestas e o vento do tempo que corre em outra sintonia, cabalmente distinta do mundo urbano. Esta realidade de um outro campo, onde se considera a existência e a diversidade socioespacial e socioterritorial das águas e das florestas, é que permite se falar na Amazônia em uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas que em nada se diferencia da essência da educação postulada pela Educação do Campo, que tem suas origens e inspirações na diversidade dos sujeitos que formam o espaço territorial brasileiro. Mas também não se trata de uma simples questão semântica, posto que a diversidade socioespacial e socioterritorial é uma realidade da qual não podemos fugir. Trata-se, pois, da ampliação das reflexões necessárias sobre as realidades das Amazônias existentes no país.

Portanto, não se trata de pretender fragmentar a luta e/ou o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, mas apenas de reconhecer e dá ênfase a realidade histórico-cultural e geográfica dos sujeitos que vivem e se reproduzem nos territórios das diversas Amazônias que existem na imensa Amazônia brasileira. E desta forma ampliar o debate no que tange a construção de uma outra educação, bem como de um outro Desenvolvimento Territorial Rural aos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Neste sentido, quando reflito aqui a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, defino o conceito relacionando-o para além do campo pensado enquanto meio rural, comumente identificado e trabalhado como um terreno extenso de pastagens de gados e/ou como espaço de cultivo agrícola, ou então como um pedaço de terra ou de solo; o conceito é então aqui ampliado, considerando-se não apenas a diversidade de sujeitos existentes no

⁴ Para o professor Carlos Walter Porto Gonçalves não existe apenas uma Amazônia e sem várias Amazônias. A Amazônia é heterogênea, contraditória, desigual e conflituosa, porque amplamente disputada por diversos atores. Ver bibliografia.

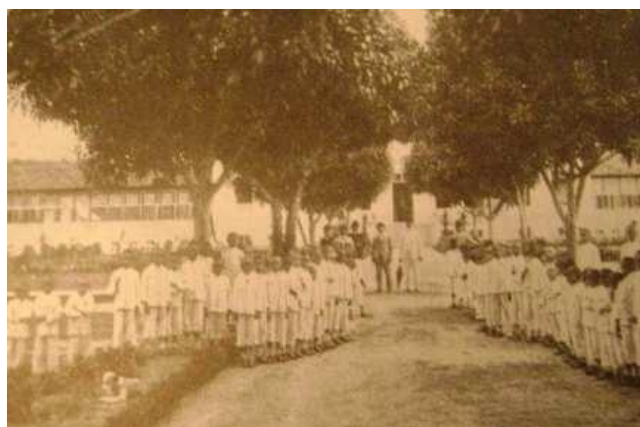
mundo rural, mas também a diversidade socioterritorial da produção e reprodução dos modos de vida encontrados no campo. São agricultores camponeses, quilombolas, pescadores, extrativistas, quebradores de coco, povos da floresta, agroextrativistas, meeiros, assentados da reforma agrária, indígenas, agregados, caboclos, lavradores, ribeirinhos, boias-frias e tantos outros grupos mais. Cada um com sua realidade histórica, com sua própria territorialidade, com seu modo e experiência de vida.

Foi pensando na construção de possibilidades, bem como de ampliar as mesmas é que o IFPA/Campus Castanhal tem buscado amadurecer, em especial, ao longo dos últimos anos a ampliação do diálogo com os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. Logo, sua recente história está enviesada pela participação dos sujeitos que tiram da terra, das suas águas e florestas as sementes para sua reprodução material da vida e que com suas ações coletivas de luta, em busca de seus direitos tem transformado não só seus territórios rurais de origem, como os outros espaços territoriais nos quais passam a conviver e a ensinar novas formas de vida e de relações sociais; como é possível ver com as próprias transformações que foram ocorrendo no IFPA Campus de Castanhal, com diferentes repercussões que se farão sentir no território do Nordeste Paraense.

1.2.1 Uma rápida recuperação/reparação histórica: da fundação ao IFPA/Campus Castanhal

A história oficial do IFPA/Campus Castanhal começa a ser contada a partir do dia 05 de outubro de 1903, quando da fundação do Instituto Orfanológico do Outeiro, instituído pela Lei nº 850/1903, a época instalado na Ilha de Caratateua (Outeiro) em Icoaraci – distrito pertencente a Belém. Portanto, as origens do IFPA/Campus Castanhal, historicamente, remete-se a data do início do século XX, em 05 de outubro de 1903.

Figura 1: Foto do dia da fundação do Instituto Orfanológico em 1905.



Fonte: Arquivo do DDE. Sem data de registro.

A origem do Instituto Orfanológico tem sua história diretamente relacionada a uma política de inclusão pela exclusão, pois destina-se a receber as crianças pobres, consideradas sem sorte na vida, e para evitar problemas sociais futuros, decidia-se lhes colocar em um ensino de correção. Nestes termos,

O Instituto Orfanológico do Outeiro tem sua origem demarcada a partir da lei nº 850 de 5 de outubro de 1903, elaborada por Antônio Lemos, à época intendente de Belém, que autorizou a criação de um orfanato destinado a receber 100 meninos, na faixa etária de cinco a oito anos de idade, que fossem desvalidos e órfãos de pai, a fim de fornecer assistência, proteção e ensino elementar. O estatuto regimental ficou a cargo do governo do estado, que também se ocupou de fazer a gestão do estabelecimento (DIÁRIO OFFICIAL DO ESTADO DO PARÁ, 1903). Nesta instituição, o Estado, em caso de desistência dos pais ou tutores, assumiria a responsabilidade pelos educandos, que passariam a categoria de seus pupilos, assim sendo, teria direito sobre os meninos até que completassem a formação proposta no Orfanológico. (PINHEIRO, 2017, p. 62).

Neste sentido, como a história não pára e os sujeitos estão sempre em movimento, considero que a história de fundação do atual IFPA/Campus Castanhal, antigo Patronato Agrícola Manoel Barata, inicia-se no ano de 1903 com a criação do antigo Instituto Orfanológico do Outeiro. Pois, compreendo que a fundação do Instituto Orfanológico, criado para abrigar e educar meninos de 05 a 12 anos, a época considerados pelo poder oficial como “desvalidos da sorte”, é o marco histórico da escola/internato que se inicia em 1903. Naquele referido ano o então governador do estado Augusto Montenegro promove a fundação do referido instituto na Ilha de Caratateua em Outeiro, distrito pertencente à cidade de Belém, capital do estado do Pará.

A tomada das crianças pelo Estado, tornando-as de sua posse para receberem cuidado e educação, é característica da conhecida “cultura de institucionalizar” (RIZZINI; RIZZINI, 2004), típica do Estado capitalista do início do século XX, que segundo Pinheiro (2017, p. 62) “permeou a história da assistência à infância no Brasil, na qual inserir, sob sua guarda, meninos e/ou meninas em instituições específicas para abrigá-los e instruí-los foi a alternativa encontrada por muitos governantes para atender a infância pobre”.

Figura 2: visão da fachada do Instituto Orfanológico do Outeiro



Fonte: Album do Pará/1908

Compreendo, pois, que, a historicidade do IFPA/Campus Castanhal não pode deixar de merecer as contribuições que antecederam a institucionalização do Patronato Agrícola Manoel Barata, pois a existência deste nos moldes em que fora criado e nas visões educacionais existentes no país do período em questão não teria sido possível sem o trabalho desenvolvido pelo Instituto Orfanológico.

O Instituto Orfanológico do Outeiro em linhas gerais tinha por objetivo promover a correção de crianças e jovens, filhos das famílias pobres residentes na capital do estado – a cidade de Belém, e que assim poderiam vir mais cedo ou mais tarde a comprometer a paz pública mediante a perturbação da ordem.

Nota-se que o Instituto Orfanológico, quando ainda Patronato Agrícola, tinha um claro objetivo de promover a correção daqueles que além de serem considerados “desvalidos da sorte”, eram também os prováveis responsáveis pela possível desestabilização social, que obviamente perturbava e preocupava as “famílias nobres” da grande capital paraense, exigindo assim por parte do governo a tomada de medidas cabíveis para prevenir e remediar as possíveis convulsões sociais.

Neste sentido, pode-se depreender que tanto no Brasil quanto na Amazônia, especialmente no Pará se percebeu uma institucionalização da infância, uma vez que os seus cuidados foram negados pelo poder público; a insuficiência de políticas públicas que viessem atender às necessidades existentes fez com que a vida de crianças e jovens fosse altamente regrada, por falta de espaços públicos para o entretenimento e as brincadeiras infantis, que lhes proporcionasse um crescimento saudável e prazeroso, que lhes possibilitasse o conhecimento e a compreensão da vida.

Figura 3: antigo Instituto Orfanológico/Patronato Agrícola Manoel Barata – Outeiro (Pará).



Fonte: Arquivo do DDE. Sem data de Registro.

Neste sentido, considerando a origem da escola desde a fundação do Instituto Orfanológico do Pará em 1903, a história do Campus Castanhal do IFPA contabiliza seus 120 anos de experiência agrícola e de dedicação à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho tanto urbano quanto rural das regiões que compõem o extenso e diverso território paraense, uma vez que a escola vem se constituir na instituição de ensino técnico-profissional mais antiga do estado.

Por esta realidade, pode-se inferir que o trabalho agrícola tem na sua gênese o objetivo de promover as correções que a ordem social hegemônica tanto necessita, a fim de que possa se reproduzir e manter a estrutura social e econômica dominante e interessante às elites.

De acordo com as análises do professor Fernando Favacho (2010)

O marco inicial da fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata, passa pela resposta à crise social gerada pelo declínio econômico do ciclo da Borracha. Era necessário o controle daqueles que vinham procurar ocupação na cidade. Esta conjuntura regionalizada era, na verdade, também reflexo da situação nacional no processo de afirmação republicana (FAVACHO, 2010, p. 13).

No ano de 1920, a promulgação da medida política conhecida como Decreto Lei N° 1.957, acabou firmando um acordo entre o Governo Federal e o Governo do Estado do Pará, a época então sob o comando do governador Lauro Sodré. O referido decreto estabelece a transferência para o poder da união das terras da Ilha de Caratateua, em Outeiro, onde justamente irá localizar-se o Patronato Agrícola Manoel Barata. Segundo as análises presentes em estudos de autores como Fernando Favacho, Gleice Izaura da Costa Oliveira, dentre outros, o Decreto Lei N° 1.957 de 1920, representa um marco na história da educação paraense da Primeira República, passando a ser considerado como a efetivação da instituição que dá origem a fundação da antiga EAFC – atual IFPA/Campus Castanhal, antes denominado como patronato agrícola.

Em 12 de março de 1934 através do Decreto Lei n° 24.115, o Patronato Agrícola “Manoel Barata” passou a Aprendizado Agrícola do Pará, anos mais tarde passou por outra mudança de nomenclatura, sendo então denominado Aprendizado Agrícola “Manoel Barata”, mediante o Decreto Lei 1.029/39.

O Decreto-Lei n° 9.613 de 20 de agosto de 1946, irá estabelecer as bases de organização e de regime do ensino agrícola, fato que retrata o início de uma nova etapa histórica de concepções educacionais então instituídas, e que serão aplicadas ao trabalhador, contudo, fortemente ligadas e adequadas às condições e exigências mercadológicas vigentes no período.

É importante ressaltar que uma outra característica deste processo de formação, segundo Favacho (2010, p. 16) “foi atender à lógica capitalista que arrisca assegurar um caminho de modernidade, pela produção industrial, em larga escala, evidentemente que os setores agrícolas teriam que redirecionar suas concepções, pois assim o mercado exigia”.

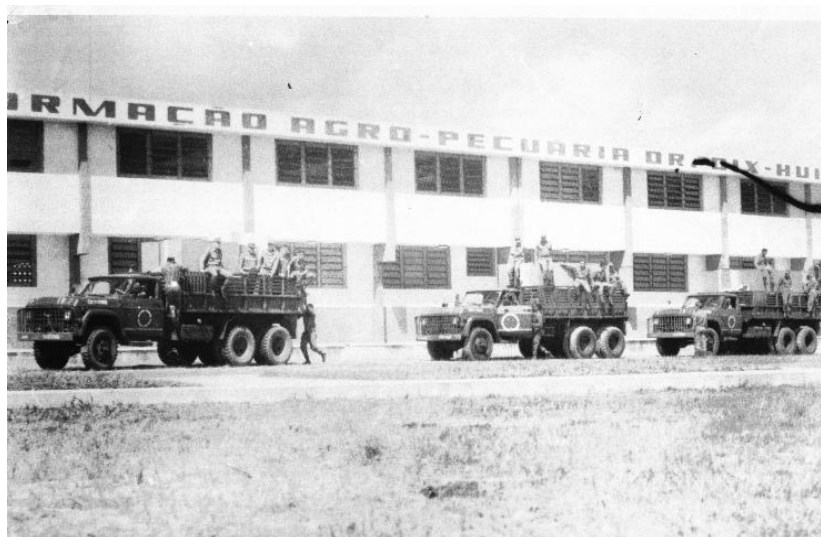
Portanto, em 1946 o Aprendizado Agrícola “Manoel Barata” foi transformado em Escola de Iniciação Agrícola “Manoel Barata”, também conhecida como Escola de Mestria Agrícola “Manoel Barata”, onde os alunos após concluírem o curso, recebiam o certificado de mestre agrícola, porém mesmo com tais mudanças não se alterou os propósitos de sua formação inicial em termos de educação, pelo contrário, aprofunda-se a visão tecnicista, obviamente, agora muito mais voltada a atender os interesses do mercado de trabalho.

Nestes termos, em outras palavras

A gênese da formação tecnicista em si, não remonta proposta inovadora do governo federal, mas acompanha a elaboração do imperialismo americano para a agricultura dos países dominados. A ‘revolução verde’ foi um conjunto de medidas baseadas na ciência moderna que viria se afirmar como um ‘modelo’ de desenvolvimento agrícola para o mundo se adequando a uma lógica produtivista e industrial. (FAVACHO, 2010, p. 16).

No ano de 1972, no dia 18 de junho, o Colégio Agrícola Manoel Barata dá adeus a Ilha de Outeiro, e muda de endereço, depois de mais de 04 décadas localizado na pacata Ilha de Caratateua em Icoaraci, faz o que para a época em questão pode ser considerada como uma longa viagem sem volta, sendo então transferido para a cidade de Castanhal – Pará, quando a partir deste momento passou a oferecer o Curso de Técnico em Agropecuária.

Figura 4: O exército com a mudança do Colégio Agrícola Manoel Barata no município de Castanhal –PA.



Fonte: Arquivos do DDE/1972.

É importante salientar que o processo de transferência da escola só tornou-se possível mediante a realização de um convênio acordado entre o Governo Federal e a

Prefeitura dacidade local, intermediado pelo Governo do Estado. No ano anterior o Governo Municipal em colaboração do então na época Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA e da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, além do Governo Estadual, promoveu a construção da antiga Escola de Formação Agropecuária de Castanhal, batizada pelo nome de “Dr. Dix-Huit Rosado Maia”, inaugurada no dia 28 de janeiro de 1971.

A respeito da transferência da escola para Castanhal, em matéria publicada por um jornal da época, assim se refere à reportagem:

Icoaraci viu partir o ‘Manoel Barata’ porém nada disse. Ficou quieta. Como uma mãe que vê partir um filho para sempre, quem sabe, não sentiu qualquer coisa que não sabemos. Talvez até tenha chorado; mas como é jovem e bonita, chorar em público fica feio, e preferiu fazê-lo em segredo. O Icoaraciense também nada disse, apenas compareceu ao embarque e acenou até ver sumir o transporte. Castanhal fica bem ali. Qualquer um dia, quando a saudade apertar, é só tomar um transporte e rever o amigo querido. E quando isso acontecer a comoção será tanta que nem mesmo as palavras serão capaz de descrevê-la... (O LIBERAL, 1972, p. 07).

A matéria publicada pelo periódico expressa uma fala em tom, ao mesmo tempo, de despedida e de melancolia em referência a partida do então antigo – à época –, Patronato Agrícola Manoel Barata. Icoaraci deixava de perceber sua famosa escola, sediada em um prédio de requinte e bom gosto, datado da época áurea da exploração da borracha. O Patronato mudava-se para a cidade de Castanhal, que agora, a partir de então, passaria a exercer o papel de sede formadora dos filhos e filhas das classes mais pobres.

Figura 5: Funcionários nas escadas da fachada do prédio principal no dia da mudança da escola.



Fonte: Arquivo do DDE/1972.

É válido salientar que a transferência da escola para a cidade de Castanhal dá-se em pleno regime militar e dentro do contexto das reformulações na área da educação trazidas pela Lei 5.692/71, que mexeu fundamentalmente no ensino dos antigos 1º e 2º graus. Neste

contexto, significa dizer que a escola será e assim permanecerá por muito tempo percebendo as diretrizes educacionais pensadas pelos militares e portanto, voltadas aos interesses das elites dirigentes rurais e urbanas do país.

A Lei nº 5.692 de 1971, então assinada e promovida pelo ministro da educação o Sr. Jarbas Passarinho, é toda concebida nos princípios técnico-burocratas, típicos do período, uma vez que o país e em especial o regime militar percebia a forte influência do tecnicismo taylorfordista norte-americano.

Figura 6: Placa – fixada na entrada do prédio administrativo da instituição – que marca a transferência da escola da Ilha de Caratateua em Icoaraci para a cidade de Castanhal em 21/06/1972.



Fonte: Arquivo pessoal de pesquisa

As reformas do ensino de 1º e 2º graus produzidas pela referida lei alteraram cabalmente a formação dos jovens no país, pois minou a educação de uma má formação no ensino médio, deteriorando o processo de ensino-aprendizagem, além de castrar a relação professor-aluno, veio impedir o exercício do pensar, tolindo as possibilidades de diálogos, reduzindo o ensino e a educação a mediocridade do fingimento, em que professores fingiam que ensinavam e alunos fingiam que aprendiam.

A política do governo na época foi de expandir o ensino profissionalizante para todo o ensino médio, antigo 2º grau, com base na concepção de uma *pedagogia tecnicista*, na qual a disseminação do Ensino Médio passa a ser usada pelas elites dentro da educação brasileira, como uma estratégia para impedir o acesso ao conhecimento por parte das camadas populares. Não é e nem foi à toa que a educação no Brasil começou pelo Ensino Superior, este obviamente voltado a atender os interesses das elites, condenando assim as camadas das classes populares ao mundo da ignorância, da alienação e da subserviência.

É relevante destacar que a institucionalização do Ensino Técnico, enquanto categoria especial do Sistema de Ensino Brasileiro, localizados, sobretudo, no Ensino Médio com a capacidade, inclusive, de substituir a etapa referente ao Ensino Médio, ocorre dentro do contexto do nascente processo de industrialização vivido pelo país no início do século XX, a

partir da década de 1930. O objetivo principal da criação do Ensino Técnico era promover a formação de mão de obra especializada para atender ao mercado de trabalho e as ingerências de reprodução do capitalismo, no que tange sua dinâmica multinacional e expansionista.

A mudança de nome da instituição para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal foi resultado do Decreto Lei 83.935 de 04/09/1979 que em seu artigo 1º alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino, onde então as instituições de formação/preparação agrícola, ligadas à antiga Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI passam a perceber uma denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade onde se localiza o referido estabelecimento.

Torna-se fundamental ressaltar que o nome dado naquela ocasião permaneceu até o ano de 2008, quando da promulgação da Lei nº 11892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando portanto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que permanece até o presente momento. O IFPA/Campus Castanhal, mesmo diante de alguns avanços, permanece se desafiando, uma vez que ainda continua apresentando um ensino que conforme já observado anteriormente, na sua essência, não atende e nem corresponde às necessidades e especificidades locais dos lugares dos sujeitos, na ampla maioria oriundos das áreas rurais, reproduzindo a distância e o pouco conhecimento da escola em relação às realidades sócio-histórica e cultural de seus educandos e educandas.

Quadro 1 – Nomes dados ao IFPA/Campus Castanhal

Nome	Local	Decreto Lei N° e Ano
Instituto Orfanológico do Outeiro	Ilha de Caratateua/Outeiro (Belém)	850/1903
Patronato Agrícola “Manoel Barata”	Outeiro – Belém	15.149/1921
Aprendizado Agrícola do Pará	Outeiro – Belém	24.115/1934
Aprendizado Agrícola “Manoel Barata”	Outeiro – Belém	1.029/1939
Ginásio Agrícola “Manoel Barata”	Outeiro – Belém	53.558/1964
Colégio Agrícola “Manoel Barata”	Castanhal – Pará	63.158/1968
Escola Agrotécnica Federal de Castanhal	Castanhal – Pará	83.935/1979
Instituto Federal do Pará/Campus Castanhal	Castanhal – Pará	11.892/2008

Fonte: Regimento Interno da Escola, publicado no DOU nº170 em 04/09/1998.

Contudo, obviamente, não posso deixar de reconhecer que nos últimos anos, em especial a partir do início deste século, o Campus Castanhal vem e tem se desafiado cada vez mais a trabalhar em conjunto com alguns Movimentos Sociais do Campo, o que estabelece um repensar de sua prática pedagógica, não mais fundada pura e simplesmente na visão tecnicista, mas olhando para o futuro, na perspectiva da politecnia, categoria relevante na estrutura desta tese e que será tratada em capítulo próprio mais à frente, em busca de contribuir com o processo de construção de uma consciência coletiva, alcançando a emancipação humana dos sujeitos.

1.2.2 O IFPA no contexto atual da pesquisa: investigando as repercussões da educação do campo no Campus de Castanhal e no território do Nordeste Paraense

Partindo da ciência dos desafios percebidos pela Educação Profissional do Campo no que tange à produção de um Desenvolvimento Territorial Rural com valorização do território da agricultura familiar camponesa e de toda gama da diversidade de seus sujeitos, o IFPA/Campus Castanhal desde o ano de 2005 tem se desafiado em promover maior aproximação com os Movimentos Sociais do Campo, na busca de aprendizado e troca de saberes que possam possibilitar o avanço e a expansão no seu processo formativo de caráter educativo, cultural e técnico-profissional. As reais aproximações ocorreram, em especial, a partir da certificação de 500 educandos da região de sul e sudeste do Pará, e posteriormente com o início da turma do PRONERA, para formação de 40 jovens no Curso de Nível Médio Técnico Integrado em Agropecuária com ênfase em Agroecologia. Essa turma teve o início de seus trabalhos no ano de 2006, estendendo-se até 2010, quando da colação de graus dos jovens inseridos no Programa.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal está localizado às margens da BR 316 – (BR 010/Belém-Brasília) na porção nordeste da Amazônia Paraense, precisamente à altura do quilometro 63 da referida rodovia, na entrada da cidade de Castanhal, no Bairro da Saudade. O Campus hoje e desde sempre compreende uma significativa importância no que tange o desejo de acesso de muitos jovens não só no ensino técnico profissional, mas também no ensino superior, na busca do que pode ser considerada uma melhor formação educacional existente na rede pública.

Figura 7: Entrada do IFPA/Campus Castanhal



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa

O IFPA/Campus Castanhal abrange uma área total de 273 hectares, onde além dos prédios (administrativos, biblioteca, laboratórios, blocos de salas de aula, entre outros) que compreendem a estrutura física do espaço escolar; aos fundos encontra-se a “fazendinha”, área usada para aulas, atividades técnicas e pesquisas de campo desenvolvidas no seu entorno. O Campus é composto por diversos setores tanto do ensino técnico quanto do médio/técnico-profissional, que promovem o fomento e formação da juventude que pretendem ou não avançar nos estudos e nos conhecimentos profissionais e educacionais, como sempre na perspectiva de um dia galgar outros patamares nesta seletiva estrutura social que domina o processo educacional do Brasil e da Amazônia Paraense.

Figura 8: Vista da fazenda do Campus



Fonte: Arquivo de trabalho pessoal. Ano 2009.

A respeito dos setores que formam a estrutura física da instituição, dentro do organograma existente, percebemos que a própria organização e distribuição espacial destes, correspondem ao modelo de escola fazenda pensada pelo governo federal nas épocas áureas do profissionalismo tecnicista. Desta forma, estão alocados no espaço físico da escola um

total de 88 setores, nem todos interligados, pois a visão de educação baseada na preparação de mão-de-obra, acabou por criar uma fragmentação interna entre o ensino técnico e o ensino médio, o resultado da política da pedagogia do “aprender fazendo”, típica do Sistema Escola-Fazenda, foi a produção de uma distância ou se não de uma dificuldade na comunicação e, conseqüentemente, na integração entre os setores, como se houvesse dentro do mesmo espaço acadêmico duas escolas distintas, separadas, juntas somente no nome.

Quadro 2 - Dimensão e quantidade atual de ambientes de infraestrutura física.

Infraestrutura	Área atual em m ²	Qtde atual (Unidade)
Área de Convivência/ Lazer	1339,15	6
Quadra de Esporte/Ginásio Coberto	1180	2
Auditório	373,06	3
Banheiros	798	119
Biblioteca	561,24	1
Instalações Administrativas	2673,26	59
Laboratórios de Informática	150	3
Outros Laboratórios	872,77	11
Salas de aula	2071,94	39
Sala de Coordenação de Curso	263,65	11
Sala de Professores	182,80	7
Refeitório/Restaurante	479,03	1
Almoxarifado	159,60	1
Alojamento para alunos	114,47	6
Outros	7329,50	52

Fonte: IFPA, 2019 (Revisão PDI 2019-2023).

É importante ressaltar que o campus apresenta ainda outros setores em construção, o que obviamente irá expandir o espaço físico em termos de infraestrutura, possibilitando desta forma um melhor atendimento aos seus educandos e a comunidade em geral.

O número de alunos atualmente matriculados contabiliza um total de 1798 educandas/os, onde aí já se considera os educandos das turmas dos Cursos Técnico em Agropecuária, Pós-médio em Agropecuária, e os estudantes da graduação, da especialização e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares.

Os cursos ofertados atualmente pelo IFPA/Campus Castanhal são no total de 14, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Oferta de cursos de 2018 a 2023

Nível de Ensino	Nome do Curso	Modalidade	Forma de Oferta	Total de Vagas
Médio	Agropecuária	Presencial	Integrado	320
Médio	Agropecuária	Presencial	Integrado – PROEJA	140
Médio	Informática	Presencial	Integrado	35
Médio	Agropecuária	Presencial	Subsequente	120
Médio	Agroindústria	Presencial	Subsequente	160
Médio	Redes de Computadores	Presencial	Subsequente	70
Médio	Meio Ambiente	Presencial	Subsequente	80
Médio	Florestas	Presencial	Subsequente	70
Superior	Agronomia	Presencial	Bacharelado	160
Superior	Eng. de Pesca	Presencial	Bacharelado	40
Superior	Eng. de Alimentos	Presencial	Bacharelado	70
Superior	Aquicultura	Presencial	Tecnologia	80
Superior	Informática	Presencial	Licenciatura	120
Superior	Educação do Campo	Alternância	Licenciatura	19
Superior	Educação do Campo	Alternância	Licenciatura	28
Superior	Educação do Campo	Alternância	Licenciatura	28
Superior	Educação do Campo	Alternância	Licenciatura	40
Superior	Educação do Campo	Alternância	Licenciatura	50
Pós-Graduação/Lato sensu	Educação do Campo	Alternância	Especialização	40
Pós-Graduação/Lato sensu	Educação do Campo	Alternância	Especialização	40
Pós-Graduação/Stritu Sensu	Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares	Presencial	Mestrado	68
Pós-Graduação/Stritu Sensu	Agronomia (Ciência do solo)	Presencial	Mestrado	9
Pós-Graduação/Stritu Sensu	Agronomia (Produção Vegetal)	Presencial	Doutorado	11

Fonte: IFPA, 2019 (PDI 2019-2023).

Segundo os dados levantados no ano de 2022, o IFPA/Campus Castanhal na atualidade atende educandas/os oriundos de 76 (setenta e seis) dos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios existentes no estado do Pará, que possuem realidades particulares e diversas no que diz respeito ao modo de vida e as necessidades dos sujeitos de cada lugar do espaço agrário-rural-agrícola paraense.

É importante lembrar que a Campus Castanhal trabalha com regime de internato para alguns educandos que apresentam dificuldades financeiras de custearem moradias no município. Do total de educandas/os regularmente matriculados na escola, 220 (cento e trinta e cinco) são internos, portanto, residem no espaço geográfico do Campus, sendo a maioria do sexo masculino, pois o internato feminino só foi criado no ano de 2009 pela gestão da época, atendendo, porém, um número de apenas 30 (trinta) educandas.

No que tange ao seu corpo docente e técnico-administrativo, o IFPA/Campus Castanhal apresenta em seu quadro um total de 130 docentes efetivos, dos quais 35 têm o título de Doutor, 65 são Mestres, 23 são Especialistas e 7 possuem somente a Graduação. Do quadro de professores efetivos da escola, a lotação está assim distribuída: 126 estão no lotados no regime DE – dedicação exclusiva, 3 com 40h e apenas 1 com 20 horas. O corpo técnico administrativo é formado por 113 profissionais.

No quadro abaixo pode-se verificar que um número relativo de profissionais percebe uma qualificação no nível de mestrado e/ou especialistas. Ressalta-se que os profissionais com nível de ensino fundamental e médio, normalmente são os mais antigos da Instituição, e geralmente lotados em funções que não exigiam formação educacional elevada no passado.

Quadro 4 – Quantitativo do corpo técnico administrativo por nível de classificação no ano de 2018

Nível de Classificação	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Especialização/Aperfeiçoamento	Mestrado	Total
A	0	3	3	0	0	6
B	2	2	0	1	0	5
C	7	7	7	7	1	29
D	1	13	9	15	9	47
E	0	0	4	15	7	26
Total	10	25	23	38	17	113

Fonte: IFPA, 2019 (PDI 2019-2023).

Nesse interim, aprofundando o atendimento aos educandos do campo, em outubro de 2006 a escola teve aprovado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

(INCRA), entidade – à época, responsável pelo PRONERA, o projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária com ênfase em Agroecologia para Jovens e Adultos de Áreas da Reforma Agrária da Região Nordeste do Pará.

O curso do PRONERA que funcionou no IFPA Castanhal atendeu a 40 (quarenta) educandas/os – filhas/os de trabalhadores assentados – de 06 (seis) assentamentos⁵ de 04 (quatro) municípios do estado, os quais são Abaetetuba, (Nossa Sra. Do Livramento I e II)⁶, Acará (Santa Maria), Castanhal (João Batista II) e Mosqueiro-Belém (Elizabeth Teixeira e Mártires de Abril)⁷. Nessa pesquisa optei em trabalhar com os sujeitos e seus territórios do município de Abaetetuba, por comportar o maior número de ex-educandos, num total de 17 egressos, dos quais 13 foram entrevistados. Abaetetuba, compreende uma realidade espaço territorial peculiar, pois não são os seus sujeitos que comandam o movimento de seus territórios socioespaciais, mas sim seus territórios que comandam os sujeitos – neste caso o movimento das águas que com seus ventos e suas marés altas e baixas, fazem dos sujeitos, sujeitos-territórios, territórios guiados e resilientes aos movimentos e as dinâmicas das águas.

A formação técnico-profissional dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, é um imenso desafio quando se pensa e almeja a construção de um Desenvolvimento Territorial Rural que integre de fato e de direito os sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, das águas e na e das florestas. Por esta razão que, este trabalho busca debater as possibilidades de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, onde os princípios da Educação do Campo sirvam e sejam a base de novas relações políticas e econômicas-culturais que precisam ser construídas nos espaços rurais do Brasil, em conjunto e diálogo com os seus sujeitos coletivos. Daí a proposição dos estudos dos diálogos construídos entre educandos, educadores e Movimentos Sociais no lócus do IFPA/Campus

⁵ As áreas onde estão localizados os assentamentos são bastante distintas histórica e geograficamente, uma vez que apresentam especificidades econômicas e culturais próprias, porém apresentam as mesmas características socioespaciais como a maioria dos assentamentos do país, marcados pela ausência de políticas públicas e por extensão pelas desigualdades sociais, a violência e pobreza generalizada devido, entre outros fatores, a ingerência e falta de compromisso do Estado, especialmente no que diz respeito à área social e de infraestrutura (saúde, educação, trabalho, saneamento básico), que garantam vida digna as famílias assentadas.

⁶ O município de Abaetetuba faz parte da denominada região das ilhas, que por sua vez percebem realidades bastante distintas; assim os assentamentos localizados neste município ficam distantes um do outro, separados por rios que dominam a região, apresentando atividades econômicas diferenciadas, pois enquanto alguns se destacam pela fabricação de produtos artesanais do miriti (palmeira própria de áreas alagadiças), outros trabalham com a produção do açai.

⁷ Os assentamentos dos municípios de Acará, Castanhal e Mosqueiro-Belém, percebem outra realidade no que tange ao modo de vida de seus habitantes, uma vez estão localizados a margem de rodovias, apresentando uma outra dinâmica socioeconômica e espacial.

Castanhal e nos espaços de vivências dos sujeitos, considerando o olhar e a história da territorialidade campesina.

1.3 Os objetivos e o lócus da pesquisa

A partir das problematizações levantadas por esta pesquisa e seu pesquisador, tem-se enquanto objetivo analisar as contribuições das práticas socioeducativas do PRONERA no que tange ao processo de construção de um novo conceito/modelo de Desenvolvimento Territorial Rural na região das ilhas do município de Abaetetuba, com destaque para os territórios dos assentamentos Nossa Senhora do Livramento I e II, Nossa Sra. De Nazaré e Santo Antônio II.

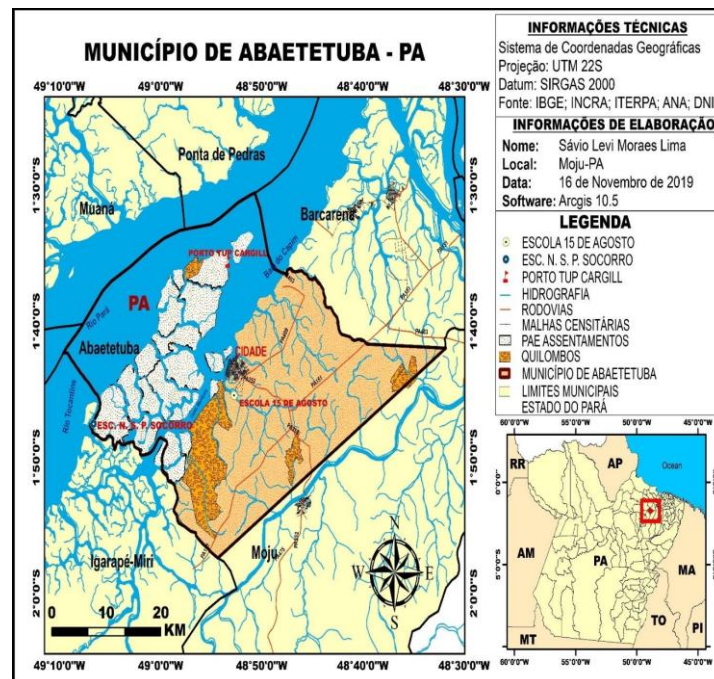
Definiu-se ainda enquanto objetivos específicos

- Identificar as práticas sociais que os egressos do Curso de Educação Profissional de nível médio e técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia do IFPA de Castanhal, vinculado ao PRONERA, oriundos do município de Abaetetuba, desenvolvem em suas comunidades rurais de origem;

- Identificar as repercussões que os processos educativos que foram promovidos pelo Curso do PRONERA de Educação Profissional de nível médio e técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, tiveram para dentro do próprio do IFPA Campus de Castanhal,

- Identificar se as práticas sociais dos egressos do curso de Educação Profissional do IFPA Castanhal vinculado ao PRONERA apresentam ou não indícios de novas lógicas para promoção do Desenvolvimento Territorial Rural das localidades em que se encontram, contrapondo-se à perspectiva hegemônica do agronegócio.

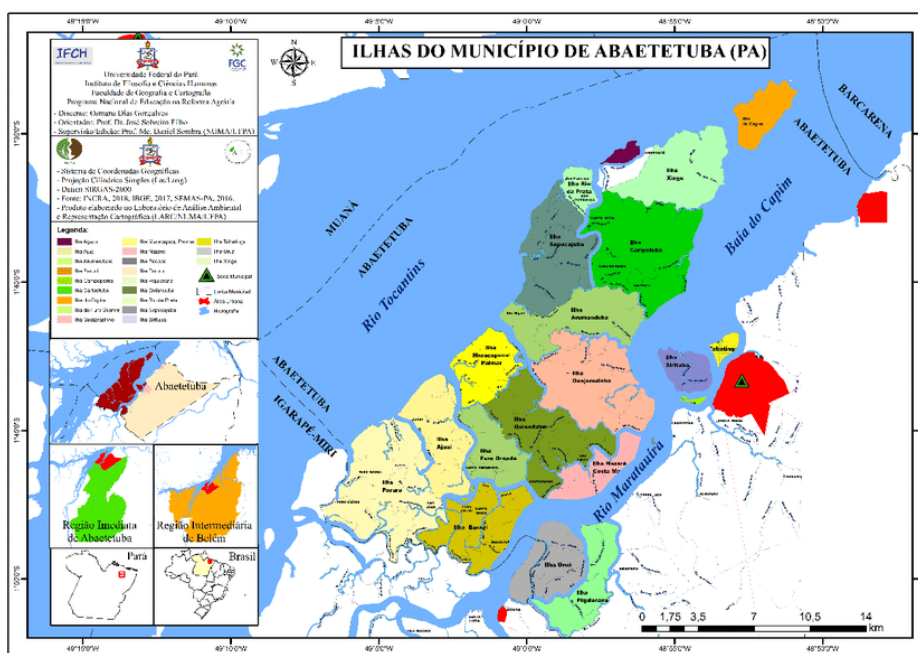
Figura 9: Mapa do Município de Abaetetuba



Fonte: Dos Santos (2019), Pesquisa de Campo, Acervo da Pesquisa

De acordo com a figura 9 acima, é possível perceber que o Município de Abaetetuba é recortado por uma diversidade de rios, compreendendo um território bastante diversificado, além da área urbana que compreende a sede do Município, é formado por 72 ilhas, onde encontram-se as populações ribeirinhas, mas que também apresenta outras populações locais, a exemplo dos quilombolas e agroextrativistas. Entende-se que suas realidades percebem peculiaridades específicas, tanto natural quanto histórico-social e geográfica. Nesse sentido, a região das ilhas do município carece de políticas públicas sociais específicas, a exemplo de um PRONERA voltado à condição histórica e geográfica de seus sujeitos (CARVALHO, 2009).

Figura 10: Localização das ilhas do município de Abaetetuba-PA com os assentamentos.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-das-ilhas-do-municipio-de-Abaetetuba-PA-com-os_fig1_334160803

A definição da escolha do referido município de Abaetetuba para realização desta pesquisa, resulta do fato de que, a maioria dos educandos egressos da turma do PRONERA do IFPA/Campus Castanhal, ainda residirem em seus respectivos espaços de vivência, fato que pôde proporcionar a análise acerca da contribuição do curso do PRONERA ao desenvolvimento do território rural desses sujeitos.

O Município de Abaetetuba está situado nas coordenadas 01°43'05" sul de latitude e 48°52'57" oeste de longitude, abrange um território físico de aproximadamente 1.610, 651 km², e está localizado na margem direita da foz do Rio Tocantins. É considerado o município pólo da Região do Baixo Tocantins, sendo a 6ª mais populosa do Estado. O município está distante da cidade de Castanhal, cerca de aproximadamente 117 km em linha reta, mas de condução a distância é de 156 km. Sua base econômica principal está no setor terciário; na agricultura é o maior produtor de açaí do estado, destacando-se também na produção bacuri e cupuaçu, e é o maior produtor de manga do Pará.

De acordo com os dados do último censo do IBGE (2010) o município apresenta uma população de aproximadamente 141.100 habitantes, dos quais um total de 58.102 residem nas áreas rurais, que por sua vez são predominantemente compostas pela região das ilhas, uma vez que o referido município compreende um total de 72 ilhas em seu território.

Seguindo as contribuições de Formigosa (2015, pp. 18-19) a população residente na zona rural está distribuída “em comunidades localizadas em regiões das ilhas, rios, igarapés,

estradas vicinais, ramais e rodovias que também fazem parte do cenário da região do Baixo Tocantins, conhecida também como Amazônia Tocantina”. No que tange a renda per capita do município, esta é uma das mais baixas de todo o estado; situa-se entre 144 municípios no 101º lugar. De acordo com Souza (2011, p. 113) em termos gerais, poderia se considerar o conjunto dos indicadores sociais do território do Baixo Tocantins como parte de um quadro bastante desfavorável e com problemas comuns aos onze municípios.

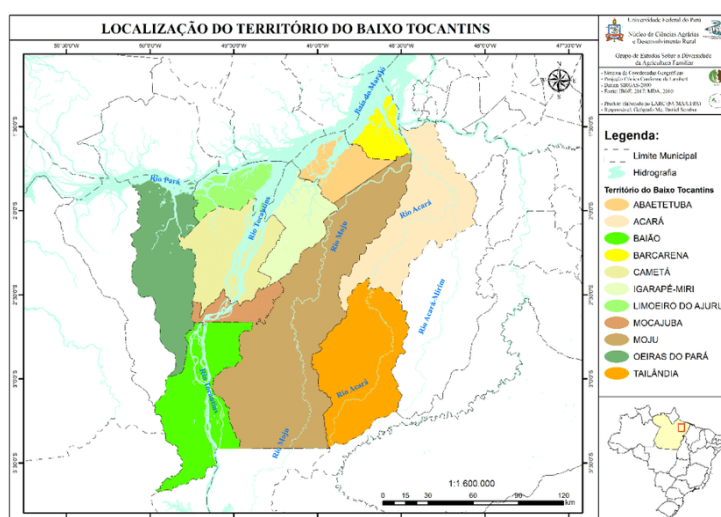
É de suma importância observar que,

A princípio, o território do Baixo Tocantins parece ser homogêneo, principalmente devido às características da paisagem, muitas vezes dominada pela floresta de várzea, com predomínio dos açais. Entretanto, a tipologia de subterritórios permite apresentar as diferentes formas e dinâmica econômica, social, ambiental e territorial do Baixo Tocantins. (SOUZA, s/d).

O território do Baixo Tocantins por mais que pareça perceber uma homogeneidade, dados seus aspectos físicos, com o predomínio das florestas de várzea, o referido território é compreendido por uma significativa diversidade, o que denota a existência de uma realidade heterogênea, caracterizada pelas diferenças econômicas e socioterritoriais.

O Município de Abaetetuba, formado pelos distritos de Abaetetuba (sede) e a Vila de Beja – berço da colonização do território, pertence à Mesorregião da Amazônia do Nordeste Paraense, que é composta por 11 municípios, além de Abaetetuba abrange também os territórios de Moju, Igarapé-Miri, Barcarena, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba, Baião, Cametá, Tailândia, Acará e Oeiras do Pará, contabilizando aproximadamente uma população superior a 740.045,00 habitantes. É parte integrante da Microrregião de Cametá no Estado do Pará. A figura 02 mostra o território do Baixo Tocantins.

Figura 11: localização e composição do Baixo Tocantins



Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/>

A educação do município de acordo com os índices do IDEB (2015) ocupa a 37ª posição. Os dados municipais de 2018, mostram que os números de matrículas no ensino fundamental é de 26.935, enquanto no ensino médio esse número é de apenas 7.455 matrículas. No que tange ao número de estabelecimentos escolares, os dados nos mostram que o município apresenta um total de 187 escolas do ensino fundamental e 25 do ensino médio.

Adotando-se para análise o número da população jovem de 5 a 14 anos, é possível afirmar que Abaetetuba apresenta um bom atendimento educacional, pelos menos nos dados numéricos. Por outro lado, ao se comparar a população jovem de 15 a 29 anos, que chega ao número de 44.786 habitantes, e os dados de alunos matriculados no ensino médio, que é de 7.455 matrículas, é possível inferir que este índice se apresenta consideravelmente deficitário, uma vez que o município passa ocupar a 76ª posição entre o número total dos municípios paraenses.

O Nordeste Paraense é um território profundamente marcado pelas desigualdades socioespaciais, onde no bojo desse processo verifica-se uma dupla precariedade, tanto do modelo educacional, quanto do de Desenvolvimento Territorial Rural. E dentro desse processo, não é diferente a realidade experienciada pelo município de Abaetetuba, que escolhi como principal lócus desta pesquisa, com destaque para os espaços de vivência – a região das ilhas – das/os educandas/os que participaram dos cursos de Educação do Campo no IFPA Campus Castanhal, conforme salientado anteriormente.

Dada a realidade, é possível inferir que os atores sociais da região das ilhas percebem a brutalidade da lógica do modelo capitalista, por isso mesmo precisam estar voltados fundamentalmente a reprodução de seus meios de vida e não o contrário. Contudo, em virtude

das contradições e desigualdades existentes, seus sujeitos podem vir a ser sujeitados pela lógica de maximização do capital.

Em outras palavras, significa dizer que as transformações socioespaciais que se fizeram sentir no território do Baixo Tocantins, e que são denominadas (também) de Desenvolvimento Territorial Rural, historicamente segue e obedece o padrão do modelo de desenvolvimento capitalista, que foi introduzido na Amazônia Oriental a partir do final da década de 1970, tendo como característica a instalação de grandes projetos minerais e agrícolas, acompanhado de uma mega infraestrutura industrial e urbana que provocou uma desterritorialização das populações locais. Portanto, as desigualdades produzidas, deve-se, sobretudo,

A essa lógica que, inclusive, arrasta muito de seus membros para fora dos reconhecidos limites da Vila, levando-os para o trabalho assalariado nas cidades [...] ou simplesmente são arrastados das suas origens e colocados na marginalidade social em lugares muitas das vezes inteiramente exótico para eles. (CANTO, 2007, p. 18)

Nota-se, portanto, que no território do nordeste paraense nas últimas décadas tem se propagado a ideia de que está em via a construção de um Desenvolvimento Territorial Rural, fundamentalmente, assentado nas práticas ligadas a produção do agronegócio. Segundo discursos oficiais, essa prática tem promovido a geração de empregos, bem como atraído a instalação de infraestruturas nos locais onde estão instaladas. Contudo, a realidade socioeconômica e ambiental dos municípios, a exemplo de Abaetetuba, não condiz com o que é propagandeado.

Ao longo da história, o legado do agronegócio para a Amazônia Paraense, pode-se inferir que, tem sido de grandes danos socioeconômicos e ambientais, e tudo isso, sem considerar o processo de desterritorialização e desterritorialidade causados sobre as populações locais. Em outras palavras, as populações da Amazônia seguem assistindo à “acumulação primitiva do capital” dos países centrais do capitalismo, do qual os saques e a exploração das riquezas naturais fazem parte do mesmo processo, afinal, no curso da história esses são mecanismos indispensáveis à reprodução ampliada do capital. É como disse Marx, a separação entre aqueles que produzem e os meios de produção “[...] transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados.” (MARX, 2013, p. 786). A região tem sofrido com desmatamentos, queimadas e todo tipo de violência que se pode imaginar, graças as práticas econômicas dos representantes do grande capitalismo nacional e internacional, muitas das vezes sustentadas pela dinâmica do Estado.

Pose-se dizer que,

Nesse contexto, a região da Amazônia tem sido fortemente alvejada. As expropriações nessa região sempre ocorreram sob mecanismos de extermínio, violência e expulsão de indígenas de suas terras, uma vez que a violência é fundamental *para se transformar os meios de vida em objetos do capital*. Atualizando mecanismos do período de acumulação primitiva, nos dias atuais a expropriação envolve ora a violência direta de grileiros, garimpeiros, latifundiários e empresas, ora a violência estatal, por meio dos mecanismos institucionais materializados na violência policial e/ou aparato jurídico-normativo-legal. Esses processos deixam sequelas na região amazônica (...). (SANTOS; SILVA, 2021, p. 348. Grifos meus).

Existem, portanto, posições divergentes e conflitantes quanto á presença das práticas ligadas ao (s) setor(es) do agronegócio. Para Fernandes (s/d)

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. [...] O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.

Nesse sentido, o território da classe trabalhadora do campo vem sofrendo nos últimos tempos constantes ameaças e violações por parte do(s) setor(es) do agronegócio. Por outro lado, como forma de resistência as práticas de expansão do capital, alguns programas institucionais tem ensejado a oferta de cursos de Educação do Campo, através de políticas como o PRONERA, criando possibilidades de acesso e formação profissional e cultural aos sujeitos dos territórios campestres, uma vez que “o seu papel fundamental está na atuação de uma prática pedagógica orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente no campo de atuação onde está inserido” (SANTOS, et al, 2011, p. 16).

Esse movimento tem ensejado uma outra lógica na disputa por territórios, onde de um lado tem-se o território das práticas econômicas capitalistas e, de outro, a territorialidade dos sujeitos coletivos que habitam as localidades da Amazônia do Nordeste Paraense. Esses dois modelos de territórios distintos, compreendem lógicas de territorialidades cabalmente antagônicas.

Os espaços socioterritoriais onde os sujeito-territórios residem e promovem sua reprodução material e espiritual, ou seja, seus espaços de vivências, apresentam as mesmas características socioeconômicas e educacionais, compreendendo uma população extremamente carente tanto no que tange ao atendimento das suas necessidades básicas, bem como do acesso a um ensino e uma educação preocupada com suas realizações materiais e

espirituais, aqui entendidas enquanto um estado de equilíbrio espiritual, psicológico, imaginário e, sobretudo, cultural.

Neste sentido, verifica-se que tal população necessita de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural, ou seja, de valorização cultural, socioeconômica e/ou agroextrativista, uma vez que a estrutura de economia e sociedade dominante em seus meios não atende suas necessidades, aprofundando, pois, as desigualdades e contradições já existentes.

Os fatos que impulsionam a reflexão a respeito do Desenvolvimento Territorial Rural estão diretamente relacionados à realidade econômica e sociocultural que compõem a geografia do município, local de reprodução social e material das (os) educandas (os) egressas/os, que integraram a turma do PRONERA do IFPA – Campus Castanhal.

1.4 O estabelecimento dos diálogos em curso: justificativa e problematização

Analisar o modelo da educação e do ensino técnico profissional brasileiro e paraense frente às indefinições sobre qual o papel a seguir, diante da atual conjuntura política e econômica do modo capitalista de produção, é bastante perturbador e conflituoso.

A demanda capitalista com sua lógica de produção e maximização em grande escala, não mais precisa da mesma maneira da formação de técnicos em agropecuária, agroindústria ou qualquer outro ramo conhecido – como foi comum em décadas passadas, uma vez que o capitalismo que hoje se expande é fundamentalmente caracterizado pela prática extensiva e expansionista do agronegócio, demandando o emprego de menos mão de obra e mais tecnologia. A mão de obra que se exige nos dias atuais é uma mão de obra cada vez mais qualificada, de acordo com as exigências capitalistas.

Como demanda do próprio capital, visando à recuperação e à manutenção das taxas de lucro, as intensas transformações foram se operando nas últimas décadas nos processos produtivos, as quais foram desenhando a superação do padrão taylorista/fordista de produção, para um padrão no qual se requer um trabalhador com habilidades bem maiores, que não podem ser apreendidas somente nas fábricas e que requerem um período mais longo de formação da classe trabalhadora (MOLINA; HAGE, 2015, p. 124).

É justamente no sentido do novo padrão tecnológico e conseqüentemente de produtividade do moderno sistema de produção capitalista, que nos dias hoje o grande capital exige uma nova e mais adequada mão de obra, e não mais a formação de técnicos como no passado.

O modelo de educação pensado pelas elites dominantes e o Estado, e historicamente destinado aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, sejam elas da cidade ou do campo, fundamenta-se na lógica do mundo do trabalho e dos interesses do capital. Aos jovens oriundos das áreas rurais, acrescenta-se a gota da subserviência aos ditames das grandes empresas multinacionais do setor hidro, agro e mineral-negócio; satisfazendo assim a (re) produção em larga escala, usando como estratégia a incorporação e a valorização de outros fatores de produção, vitais à sua produtividade e à competitividade, como por exemplo, capital humano, ciência e tecnologia, conhecimento e informação, além de pesquisa e desenvolvimento. E nesse processo, vai restando para a classe trabalhadora, expulsões, exploração, segregação, pobreza, miséria e todos os demais tipos de mazelas sociais, pois o capitalismo “em sua forma mais extrema, pode levar à miséria e à exclusão de cada vez mais pessoas, que deixam de ter valor como produtores e consumidores” (SASSEN, 2016, p.19).

Nestes termos, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem percebido no IFPA/Campus Castanhal, antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal⁸, é um reflexo das contradições existentes e dominantes no modelo educacional brasileiro e, portanto, sentido no espaço educacional paraense. Daí que, o presente trabalho busca analisar a partir da proposta de ensino do PRONERA, a contribuição da Educação do Campo na formação profissional dos educandos trabalhadores da referida instituição de ensino, uma vez que o ensino proposto pelo Programa configura uma nova relação com o espaço territorial, fundamentado no respeito e na valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos do campo, considerando suas realidades históricas e culturais.

As questões problemas levantadas pela pesquisa ora apresentada refletem sobre: Os processos formativos no âmbito da Educação Profissional vivenciada pelos egressos do Curso do PRONERA, residentes no município de Abaetetuba, foram ou não capazes de contribuir para promoção do Desenvolvimento Territorial Rural das localidades em que se encontram? Como os egressos do curso de Educação Profissional apoiado pelo PRONERA e promovido pelo IFPA de Castanhal tem enfrentado as adversidades socioeconômicas existentes em seus territórios? Quais as contribuições que advém destes processos para construção de um outro modelo de Desenvolvimento Territorial Rural, que enfrente o padrão hegemônico do agronegócio?

⁸ A referida escola foi fundada na Ilha de Caratateua, distrito de Icoaraci, pertencente à cidade de Belém, capital do estado do Pará em 1905, pelo então governador Augusto Montenegro, com o nome de Instituto Orfanológico do Pará, tendo sido em 1º de dezembro de 1921 transformado em Patronato Agrícola Manoel Barata. Sendo em 1972 transferida para a cidade de Castanhal, pelo então, a época, ministro da educação o senhor senador Jarbas Passarinho, quando então recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, até ser transformada em Campus do Instituto Federal do Pará no ano de 2008.

Os questionamentos aqui apresentados partem da premissa de que as práticas de formação da Educação Profissional não coadunam com a realidade histórica dos sujeitos coletivos do campo e, que a Educação do Campo pode possibilitar condições alternativas para a construção de um Desenvolvimento Territorial Rural, a partir do processo de ação reflexão dos movimentos sociais camponeses. Nesse interim a realidade rural da Amazônia paraense, precisa passar por uma renovação e alteração de sua dinâmica, onde o campo possa ser compreendido enquanto espaço de possibilidades, de construção/produção de um novo território, fruto das relações sociais ensejadas pelos movimentos socioterritoriais, fazendo com que seus sujeitos se sintam e se vejam enquanto agentes históricos, construtores de sua própria realidade, de sua própria história, atores reais de seus territórios e de sua territorialização.

Contudo, tenho ciência que essas reflexões dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos vivem cotidianamente, visto sua inerente dinamicidade necessitando do repensar crítico permanente. Assim sendo, penso na importância da geografia enquanto campo de conhecimento para o Desenvolvimento Territorial Rural no contexto do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que por fazer uso do trabalho, da pesquisa e do modo de vida dos sujeitos como princípios educativos pode contribuir para inverter a lógica atual da educação, exercendo uma ação política que dinamiza a sociedade rural, promovendo experiências de projetos sintonizados com a dinâmica sociocultural dos sujeitos camponeses.

Sendo uma educação que nasce das lutas dos movimentos sociais contra o poder hegemônico e excludente, a Educação do Campo vai ancorar-se em princípios bem definidos no art. 2º do Decreto nº 7.354/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA): respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos pedagógicos específicos, desenvolvimento de política de formação de profissionais da educação, valorização da identidade da escola do campo e controle social da qualidade da educação. (DOS SANTOS, 2020, p. 27).

Neste sentido, a Educação do Campo nasce do compromisso dos povos do campo, das águas e das florestas com as florestas, as águas, a terra e os territórios. Um compromisso coletivo que se forma e se renova todos os dias na luta pela Reforma Agrária, na luta pela Educação do Campo e pela construção de uma Educação Profissional do Campo. Uma educação que tem como alicerce as raízes que compõem a essência da identidade das mulheres e dos homens que se reproduzem no trabalho das curvas das foices, das pontas das enxadas, das batidas dos martelos, nos fios dos terçados, nas sementes de suas produções e dos sonhos que embalam e alimentam suas existências e resistências.

Portanto, partindo-se dos princípios formativos da Educação do Campo, que compreende o trabalho e a pesquisa enquanto princípios educativos, bem como a Agroecologia, o cooperativismo e a Alternância Pedagógica, compreendo, pois, que estes podem proporcionar à Educação Profissional do Campo as matrizes necessárias para a construção de um projeto de Desenvolvimento Territorial Rural diferenciado.

Desenvolvimento este que se materializa nas relações dialógica e intersubjetivas dos sujeitos coletivos do campo, possibilitando a constituição de novos saberes, conhecimentos e práticas que coadunam com suas novas territorialidades. O desenvolvimento defendido neste trabalho não se baseia em uma análise simplesmente de caráter economicista, ou seja, onde o econômico se sobressai, fundado na maximização do lucro. O Desenvolvimento Territorial Rural proposto defende o modo de vida dos sujeitos, analisando seus aspectos socioterritoriais e culturais, a partir de um outro projeto de agricultura, construída pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Neste sentido, procurar-se-á aqui defender a Tese de que a Educação do Campo, através do PRONERA pode contribuir com a formação política, humana e sociocultural dos sujeitos camponeses que embasa um novo Desenvolvimento Territorial Rural. Um desenvolvimento produzido em conjunto com os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, um desenvolvimento que perceba uma vestimenta cultural e técnico-educacional que promova o respeito e a valorização dos saberes de todos seus sujeitos inseridos nos espaços acadêmicos das escolas técnicas-profissionais do campo⁹, afim de que sejam marcados, também, por uma visão de mundo campesina, sem desconsiderar e (re)conhecer as transformações que ocorrem no resto do país e do globo.

Diante da histórica negação ao ensino e à formação cultural aos sujeitos que lidam e trabalham na e com a terra, bem como da falta de reconhecimento de seus direitos, e, a partir da consideração das práticas educacionais experienciadas e das vozes das/os egressas/os, esta pesquisa apresenta o PRONERA como uma alternativa à educação das/os filhas/os da classe trabalhadora do campo. A defesa da construção de um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural, aponta a Educação do Campo a partir do PRONERA como uma alternativa de educação e desenvolvimento, que avança no processo de formação técnico-profissional, contribuindo, sobretudo, para que melhore o trabalho de inclusão social que ainda se encontra distante da maioria dos homens e mulheres do meio rural/agrário brasileiro, fazendo com que

⁹ É importante observar que nem todas as escolas técnicas-profissionais estão localizadas no espaço socioterritorial dos sujeitos do campo, o próprio IFPA/Campus Castanhal, está localizado em plena área urbana do município.

de fato e de direito a escola não mais permaneça de costas à história de vida e do mundo de seus sujeitos.

1.5 Procedimentos teóricos metodológicos

A base da pesquisa aqui apresentada está fundamentada no método do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Como afirma Baptistella (2017, p. 37) “o materialismo histórico nada mais é que a aplicação do materialismo dialético à leitura da história”. De acordo com Silva,

O método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo, trazendo como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que estes sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Desta forma trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (SILVA, 2018, 16).

Nestes termos, só se é possível atingir a essência das relações, dos processos e das estruturas que compreendem a vida em sociedade, quando não se fragmenta os saberes e os conhecimentos produzidos, aí portanto, encontra-se a necessidade de se perceber que o ser humano só se faz ser humano, através de suas ações historicamente produzidas e em construção. O pesquisador, inserido e comprometido com a produção de sua pesquisa, constrói o conhecimento científico (epistemologia), no percurso da caminhada investigativa (metodologia), a partir da sua observação curiosa e atenta sobre a essência de seu contato com o objeto e os sujeitos da pesquisa (ontologia).

A Educação do Campo percebe em seus pressupostos teórico-metodológicos a orientação e a busca pela transformação da realidade rural, entendendo como meta e princípio a construção de um outro projeto político de sociedade, onde o Desenvolvimento Territorial Rural seja produto das ações e reflexões educacionais produzidas e em produção pelos próprios sujeitos do campo, entendidos, portanto, enquanto protagonistas históricos.

O trabalho desta Tese em questão se caracteriza por ser entendido enquanto uma pesquisa de **natureza qualitativa**. Neste sentido, a partir da concepção de Ghedin e Franco (2011) “abordar” o objeto de estudo é “pegá-lo” pela borda, confluindo ao centro, logo, reconheço que a finalidade da pesquisa qualitativa não é a extensão, nem a generalização, mas a interpretação intersubjetiva de um fenômeno que é o devir em determinado contexto situado. Assim, tem-se novas compreensões da pesquisa qualitativa em educação, que segundo Ghedin e Franco (2011) são: (1) o educador e o educando vem à cena; (2) o

cotidiano ganha relevância; (3) a realidade social passa a ser dotada de sentido; (4) aparecem questões relativas à identidade, à emancipação e à autonomia; (5) o processo impõe-se ao produto; (6) as técnicas de pesquisa são enriquecidas.

Compreendo, pois, que “todo o investimento teórico e prático com vistas a uma qualificada formação universitária só encontra sua legitimação no compromisso com uma educação que seja efetivamente uma força emancipatória”. (SEVERINO, 2007, p. 15). Até porque a totalidade da força emancipatória encontra-se na práxis pedagógica, que nada mais é do que a simbiose da relação entre teoria e prática, pois não existe prática sem teoria, e nem teoria sem prática, porque ambas se ressignificam uma na outra. Paulo Freire afirmou que “este movimento da pura *doxa* [pura opinião] ao *logos* [saber] não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana.” (FREIRE, 1983a, p. 48).

Em outras palavras, na prática educativa o fazer pelo fazer sem a real clareza e a consciência da teoria que fundamenta as ações realizadas carrega em si certa cegueira pedagógica, inviabilizando o processo do ato educativo. Portanto, como diz Freire (1981b, p. 17) “[...] toda prática educativa implica numa teoria educativa.” Até porque “[...] a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 261). Como afirma Baptistella (2017, p. 25) “a realidade histórica, dinâmica e concretamente considerada, tem um caráter de práxis”, logo, depreende-se que “a realidade histórica como práxis humana se situa naquilo que o homem faz e realiza realizando-se” (BAPTISTELLA, 2017, p. 25).

Sendo assim, a viabilização da pesquisa amparou-se na sua própria dinamicidade, refletida, sobretudo nas visitas/viagens de campo, no intuito de entender melhor a realidade histórico-geográfica e as necessidades encontradas no campo, bem como, as realidades do modelo de Desenvolvimento Territorial Rural existente.

Neste sentido, Freire esclarece que, “a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é ator por este fato cria cultura” (FREIRE, 1980, p. 38). Na relação homem-mundo, e por extensão, educador-educando e educando-educador o ato de criar, recriar e decidir dinamiza a funcionalidade do mundo. Portanto, a epistemologia que fundamenta a prática educativa não está ligada à ‘bancariedade’ reprodutora (FREIRE, 1980), mas à capacidade criativa que se funda na autoria e na produção de saberes, conhecimentos e de cultura. “Conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade.” (FREIRE, 1981, p. 141).

Logo, é possível inferir que, “a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o quê não criamos. [...]” (FREIRE, 1993, p. 71). Em suma, defendo aqui que é os processos dialógicos precisam ser fomentados para a aprendizagem da epistemologia da imaginação que perfaz a matéria-prima da curiosidade e da criatividade, na busca pela autoria dos sujeitos no mundo. É partir, pois, da atuação dos sujeitos no mundo que a criticidade pode ser desenvolvida. Logo, não há criticidade sem a atuação ativa e crítica dos sujeitos sobre as realidades socioeconômicas, históricas e político-culturais do mundo.

Nestes termos, a criticidade se (re) faz na conscientização, e compreende a busca da razão de ser das coisas, de desvelá-las no cenário dos condicionantes de estrangulamento social em que educadores e educandos vivem a vida no espaço real do mundo. A criticidade instaura processos de percepção da “[...] unidade dialética entre ele [professor] e o sujeito [aluno]. Por isso mesmo [...] não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórica – prática, reflexão – ação.” (FREIRE, 1981, p. 139). A práxis, pois, é a própria unidade teoria e prática, a qual não se faz sem o conteúdo ação-reflexão-ação.

Compreendo que a conscientização é um ato reflexivo, e, portanto, produto da prática dialógica. E nesse compartilhar de saberes e práticas que há a revelação de uma ação já praticada por um ou ambos do processo, culminando numa reflexão crítica acerca do ato para a construção de um novo saber, o compartilhado (MARTINS; ALVIM, 2012, p. 370).

Em síntese, a reflexividade crítica das/os educandas/os sobre as concepções epistemológicas do campo da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, permite a tomada de consciência e a sua autoformação crítica, sua autoconstrução político-social como sujeitos do mundo. Pois, como afirma Vázquez (2011, p. 295) “[...] toda consciência prática sempre implica certa consciência da práxis, mas as duas não estão no mesmo plano ou nível”, logo, “[...] a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 295).

No que tange aos procedimentos técnicos-operacionais da pesquisa, destaca-se que inicialmente, a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema, que foi seguida da pesquisa documental, associada a coleta de dados. Saliento que a pesquisa bibliográfica à medida que foi sendo permanentemente realizada, na busca de dialogar com autores sobre as principais temáticas, que dizem respeito ao processo de construção e fortalecimento da Educação do Campo. Somando-se a isso sua importância ou não no que tange a formação dos indivíduos, e a possibilidade da construção pelos sujeitos camponeses de um projeto de Desenvolvimento Territorial Rural em diálogo com a realidade dos mesmos.

A pesquisa documental contou com a leitura atenciosa de relatórios e outros documentos, como os PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos, para fins de análise e compreensão dos processos formativos que envolveram o curso de nível médio técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, amparado pelo PRONERA do IFPA – Campus Castanhal. A análise documental ainda contou com a leitura de documentos oficiais concernentes ao PRONERA e a Educação Profissional do Campo.

Após este trabalho de pesquisa documental, fiz as primeiras viagens exploratórias ao campo da pesquisa. Em julho e dezembro de 2019 fiz duas viagens até o município de Abaetetuba, onde em cada uma delas permaneci dois dias junto à comunidade, justamente na intenção de manter um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, aproveitando as viagens para solicitar a permissão dos mesmos para a realização das entrevistas pretendidas.

Nesse primeiro momento contei com apoio incondicional de um dos egressos da turma do PRONERA, o educando Dadiberto, que para minha surpresa estava cursando o Mestrado na UnB. Nessas viagens iniciais realizei uma reunião estratégica para definir em conjunto com Dadiberto quais os primeiros lugares e egressos iríamos visitar.

Na reunião, ouvi atentamente Dadiberto, grande conhecedor da área e dos sujeitos desta pesquisa. Fui informado que dos 17 educandos, 13 ainda permaneciam morando no município, sendo que um já havia falecido; outra haveria se casado e mudado da cidade e dois, ele havia perdido contato. De comum acordo, ficou definido começar as visitas pela ilha de Campompema¹⁰, e depois seguir para a ilha do Capim – local onde Dadiberto mora com seus pais. Ficou acertado que no dia seguinte a visita seria a Ilha Xingu, e assim foi feito.

As primeiras viagens foram fundamentais para coletar as informações de caráter sócio-histórico, e assim poder desenvolver a aplicabilidade de um DRP – Diagnóstico Rápido Participativo. O DRP advém do campo da pesquisa rural, e visa a utilização de métodos para a apreensão da realidade local, a partir da participação ativa dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexivo, tendo o pesquisador o papel de mediar as interações entre os atores participantes visando sempre a descoberta de possíveis soluções para os problemas encontrados (VERDEJO, 2010).

A aplicação do DRP de forma preliminar, justificou-se, primeiramente pela importância da mesma, uma vez que a partir de sua realização, seria possível se ter um conhecimento melhor dos lugares de atuação das/os educandas/os egressas/os, percebendo quais as atividades desenvolvidas pelas mesmas/os, e de que maneira a formação

¹⁰ No Município existem três ilhas Campompema, denominadas pelos moradores da região como Campompema de cima, a de baixo e a do meio. A visita foi realizada Ilha de Campompema de cima, onde reside uma egressa.

proporcionada mediante o curso do PRONERA está ou não lhes sendo favorável ao desempenho de suas atividades, sejam elas de caráter socioeconômico ou outro(s) em que venham estar inseridos.

É importante ressaltar que a pandemia da COVID-19, provocou um grandioso atraso na realização do trabalho de campo, pois durante todo o ano de 2020 fiquei impossibilitado de dar início a pesquisa propriamente dita. O meu retorno à região das ilhas em Abaetetuba, só foi tornado possível em janeiro de 2021, mesmo com medidas sanitárias ainda em vigor. Contudo, era preciso e necessário reiniciar todo trabalho.

Foi neste retorno à região que pude seguir com o trabalho de pesquisa, realizando então as entrevistas. As entrevistas realizadas na região das ilhas envolveram um total de 18 (dezoito) pessoas, sendo 13 educandas/os e 5 (cinco) lideranças comunitárias, que responderam a questões concernentes sobre a importância do PRONERA para a formação profissional/intelecto-cultural das vidas das/os educandas/os, bem como para a melhoria de suas relações com seus pares e quais as contribuições para o Desenvolvimento Territorial Rural nos lugares onde residem.

Para uma compreensão maior e melhor dos indícios do PRONERA sobre as mudanças ocorridas no trabalho pedagógico, bem como no processo de construção dos PPC's dos cursos no IFPA/Campus Castanhal, foram realizadas mais 3 (três) entrevistas, contando com a colaboração de duas professoras e um professor do campus.

No que tange a realização das entrevistas semiestruturadas, as mesmas vieram proporcionar além de um maior conhecimento da realidade e da vida sócio-histórica dos sujeitos, também um conhecimento mais apurado no que tange a dinamicidade social, econômica e cultural dos sujeitos e demais atores sociais que residem nos espaços de vivência dos educandos. Os resultados destas preciosas entrevistas serão apresentados em capítulo próprio, mais à frente.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados, destaca-se também a realização de entrevistas semiestruturadas na busca de compreender não apenas o modo, mas sim a história de vida dos sujeitos do campo, percebendo e buscando entender melhor a realidade e as necessidades dos mesmos em seus respectivos lugares de moradia, ou seja, nos seus espaços de vivência. A entrevista semi-estruturada realizada junto as/aos educandas/os egressas/os da turma do PRONERA do IFPA Campus Castanhal, fundaram-se na intencionalidade de identificar qual a visão destes em relação aos estudos adquiridos na escola, além de perceber o que pensam a respeito do modelo de educação recebida através do PRONERA, com o propósito de entender qual a representatividade social do Programa

para os educandos, ou seja, a importância do mesmo para o seu Desenvolvimento Territorial Rural.

A pesquisa se seguiu com a realização de conversas informais (gravadas) com os educandos, tendo a finalidade de saber se os conteúdos trabalhados durante as aulas do Programa atendia ou não as suas necessidades pessoais e coletivas, tanto no que tange a formação de sujeitos e futuros profissionais, quanto no que concerne as suas especificidades locais, ou seja, as questões que envolvem a realidade dos seus espaços de vivência. Outros questionamentos se deram a respeito do que pensam sobre o ensino do PRONERA, quais os avanços e recuos, as dificuldades percebidas, onde acreditam que se pode melhorar e o que propõem enquanto ações diretas para se obter mudanças reais/possíveis.

Destaca-se ainda a realização da observação participante, que segundo Severino (2007, p. 120) a importância da observação participante estar na vivência do pesquisador com os sujeitos pesquisados, onde o primeiro participa de forma sistemática e permanente. A prática da pesquisa participante faz com que o pesquisador passe a interagir com os sujeitos pesquisados em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas por esses.

A realização da observação participante, contou com o auxílio do diário de campo, onde foi possível, a partir de uma prática vivencial, apreender e visualizar junto e com os sujeitos quais suas principais práticas socioeconômicas, possibilitando o levantamento de dados, concernentes as características e demais necessidades sentidas e vivenciadas.

Após a adoção das práticas metodológicas descritas acima, partiu-se para a realização da transcrição e análise das entrevistas a serem realizadas, adotando como princípio teórico analítico os pressupostos do materialismo histórico dialético, na busca de compreender a realidade e suas contradições, advindas das relações socioculturais em que sujeitos produzem e estão inseridos.

Na reflexão de Silva (2014) “um projeto político de tal magnitude certamente poderá nos conduzir às mudanças estruturais tão necessárias no atual momento histórico”. Nesse sentido, muito mais do que se respeitar e reconhecer o direito a ter direitos da diversidade dos sujeitos coletivos do campo, é fundamental e imprescindível a valorização dos saberes e conhecimentos dos povos do campo, das águas e florestas que formam e compreendem a Amazônia paraense e os demais territórios brasileiros. Pois, entende-se que, “a elevação moral e intelectual do nosso povo nos dará conteúdo e ânimo para concretizar uma existência melhor para todos e cada um” (SILVA, 2014, p. 26).

Neste sentido, salienta-se que em virtude dos avanços alcançados pela pesquisa já realizada, a exemplo dos materiais estudados, considero um passo inicial de suma importância

para o desenvolvimento de um novo projeto político-pedagógico e educacional a valorização da Educação do Campo, em meu entender uma das alternativas viáveis ao esgotamento do modelo de educação formal/tradicional que existe nas escolas formais do mundo rural, apontando assim para a construção de outro modelo de Desenvolvimento Territorial Rural.

É importante salientar que, o presente trabalho advém de outro trabalho anteriormente realizado, no âmbito do IFPA Campus Castanhal, tendo como sujeitos de pesquisa os educandos da turma do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária / PRONERA; após iniciar os trabalhos com o PRONERA que, desde então tenho buscado, contribuir com a construção de uma outra história da educação para os jovens trabalhadores do ensino técnico profissional do campo, uma vez que, a se considerar o referido programa, verifica-se a proposição de mudança da matriz tecnológica presente, e ao mesmo tempo, tem-se uma enorme possibilidade na “reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola” (MOLINA, 2003, p. 136).

Diante de tal realidade, que compreende a expansão das práticas do agronegócio, é imprescindível ao campesinato que se formule novas formas de pensar e elaborar estratégias de resistências ativas, que sejam vitais para inibir um maior avanço das práticas capitalistas no campo paraense e, sobretudo, brasileiro.

Compreende-se, pois, que o PRONERA

É uma resposta à hegemonia deste modelo de organização da agricultura nacional, que Movimentos Sociais e Sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo (MOLINA & JESUS, 2011, p. 29)

Afinal, “no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento” (FERNANDES, 2016, p.4).

Destarte, o simples propósito desta pesquisa é contribuir para com trabalhos e projetos, que compartilhem e busquem reunir forças e interesses dos mais diversos setores da sociedade acadêmica, para que, como sustenta Fernandes (2016), juntos com os Movimentos Sociais camponeses possam somar aos objetivos de promover a construção de um projeto de educação profissional, inclusivo, que sirva a “manutenção da existência do campesinato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas” (FERNANDES, 2016, p.2).

Corroborar-se que a proposta de ensino-aprendizagem do PRONERA, apresenta um caráter inovador, buscando romper com o modelo de educação formal então dominante nas escolas, uma vez que se baseia na política da Pedagogia da Alternância¹¹, tendo como fio condutor a formação integrada¹²; pois faz-se necessário superar a velha dicotomia educacional.

Nota-se, pois, que

Um dos mais importantes resultados do PRONERA tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas e centenas de jovens e adultos das áreas de reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa, a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos – entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, esses jovens e adultos não teriam se escolarizado, em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal (MOLINA & JESUS, 2011, p. 29).

O projeto político-pedagógico da Educação do Campo estar atento aos processos produtivos que atendam a juventude do campo, pois, debate alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento territoriais que promova dignidade às famílias e comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização dos sujeitos, é pensar em estratégias de trabalhados e de construção de diferentes espaços educativos, bem como representa a construção e demarca a resistência dos territórios presentes no cotidiano dos espaços dos sujeitos do campo.

De acordo com Pistrak (2005, com grifo nosso), é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe *trabalhadora, pelos trabalhadores em geral inseridos* nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada *educando*; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício, *uma nova estrutura de educação e sociedade*, preparando a juventude para uma interpretação dialética da realidade atual¹³.

¹¹ A Pedagogia da Alternância compreende o pressuposto metodológico usado enquanto alternativa no processo de formação da modalidade EJA e da Educação do Campo, sendo indispensável para assegurar a permanência dos (as) jovens com sucesso na escola, pois adota a flexibilização do calendário escolar, organizado em sintonia com a realidade camponesa e do cotidiano de jovens e adultos agricultores (as). Ver bibliografia.

¹² Segundo Ciavatta (2005, p. 85) “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Garantindo assim uma formação completa aos alunos (as) trabalhadores (as). Ver bibliografia.

¹³ Ver a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* de autoria de M. M. Pistrak, onde Roseli Caldart escreve a apresentação desta.

As primeiras impressões mostram que os estudos percebidos pelas/os educandas/os egressas/os do PRONERA do IFPA Campus Castanhal, diferenciam-se do modelo de educação encontrada e que era recebida pelos mesmos em seus locais de origem. Em consonância com os levantamentos realizados a educação no município de onde são as/os educandas/os egressas/os não atendia suas necessidades, os ensinamentos recebidos sempre foram distantes das suas realidades históricas locais, seus professores se esforçavam em ensinar, mas seguiam um padrão presente nos livros didáticos que não condiziam nem com a história da região e muito menos com o modo de vida dos educandos do meio rural. E há aqui de se considerar um fato de suma importância – todas/os as/os educandas/os egressas/os da turma do PRONERA, efetivada no espaço acadêmico do Campus Castanhal, são filhas/os de trabalhadores rurais assentados, onde o acesso à terra foi e é produto de diversos conflitos agrários que marcaram e marcam a região amazônica; ponto que de certa forma os torna críticos de sua realidade e exige dos educadores um olhar diferente sobre o ato de educar e a prática de ensinar.

A postura investigativa que assumi durante a realização desta pesquisa de doutoramento, fez-me compreender que a disciplinaridade e a objetividade são pontos de partida na construção da ciência, contudo, não podem estar fechadas em si mesmas à semelhança de um lugar isolado ou sem perspectivas de saída. Os fatos não são puros, nem de todos certos. Toda observação de um fenômeno é sempre um recorte da totalidade do real e parte de compreensões anteriores do pesquisador sobre essa totalidade.

Desta forma, conforme afirma Oliveira (1997, p. 17) “tanto o sujeito como objeto do conhecimento e da ação, só, são captáveis como momentos deste todo, que é sempre parcial, e por esta razão todo conhecimento e toda ação humana são, essencialmente, parciais, unilaterais, superáveis, perspectivísticos”. Em síntese, na busca do *modus operandi* em meio ao caos epistemológico da academia e aos tantos não encontros provocados pela pandemia da COVID-19, procurei tratar o fenômeno estudado, buscando aproximar o que a Ciência moderna dicotomizou e fragmentou, ou seja, a parte e o todo, a razão e a emoção, o ensino e a educação, a pesquisa e a extensão, a universidade e a escola, a ciência e o conhecimento, o saber e a poesia. Assim sendo, busquei desta maneira discutir as aproximações teórico-metodológicas que me permitem traçar as elucidações dos tecidos desta Tese. Até porque, “a realidade histórica não é algo que se prediz, mas algo que se produz e se cria a partir da criatividade humana, conforme um sistema de possibilidades que se oferecem em cada momento da história” (BAPTISTELLA, 2017, p. 28).

Portanto, no primeiro capítulo intitulado *Encontrando os fundamentos para os futuros diálogos*, faço uma apresentação geral sobre o trabalho, onde destaco quais as razões que me levaram a optar por esta pesquisa, bem como esclareço quais os objetivos pretendidos, justificando as problematizações levantadas. Ainda neste capítulo apresento o lócus da pesquisa e faço um breve resgate histórico do IFPA/Campus Castanhal.

No segundo capítulo que tem como tema: “*Educação e Desenvolvimento: desafios e as perversidades do capital*”, realizo apanhado histórico sobre a educação e o desenvolvimento dentro da lógica do capital, apontando as ações realizadas pela dinâmica capitalista ao longo de seu desenvolvimento histórico e estrutural. Chamo a atenção para o fato de que, por mais que educação e desenvolvimento, teoricamente sejam apresentados de forma separada, ambos percebem uma profunda conexão, uma vez que entendo que na essência de todo e qualquer conjunto social não há divórcio entre ambos. Educar subtende desenvolver, desenvolver-se significa educar-se. A educação é a base de todo e qualquer desenvolvimento. Portanto, a destinação última da educação é poder contribuir para o desenvolvimento e a construção da vida humana e do significado do viver em sociedade. A grande questão que explica o fato de não se perceber essa destinação, é o uso da educação e da escola como ferramentas de dominação nas mãos da classe dominante.

No terceiro capítulo apresento a temática referente a Políticas Públicas, neste ponto procuro refletir sobre o conceito de política pública, elucidando o papel dos atores sociais, com destaque para as ações dos Movimentos Sociais, onde procuro aprofundar a importância do PRONERA no que tange a política pedagógica da Educação do Campo e suas contribuições para a construção dos PPC's dos cursos do IFPA/Campus Castanhal, e para a proposição de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural.

No capítulo 4, que apresenta como título “*Educação do Campo e suas repercussões no IFPA/Campus Castanhal: contribuições à promoção do Desenvolvimento Territorial Rural no Nordeste Paraense*”, procuro discorrer sobre as repercussões da Educação do Campo no IFPA/Campus Castanhal, onde reflito sobre as contribuições do PRONERA à promoção do Desenvolvimento Territorial Rural no Nordeste Paraense, a partir das mudanças repercutidas na organização didática e pedagógica do campus. Acreditando que uma pesquisa nunca está cabalmente concluída, por ser produto e produção em permanente construção, assim como é o ser humano, um ser que é dialético e dialógico e por isso mesmo está sempre em formação e transformação.

Pois, e com esse entendimento que penso e defendo que,

Por sua vez, a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com o qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (SEVERINO, 2007, 25)

Logo, a pesquisa é um constante devir a ser, está sempre em construção, em busca de novas descobertas e ensaiando sempre um novo (re) início e novos ressignificados.

CAPITULO II - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS E A PERVERSIDADE DO CAPITAL

Admirado gado novo

*Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber...*

*E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer...*

*Vida de gado
Povo marcado
Êh!
Povo feliz!...*

*Lá fora faz um tempo confortável
A vigilância cuida do normal
Os automóveis ouvem a notícia
Os homens a publicam no jornal...*

*E correm através da madrugada
A única velhice que chegou
Demoram-se na beira da estrada
E passam a contar o que sobrou...*

*O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam essa vida numa cela...*

*Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar
A Arca de Noé, o dirigível
Não voam nem se pode flutuar
Não voam nem se pode flutuar
Não voam nem se pode flutuar...*

Zé Ramalho

2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: as sintonias de um mesmo caminho para a construção de um efetivo desenvolvimento territorial rural

Penso que, a educação e o desenvolvimento, quando trabalhados na perspectiva humana, constituem-se em territórios de suma importância para assegurar aos sujeitos do campo o acesso à uma política de direitos. Desta forma, defendo enquanto alternativa para assegurar esse direito, a construção da Educação do Campo, e via seus princípios a produção de um projeto alternativo de Desenvolvimento Territorial Rural, que possibilite aos sujeitos do campo o alvorecer de sua garantia de vida, com respeito e dignidade.

Produzindo sua existência, as pessoas se educam, então compreender a dimensão educativa da vida produtiva é fundamental para compreender mais profundamente o processo de formação humana, bem como para conseguir desdobrá-lo em ações educativas intencionais e planejadas (CALDART, 2004, p. 85). A educação precisa, pois, ser entendida enquanto um processo histórico e social que só acontece mediante as próprias relações que o constituem.

Como afirma Caldart (2004, p. 84) “Não há como compreender a educação sem compreender seus determinantes estruturais, especialmente aqueles ligados ao modo através do qual uma determinada sociedade organiza a produção e a reprodução de suas condições materiais de existência”.

Ainda segundo Caldart (2004) não é possível compreender o sentido da experiência de educação se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Não se pode fixar o olhar na escola, como se ela fosse uma resolução em si mesma, ou seja, a única estratégia de superar as contradições existentes no seio da sociedade.

Por esta razão, é possível compreender que “*se a luta é uma escola de vida*, então o mais razoável é que a luta também possa ter direito de entrada nessa outra escola, em tese aquela onde as pessoas entram justamente para aprender coisas que sejam importantes para sua vida” (CALDART, 2004, p. 220. Grifos da autora).

É possível cultivar ao mesmo tempo as diversas dimensões da vida, em um movimento que não separa de maneira estanque tempos e espaços; apenas os organiza para melhor trabalha-los. A realidade de uma luta que não tem data para terminar exige que se quebre a lógica de que existe um tempo (ou um espaço) para lutar, outro para trabalhar, outro para estudar, para amar, para ter filhos, para ser feliz. O tempo de participar do Movimento deverá ser o da combinação de todos os tempos ou do contrário eles não acontecerão (CALDART, 2004, p. 206).

Neste sentido, busco sustentar minhas análises sobre Educação do Campo, nos pensamentos argumentativos de intelectuais como Miguel Arroyo (2005), Roseli Caldart (2005), Valter Morigi (2003), Mônica Molina (2003; 2005), dentre outros. No que tange a ideia de desenvolvimento territorial busco fundamentos nas análises de Marcos de Aurélio

Saquet (2015; 2017), Bernardo Mançano Fernandes (2005; 2015), Eliseu Savério Sposito (2008; 2015), além de outras contribuições ao debate.

Como não é possível pensar Educação do Campo sem se remeter as concepções de educação que acredito e, que servem de inspirações para a organização dos princípios políticos e formativos dos sujeitos coletivos do campo, é que me amparo nos pensamentos de importantes pesquisadoras/es e trabalhadoras/es da educação, dentre os quais destaco Paulo Freire (2013) e Kátia Curado da Silva (2011; 2014). Obviamente que, também me amparo em diversos outros fundamentos intelectuais, que serão encontrados ao longo do trabalho.

Desta maneira, faço questão de ressaltar que, mesmo que os conceitos em destaque *Educação e Desenvolvimento* apresentem significados distintos, ambos acabam percebendo relações de proximidade. Seguindo esse raciocínio, não restam dúvidas que, não é possível haver desenvolvimento sem educação, e nem tão pouco é possível educação sem desenvolvimento.

Portanto, busco, pois, tratar aqui, propor formas diferenciadas e alternativas de reinterpretar a educação e o desenvolvimento, o que inclui em novas formas de organizar o território. Uma das alternativas é pensar o Desenvolvimento Territorial Rural via a Educação do Campo, ou seja, um modelo de desenvolvimento que seja produto e produção das ações reflexões dos movimentos socioterritoriais, dos sujeitos coletivos do campo.

O progresso de uma sociedade, progresso este aqui entendido enquanto construção possível do futuro, só é possível de ser construído, pelas vias do conhecimento, do ensino, da valorização e do respeito ao saber; por sua vez, este, suposto, progresso social é o espelho da instrução da sociedade, ou seja, sua polidez, seu devir, seu vir a ser, constituindo-se assim, em outras expansões e expressões sociais possíveis.

Por esta razão, acredito e corroboro com o pensamento de Severino (2007), quando afirma que a construção do futuro

[...] implica investir na educação, mas sempre na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. Isso nos permite aduzir que o desenvolvimento da educação numa sociedade historicamente determinada como a nossa, não é questão apenas do domínio e da aplicação de novos saberes e de tecnologias sofisticadas”. (SEVERINO, 2007, p. 16).

Neste sentido, todo e qualquer modelo de desenvolvimento, seja em qual forma for, não pode ser concebido sem educação. Porém, o modelo de educação que defendo aqui, não se trata da educação com o viés neoliberal, onde os sujeitos da classe trabalhadora são simplesmente reduzidos a mais uma peça do sistema produtivo. Por isso, então, defendo a tese

de que um projeto de Desenvolvimento Territorial Rural que, coadune com a realidade histórica e sociocultural dos sujeitos coletivos do campo, só é possível mediante a construção do projeto de educação e do projeto de campo defendidos pela Educação do Campo, com sua matriz tecnológica, seus pressupostos políticos, formativos e organizacionais pensados e construídos junto e em conjunto com os seus sujeitos. “O PRONERA instala-se no discurso contra-hegemônico, em que tempo/espaço de negação das possibilidades de trabalhar e viver no campo, em outra matriz *que não fosse/seja* a do latifúndio e a do agronegócio” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 122. Grifo meu).

Dentro desta perspectiva, “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional”. Pois, é importante destacar que outras realidades marcam e caracterizam o espaço rural brasileiro, daí então, “as reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira”. (ARROYO, et al, 2004, p. 13).

O espaço rural onde se desenvolve a agricultura não é simplesmente, um simples espaço físico, nem a agricultura se trata de uma simples atividade econômica. A agricultura, os sujeitos e o espaço rural são territórios, e territórios em disputa; logo, por essa razão, o território não pode ser pensado, apenas como se fosse superfície, onde se projetam e se desenvolvem atividades, nem mesmo como algo pronto e acabado, pois se assim o fosse, não haveria nenhuma necessidade de nele se promover intervenções, e, conseqüentemente, também “as políticas territoriais não precisariam existir, ou seja, bastariam políticas econômicas e sociais que, [...] regulariam os efeitos e os impactos sobre ele, dando-lhe a forma e a organização desejada”. (DEMATTEIS, 2008, p. 33).

Discorrendo sobre o/um projeto de sociedade Curado Silva (2014) salienta que, “o projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. (SILVA, 2014, p. 24). Tenho ciência que, o processo educacional assim como pode favorecer e promover a libertação do ser humano, das amarras da ignorância e das sombras da escuridão, também pode, por outro lado, promover o seu aprisionamento, aprofundando o processo de estranhamento/alienação em que está submetido e vive.

Assim sendo, a educação que defendo neste trabalho de tese traz em seu sentido e bojo, princípios que estão ligados diretamente ao respeito à vida; trata-se, pois, de um projeto de educação onde e em que se promova a construção de outro capítulo da história dos

sujeitos coletivos do campo, onde eles mesmos sejam os protagonistas desta história de lutas e sonhos, lágrimas e enfrentamentos, mas também de realização e materialidade.

A conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é tão crucial para a liberdade e a afirmação do projeto político dos setores subjugados que Gramsci (2000) chega, em diversos momentos, a traçar as linhas do seu processo de formação. Este seria, em síntese: em primeiro lugar, respeitar o saber popular, mesmo na sua inorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das ‘crenças’ difundidas no ‘senso comum’, de modo a estabelecer uma relação dialética com o ‘bom senso’ presente em tantos conhecimentos” (SILVA, 2014, p. 28).

De acordo com Masson (2014, p. 220)

Podemos identificar a educação como uma práxis social, fundada no trabalho e como uma importante mediação para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo singular como gênero humano, na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos pela humanidade para reagir às diferentes situações da vida.

Portanto, educação e desenvolvimento são dois conceitos que historicamente caminham juntos, especialmente a partir do advento dos tempos modernos, pois a dissociação entre ambos implica no plano teórico e prático a impossibilidade de evolução das sociedades. Logo, é possível afirmar que há entre os conceitos um diálogo em permanente (re) construção, de outro modo, desenha-se nesse contexto diversas perspectivas que convergem para uma inter-relação entre ambos.

De certo que, a relação entre educação e desenvolvimento na história do modo de produção capitalista e, por conseguinte, da construção da sua sociedade e de seu espaço, sempre estiveram profundamente marcados pelo estabelecimento de um dado padrão de se pensar e imaginar o espaço, entendido como único e universalizado, onde todas as relações fossem/são possíveis, produto da forma de organização socioespacial, a partir dos interesses do capital.

Segundo Harvey (2005)

[...] o capitalismo se esforça para criar uma paisagem social e física da sua própria imagem, e requisito para suas próprias necessidades em um instante específico do tempo, apenas para solapar, despedaçar e inclusive destruir essa paisagem num instante posterior do tempo. As contradições internas do capitalismo se expressam mediante a formação e reformação incessantes das paisagens geográficas. Essa é a música pela qual a geografia histórica do capitalismo deve dançar [...]”. (HARVEY, 2005, p. 148).

Nota-se portanto, que o modo capitalista de produção não tem apenas uma lógica de promover a organização do espaço, mas uma história de reorganização socioespacial e territorial, em que ao mesmo tempo para se (re) territorializar gera sempre uma desterritorialização, onde os sujeitos são/serão inevitavelmente atingidos material e

imaterialmente, pois não atende só sua reprodução material de vida, mas também seus sonhos e símbolos, em síntese, sua memória.

É notório, pois, que, ao se tratar do processo educacional e por sua vez do modelo desenvolvimento para o campo no e do Brasil, e, por sua vez, tendo como protagonistas os próprios sujeitos do campo, a história existente é outra, afinal os sujeitos do campo sempre foram alijados e excluídos de todo processo de desenvolvimento capitalista.

De acordo com Alentejano (s/d)

O modelo agrário dominante no Brasil, ancorado no tripé latifúndio-monocultura-agroexportação, é historicamente violento, injusto e devastador e a longo da história de luta dos trabalhadores rurais, povos indígenas e comunidades tradicionais contra esse modelo tem denunciado as mazelas que produz.

Portanto, não é possível negar, que mesmo diante das resistências sociais, a força do capital é muito visível no processo de desterritorialização dos sujeitos coletivos do campo; observa-se, pois, em escala crescente a desestruturação das relações de trabalho no campo e o aumento da proletarianização das/os trabalhadoras/es rurais, incluindo-se o crescente aumento dos índices de violência do capital sobre os sujeitos do campo, comprometendo todo o conjunto das famílias de homens e mulheres que residem e se reproduzem das culturas do espaço do meio agrário/rural brasileiro. Para Caldart (2017, p. 7) a realidade é que, vivemos em uma sociedade subordinada aos movimentos da agenda permanente do capital: encontrar novas formas de exploração do trabalho e dos recursos naturais, e de concentração do poder econômico e político.

Autores como Michelotti (2019) argumentam que a continuidade dos conflitos agrários, além do avanço dos processos de desflorestamento e concentração fundiária, denotam a perversa permanência da problemática da terra, que por sua vez está intimamente associada a mudança da correlação de forças entre os atores sociais envolvidos nesses conflitos; de uma lado as forças que lutam pela desconcentração da propriedade fundiária e o possível acesso a terra e ao território, e do outro aquelas que buscam consolidar o agronegócio enquanto modelo de desenvolvimento para o campo, na tentativa de reafirmar um pacto latifundiário na região e no país.

De acordo com Stédile (2013, p. 28-29) “o processo de desenvolvimento do capital, cada vez mais dependente do exterior, vem organizando a produção na forma do agronegócio, trazendo mudanças estruturais na propriedade, na produção, no mercado, nas classes e nos trabalhadores rurais de todo o Brasil”.

Oliveira (2013, p. 111) nos esclarece que

Os conflitos relativos à terra indicam, portanto, que, após o crescimento contínuo registrado entre 1993 e 1999, quando o número saltou de 361 para 870, a pequena queda registrada no ano 2000 (556 conflitos) não sinalizava um novo período de queda [...]. Ao contrário, 681 casos relativos ao ano de 2001 e os 743 de 2002 voltaram a indicar o crescimento dos conflitos já no novo século. Inclusive em 2003, eles atingiram 1.099 casos.

Com base nos dados preliminares do Censo do Censo Agropecuário de 2017, Alentejano (2019) nos informa que,

Os estabelecimentos agropecuários com mais de 1.000 ha aumentaram ainda mais a área sob seu controle, que já era de absurdos 45% segundo o Censo de 2006 e agora é de 47,5%. Isso para um total de apenas 1% dos estabelecimentos, pouco mais de 50 mil de um total de mais de 5 milhões. Foram 16,5 milhões de ha a mais incorporados pelos grandes, enquanto os menores estabelecimentos, que têm até dez hectares, representam 50,2% do número total de estabelecimentos, mas ocupam apenas 2,3% da área. Essa inominável concentração fundiária segue inalterada, configurando talvez a principal a marca histórica do campo brasileiro. Inaugurada com o instrumento colonial das sesmarias, foi intensificada pela lei de terras de 1850 e se manteve intacta pelos sucessivos bloqueios impostos à reforma na história do país. (ALENTEJANO, 2019, p.145).

Neste sentido, para melhor compreensão e entendimento, ressalta-se que, “quando falamos em desenvolvimento, estamos nos referindo à sua multidimensionalidade e, portanto, quando pensamos o desenvolvimento da agricultura, não esquecemos da educação necessária para que esse desenvolvimento ocorra”. (FERNANDES, 2016, p. 5-6).

Logo, é pois, necessário promover a construção de uma educação que contribua e favoreça para um outro modelo de desenvolvimento do campo, onde este não seja dissociado do território material e imaterial dos sujeitos coletivos, para que se efetive uma inclusão dos excluídos e se materialize o desenvolvimento das pessoas, de suas vidas, de suas culturas. Assim pois é, essa a educação que a Educação do Campo defende e busca construir um modelo diferenciado de Desenvolvimento Territorial Rural.

Significa dizer, portanto, que o modelo de desenvolvimento que se está em busca, trata-se, de “um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e avança em produção e em produtividade” (ARROYO, et al, 2005, p. 32).

Pensar a formação da sociedade brasileira no que tange a educação e seu desenvolvimento exige uma volta ao passado, onde depara-se com as incongruências gestadas pelo período colonialista e escravagista. Pois, a sociedade brasileira “na prática evidencia sua matriz cultural escravocrata, oligárquica, elitista e despótica”. (FRIGOTTO, 2010, p. 25). Razão pela qual, “a justiça cega não ver porque não quer” e, historicamente, “via de regra, o direito é abandonado e a justiça vai se tronando injustiça”. (OLIVEIRA, 2004, p. 63).

Nesse interim, diversos sujeitos não foram reconhecidos, tendo ao longo da história a negação e o não reconhecimento do direito a ter direitos. Dentre esse conjunto, situa-se os sujeitos do campo, das águas e das florestas, com toda sua diversidade, são índios, negros, quilombolas, ribeirinhos, assentados, sem-terra e tantos outros que a modernidade do mundo capitalista produziu no seu cenário de contradições.

Apesar da educação brasileira ser marcada por uma história de negação de direitos à grande parcela da sociedade, entenda-se os mais pobres, e, o modelo de desenvolvimento não ter de fato proporcionado um desenvolvimento socioeconômico do país; historicamente, mesmo assim, nota-se que os sucessivos governantes sempre fizeram questão de relacionar o progresso do Brasil à educação dos cidadãos que formam o conjunto da sociedade brasileira.

Conforme esclarece Frigotto (2010, p. 28),

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

A educação na sociedade burguesa nunca na história favoreceu, logo, até hoje não favorece a emancipação humana dos indivíduos, pois está voltada básica e fundamentalmente à formação de mão-de-obra, no intuito de suprir os interesses da máquina do processo produtivo. Assim, os direitos fundamentais dos seres humanos, são, portanto, negligenciados pela dinâmica do capital e o funcionamento do Estado (neo) liberal burguês. Em outras palavras, o que a educação burguesa promove e, – quando promove – diz respeito ao reconhecimento mínimo da existência da dita/concedida emancipação política; na essência, o que vale é, a manutenção da garantia do individualismo, da falácia da meritocracia.

Nesse sentido, de acordo com Masson (2014, p. 220)

Na sociedade capitalista, em vez de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas, a educação tem contribuído, predominantemente, para frear tal desenvolvimento. Isso porque a formação oferecida busca atender às demandas da divisão do trabalho e às suas exigências em cada fase histórica do capitalismo.

Mesmo diante dessa perspectiva, é importante ressaltar que esta não é única, o que possibilita criar resistências frente as constantes ingerências das ações capitalistas no processo educacional. Para Frigotto (2010, p. 31) “o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas”. Afinal, “a educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica”. (FRIGOTTO, 2010, p. 23).

Mészáros (2016, p. 265) afirma que “nenhuma sociedade pode persistir sem seu próprio sistema de educação”. Contudo, o sistema educacional brasileiro para atender as realidades históricas e geográficas dos sujeitos do campo, não pode permanecer o mesmo. É urgente, pois, a construção de um novo projeto educacional e, junto com ele, a construção também de um novo modelo de desenvolvimento.

No dizer de Caldart (2005, p. 151)

Nosso Movimento Por Uma Educação do Campo se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo...

Seguindo a dimensão de tal pressuposto da existência humana, entendo o pensamento da pesquisadora Caldart (2005), enquanto argumento que justifica a luta pela terra para os sujeitos do campo, das águas e das florestas, compreendendo ao mesmo tempo, a luta por território e educação, por direito à vida, a sonhos e realizações que formam e compreendem a objetividade e a subjetividade de todo ser humano. Nesse sentido, compreendo que “a busca da transformação almejada, a luta pela terra para produzir uma vida digna é um processo centralmente educativo”, conforme esclarece Knijnik (2006, p. 59).

Nesse sentido, a Educação do Campo com base na valorização e no respeito aos modos de vida dos diversos sujeitos coletivos do campo, tem em si sua mais profunda dimensão política, humana e cultural. Daí se constituir permanentemente num desafio construído e em construção, inscrevendo-se enquanto uma alternativa, que ocasionalmente desafia e ameaça romper com o discurso canônico da Educação formal, convencional, como se apresenta a Educação Técnica Profissional.

De acordo com Caldart (2010, p. 236)

[...] no Brasil, de modo geral, os cursos técnicos em agropecuária ou correspondentes e os cursos superiores de Agronomia e correlatos, não são voltados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. Mesmo quando são os próprios camponeses ou seus filhos que conseguem ter acesso a estes cursos, se entende que seu objetivo é deixar de ser camponeses ou deixar de ter como trabalho a produção agrícola.

Desta forma, é possível inferir que os cursos técnicos pouco ou em nada dialogam com a realidade sócio-histórica dos sujeitos do campo. Os pressupostos de educação e ensino estão voltados à formação única de mão-de-obra, ou seja, tem-se a concepção de que o sistema educacional deve atender a lógica da reprodução do capital e, por conseguinte, do mercado.

Nesse interim, corroboro com a reflexão de Masson (2014, p. 221) entendendo que,

As políticas educacionais buscam, no contexto de correlação de forças entre as classes sociais, desenvolver um projeto de educação intimamente articulado a um projeto de sociedade. Elas expressam a concepção de formação desejável numa determinada estrutura social e conjuntura histórica.

Logo, dentro do contexto histórico do processo de disputa de espaço e território, a Educação do Campo reflete na linha do tempo da correlação de forças, a articulação de um novo projeto de país e de sociedade, onde homens e mulheres, crianças, jovens e adultos possam não apenas usufruir das benesses de uma nova estrutura social, mas fundamentalmente consigam fazer valer seus dias, sua história, sua vida individual e coletiva.

Nestes termos, entendo que esse modelo só pode ser construído a partir da constituição de uma nova proposta político-pedagógica, de um novo projeto de escola, portanto, de uma nova concepção de educação com um novo projeto de campo e/ou agricultura, pois “a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola” (ADORNO, 2020, p. 126). Logo, se a transformação decisiva reside na relação entre a sociedade e a escola, é possível inferir que sem escola não há formação, e que sem formação não há educação, e sem educação não há transformação e sem transformação não é possível se alcançar desenvolvimento. Todo e qualquer projeto de desenvolvimento necessita direta e indiretamente de um novo projeto de educação e de escola. E neste contexto o PRONERA a partir dos princípios da Educação do Campo,

É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. 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; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

A adoção de uma nova concepção de educação e escola, pode proporcionar a construção de um novo projeto de sociedade, uma sociedade em permanente transformação, que promove a construção de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural.

Segundo Paiva (2010)

Se estiver em questão o lugar que a escola deve assumir em um projeto mais amplo de transformação da sociedade, cabe buscar entender o lugar da educação nesse projeto e, necessariamente, a formação de um educador, cujo compromisso político e ético se faça compartilhado com as classes populares (PAIVA, 2010, p. 144).

Destarte, nota-se a importância do papel da escola no seio da sociedade, mesmo que nos tempos atuais aja quem pregue o contrário. Por isso, corroboro, conforme Adorno (2020,

p. 127) “apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”. E dentro da função da escola, encontra-se o papel de contribuir com o processo de “desbarbarização da humanidade”, conforme bem salienta o filósofo e sociólogo alemão acima citado.

2.1 Educação e escola frente aos interesses do capital

No atual contexto de expansão capitalista e exploração do trabalho, a educação e escola formais, tradicionais precisam se adequar para atenderem os interesses expansionistas do capital e seus anseios de crescimento e maximização, que por sua vez exige a imposição de uma mais-valia globalizada em todos os lugares do globo (SANTOS, 2001). Por outro lado, contraditoriamente, necessita integrar os sujeitos, formando-os enquanto profissionais, mas também trabalhadores conscientes das mudanças e transformações ocorridas no mundo do trabalho, pelo avanço da ciência e da tecnologia.

Mészáros ao tratar da crise da educação, bem como de sua função social, no interior da crise do modo capitalista de produção em seu estágio atual e no interior das instituições que servem ao capitalismo, a exemplo das instituições educacionais, afirma que a questão central da crise está na produção e reprodução da alienação promovidas pelas escolas e demais instituições, daí então percebermos a subserviência dos homens e de suas relações sociais à lógica do capital.

É preciso, porque se faz necessário e urgente, construir um projeto de educação, onde, seja possível, promover a reconstrução da escola, de forma que esta deixe de ser um espaço dos interesses das elites, e passe “a ser um lugar de formação do povo, preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica” (CALDART, 2000)¹¹, tornando-se mais e mais viva e participativa.

O modelo de educação e de ensino historicamente adotados no Brasil, quando analisados do ponto de vista de sua função social, ou seja, se atende ou não, ou se está voltado às necessidades, bem como às realidades das camadas populares do país, sejam elas rurais ou urbanas, pode-se inferir que os mesmos continuam sendo excludentes porque elitistas, e, por conseguinte, conservadores e preconceituosos.

O modelo de educação e de ensino levados e exercitados no chão das salas de aula do território brasileiro permanecem priorizando o modo de viver urbano, atendendo fundamental e primordialmente os interesses das classes dominantes, uma vez que, suas ações e práticas

promovem uma supervalorização das relações sociais e econômicas daqueles que vivem e dominam as estruturas físicas encontradas nos espaços das cidades, tanto política quanto econômica e culturalmente falando.

Segundo Frigotto (2010),

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Portanto, a fala do professor Frigotto deixa claro que o projeto de educação que as classes dominantes têm pensado e arquitetado para a classe trabalhadora, objetiva única e exclusivamente promover a manutenção da ordem social e econômica vigente, controlando todos os meios e processos que envolvem a relação capital-trabalho.

Segundo Morigi (2003, p. 7) “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais”, é a saída para a superação urgente do sistema educacional em vigor e particularmente pelo modo como este é reproduzido no seio das escolas urbanas e rurais, em especial, e fundamentalmente nos *espaços de vivência*¹⁴ da juventude do mundo agrário-rural.

Desta forma, ao refletir acerca da educação nas áreas rurais não, se torna difícil perceber que, a mesma se apresenta enquanto uma realidade bastante deficiente, não apenas do ponto de vista da escolarização, mas, sobretudo, da formação profissional das famílias rurais, que deverão estar inseridas na realidade e na vida social.

A realidade apresentada pelo sistema educacional encontrado no campo, bem como nos atuais Institutos Federais de Educação¹⁵, a exemplo do IFPA – Campus Castanhal, além de um ensino precarizado em virtude das contradições escola \times educandos, ressalta-se também uma formação profissional dualista, isto é, um ensino dicotomizado, onde a educação básica está desconectada do ensino profissional/técnico, por acreditar-se que a única coisa que interessa na formação dos jovens é a preparação para o mundo do trabalho.

¹⁴ O conceito *espaço de vivência* foi forjado durante a elaboração de minha dissertação, sendo entendido enquanto os lugares de origem dos educandos e seus familiares, o que para outros autores pode ser compreendido no uso do termo sociológico denominado de comunidade.

¹⁵ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir da transformação e/ou organização de 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, que então deixaram de existir para formar as atuais instituições de ensino supra citadas.

O mundo do trabalho é seletivo e por isso excludente, não disponibiliza empregos suficientes para os jovens recém-formados, e no caso dos filhos dos trabalhadores rurais a situação é pior ainda. A juventude do campo fica e é ainda mais desassistida se sua realidade sociocultural for de assentado, acampado, quilombola, indígena, ribeirinho e tantos outros sujeitos que compreender a diversidade campesina, como por exemplo, os educandos das antigas escolas agrotécnicas, na grande maioria filhos de agricultores e camponeses.

No Brasil, o chamado mundo do trabalho segue a lógica da dita modernização econômica, caracterizada pela importação de tecnologias em grande escala, fazendo com as escolas não sejam levadas a assumir um papel social de relevância, servindo, unicamente aos interesses do mercado, no que tange a preparação de mão-de-obra, dentro dos moldes de treinamento e qualificação tecnicistas.

Destarte, não sendo as escolas comprometidas com os trabalhadores do campo e nem sendo elas interessadas com a dinâmica dos sujeitos coletivos do campo, pensa-se e defende-se que as escolas agrícolas poderiam pelo menos criar mecanismos que favoreçam aproximar suas realidades das realidades encontradas no espaço rural brasileiro e assim apresentarem, alternativas pedagógicas de maneira diferenciada aos sujeitos que as constroem, pois seus educandos percebem singularidades específicas, uma vez que são oriundos de municípios distintos e distantes uns dos outros.

A Educação Profissional do Campo precisa ser pensada e construída de forma onde o trabalho como princípio educativo esteja íntima e diretamente relacionado com prática social, no sentido de contribuir com a formação de trabalhadores capazes de atuar lideranças e sujeitos transformadores, superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e promovendo a incorporação da dimensão intelectual a essência do trabalho produtivo.

De acordo com Frigotto

No plano da concepção da realidade histórica, não estamos, pois, diante de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro de novas formas da sociabilidade capitalista. Na verdade, são questões que engendram um velho debate travado, não apenas no âmbito da economia clássica (Adam Smith e Stuart Mill) e clássica marxista (Marx e Engels), mas, mais amplamente, no conjunto do pensamento que embasa o ideário da sociedade capitalista e das perspectivas que lhe são antagônicas (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Nesse sentido, a questão problema que envolve a educação não se trata de uma questão nova no atual contexto. A sociedade brasileira encontra-se diante de antigo e grave problema, que é superar o modelo de educação dominante, que forma os jovens trabalhadores do campo, e, ao mesmo tempo, encontrar um projeto de desenvolvimento que lhes seja viável para a melhoria de suas reais condições de vida e existência histórico-cultural.

Penso que a Educação Profissional do Campo nos Institutos Federais de Educação, deve constituir-se em uma estratégia, como possibilidade de produção do Desenvolvimento Territorial Rural que integre e não fragmente os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas; assim ganhe o sentido de desconstruir a prática vigente do Desenvolvimento Territorial Rural dominante no país, e praticada pelo Estado, que continua seguindo a receita dada pelos organismos internacionais, representantes dos interesses do agronegócio, tais como FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

A estratégia do Estado para promover a reprodução da lógica capitalista, é incluir no projeto de educação as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Posto isso, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e profissional, alternativas de resistências às investidas das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações sócio educacionais.

Para Ciavatta (2005) esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Desta feita, é imperativo afirmar que, de acordo com as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos e propostos nos princípios da Educação do Campo, que permeia a Pedagogia da Alternância; e como possibilidade de transformação sociocultural é parte integrante de uma educação de resistência e transformadora, que possibilite um entendimento, um trabalho e um pensar da sociedade e da tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não da lógica do capital.

Nessa perspectiva, o ensino profissional terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico do Movimento Por Uma Educação do Campo se não se fechar em si mesmo, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento no e do campo, com a dinâmica social em que estão inseridos seus sujeitos. Deste modo, a educação no ensino profissional irá cumprir com sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Pois, a prática histórica do Estado brasileiro de pensar e em organizar a educação para os trabalhadores do campo segundo os interesses da maximização do capital, é que faz, contraditoriamente, nascer sua denúncia e um novo projeto de educação, a Educação do Campo, constituída a partir da luta social, da reflexão coletiva, de práticas educativas alternativas e de resistência da luta e da construção da Reforma Agrária dos Movimentos

Sociais do Campo, não é e nem se limita a luta pela terra, mas também a luta pela educação, como parte de um projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação.

2.2 Territorialidades: a disputa por territórios

De acordo com Raffestin (1993, p. 161) “a territorialidade aparece então como constituída de relações mediatizadas, simétricas ou dissimétricas com a exterioridade”. Nesse sentido, a mesma se inscreve permanentemente nas tessituras “da produção, da troca e do consumo das coisas”. Assim, “é sempre uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros atores” (RAFFESTEIN, 1993, p. 161).

Para melhor compreensão da territorialidade, pode-se acrescentar que, ainda, segundo Raffestein (1993, p. 162) “é interessante retomar o que Soja diz sobre a territorialidade, que segundo ele seria composta de três elementos: senso de identidade espacial, senso de exclusividade, compartimentação da interação humana no espaço”; constituindo então, em uma “estância da totalidade do território”. (FARIAS, 2010, p. 58). A totalidade do território está diretamente ligada a identidade dos sujeitos com o lugar, que por sua vez é mediada pelas relações sociais e políticas historicamente construídas no espaço.

Considerando o conceito de territorialidade anteriormente exposta, podemos inferir que as ações do PRONERA ensejaram nas relações dos sujeitos do campo, mudanças de comportamento e formas de ver e entender o mundo. Isso porque, as práticas político-pedagógicas dos cursos de Educação do Campo favorecem ao surgimento de questionamentos e resistências por parte dos sujeitos coletivos envolvidos nos mesmos, juntos com de seus pares.

Neste sentido, a pesquisa traz como debate a diferenciação da proposta de educação da Educação do Campo, para a proposta de educação profissional do Estado brasileiro, e que ora está em vigor nos cursos técnicos de agropecuária e ofertados nos Institutos Federais; buscando também refletir sobre que contribuições a Educação do Campo pode trazer à produção de um desenvolvimento rural nos territórios dos municípios da Amazônia do Nordeste Paraense.

O desenvolvimento, portanto, é territorial e contém mudanças e permanências, tradições e identidades, relações de pertencimento e confiança, redes de cooperação e especialização produtiva, concorrência e dominação. Os territórios são dinamizados por sociedades específicas, distintas entre si quanto à estrutura de classe e de poder, à economia e aos processos culturais que se articulam e se territorializam historicamente. (SAQUET, 2017, p. 23).

Desta forma, pensar a respeito da geografia do Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo inscreve-se em um duplo processo de reflexão, uma vez que objetiva mapear processos do Desenvolvimento Territorial Rural construídos a partir das práticas de educandas (os) inseridos na Educação do Campo, com uma formação profissional no diálogo com as transformações socioespaciais das áreas rurais/agrícolas, bem como, objetiva compreender a realidade histórico-geográfica dos sujeitos inseridos nas atividades econômicas que geram reais possibilidades de mudanças de suas condições econômicas e culturais.

Assim sendo, entendo que a Educação do Campo se inscreve enquanto uma clara alternativa de construção e transformação do modelo de educação dominante e do Desenvolvimento Territorial Rural produzido pelas práticas econômicas do agronegócio territorializadas na Amazônia do Nordeste Paraense.

Daí a importância do pensar geográfico sobre o Desenvolvimento Territorial Rural via a Educação do Campo, pois possibilita a percepção e o conhecimento do espaço construído/vivido pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas, como um espaço de possibilidades e transformações, em que se compreende “o espaço como uma produção aberta e contínua” (MASSEY, 2015, p. 89). Daí a importância do uso de categorias da ciência geográfica enquanto ferramentas a fim de refletir sobre o processo de Desenvolvimento Territorial Rural, tendo como matriz os princípios fundantes da Educação do Campo. Afinal, o espaço é a sociedade (SANTOS, 1996) e logo este não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem¹⁶ tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. O espaço, segundo Santos (1996) constitui a matriz na qual as novas ações substituem as ações passadas. É nele, portanto, presente, porque passado e futuro¹⁷. Nesse sentido, portanto, “o espaço é um misto, um híbrido, um composto de formas-conteúdo”. (SANTOS, 2006, p. 42). Em outras palavras, o espaço é o reflexo daquilo que a sociedade é e produz, o espaço, pois, espelha as ações, os sentidos e as reflexões que os atores sociais constroem.

Desta forma, toda e qualquer configuração territorial, advém do conjunto das forças e das relações sociais, daí que, pensando na formação dos educandos, e, por conseguinte, na construção de um Desenvolvimento Territorial Rural com os sujeitos, é que, necessita-se

¹⁶ Segundo Milton Santos, para o geógrafo Claude Raffestin não é possível assimilar paisagem e espaço, pois para este pensador da geografia os dois conceitos são finalmente duas coisas muito distanciadas uma da outra, encerrando dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura.

¹⁷ SANTOS, 2006:104.

buscar maior aproximação com as realidades sócio-históricas e político-econômicas em que os mesmos – sujeitos/educandos e seus pares – vivem em seus lugares de origem, ou seja, seus *espaços de vivência*¹⁸. Santos (2006, p. 62), observa que, “a configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais”.

Para Saquet (2017, p. 36) o território, além de resultado de um processo histórico, relacional e reticular, é condição para o desenvolvimento e significa, num primeiro momento, apropriação e dominação (ou tentativa de). Assim sendo, diz o autor “o território não desaparece, como contradição à tendência desterritorializadora do capital”. O capitalismo, contraditoriamente, portanto, ao mesmo tempo em que desterritorializa, porque suas ações são desterritorializantes e desterritorializadoras, produz contradições de possibilidades à produção de novas territorialidades e a construção de novos territórios.

Nos últimos anos, houve um certo avanço no que tange a construção de uma nova proposta político-pedagógica, voltada para com as realidades histórico-culturais das (os) educandas (os), porém, as adversidades e contradições, fruto da dinâmica das relações sociais existentes nos diversos espaços territoriais, põem constantemente a necessidade de se repensar a educação, o desenvolvimento e os aspectos políticos de formação e organização dos sujeitos.

Ademais, entende-se que o diálogo do saber geográfico com os espaços de lutas e resistências, em que se constituem a vivência dos sujeitos que se reproduzem na e da terra, carece, não apenas de um repensar dos saberes a serem ensinados, mas, sobretudo da construção em conjunto com as (os) educandas (os) de conhecimentos e práticas que perpassem pela valorização e respeito a cultura do modo de vida, daquelas (es) que usam e entendem a terra como sinônimo de luta, vida e sabedoria, logo, de possibilidades de desenvolvimento diferenciado, ou seja, que integre e considere a história dos sujeitos coletivos existentes.

Porém, ao contrário desta valorização, no capitalismo, encontra-se fortemente a destruição e desvalorização destes modos de vida. Como afirma Ianni:

Esse é o cenário histórico e geográfico em que se movem, relacionam, colaboram, mesclam e antagonizam formas de vida e trabalho, culturas, línguas e religião, indivíduos e populações. No âmbito do capitalismo, visto como modo de produção material e espiritual, como processo civilizatório, tudo se move; ao mesmo tempo que se produz e reproduz, modifica, transforma e transfigura. Desenraizam-se

¹⁸ O conceito *espaço de vivência* foi forjado durante a elaboração da dissertação de mestrado de nossa autoria, sendo aqui entendido, enquanto os lugares de origem das (os) educandas (os) junto com seus familiares, o que para outros autores pode ser compreendido no uso do termo sociológico denominado de comunidade.

gentes, culturas, religiões, línguas, modos de ser replantados perto e longe, além dos mares e oceanos, em outros continentes (IANNI, 1992, p. 62).

Conforme aponta Ianni, o capitalismo pode ser considerado enquanto um modo de produção civilizatório, uma vez que promove o desenraizamento de pessoas e culturas, religiões e línguas, transformando profundamente o modo de ser, de se organizar, produzir e viver das pessoas, nos mais distantes e diversos territórios. O capitalismo, portanto, contraditoriamente produz, destrói e reproduz, territorializa, reterritorializa e desterritorializa. A história do capitalismo é um permanente processo de re (des) territorialização e re (des)territorialidade.

Nesse sentido, voltando a política de dominação das grandes potências do capitalismo, os países que mantêm o domínio da D.I.T, e que se beneficiam das relações existentes, acabam por criar uma mentalidade de “senhor”, onde esses possuem todo “merecimento” nas trocas comerciais, nas relações de trabalho, enquanto nos países subordinados a essa lógica capitalista, produz-se uma mentalidade de “escravo”, uma vez que esses percebem a formação de suas populações voltadas à subordinação, logo, à obediência e a aceitação, associadas a todo tipo de violências. Como bem afirma Chomsky (2017, p. 16) “o padrão de enaltecimento e punição é conhecido e familiar ao longo da história: os que se engajam e se alinham a serviço do Estado são geralmente exaltados pela comunidade intelectual geral, ao passo que os que se recusam a se mobilizar a serviço do Estado são punidos”.

Segundo Harvey (2009, pp. 82-83)

As divisões territoriais e espaciais do trabalho [...] surgem desses processos interativos de troca no espaço. Assim, a atividade capitalista produz desenvolvimento geográfico desigual, mesmo na ausência de diferenciação geográfica em termos de dotação de recursos e de possibilidades, fatores que acrescentam seu peso à lógica das diferenciações e especializações espaciais e regionais.

Seguindo a análise de Harvey é possível notar que o desenvolvimento geográfico desigual pode ser considerado enquanto uma categoria do capitalismo. Logo, a expansão das atividades capitalistas dentro do processo da divisão territorial do trabalho criada pela sua própria lógica expansionista, ao mesmo tempo em que produz crescimentos em determinados territórios, provoca desestruturas em outros. Desta forma, pode-se inferir que o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, é produto do seu próprio desenvolvimento histórico e estrutural, que para acumular mais capital, necessita produzir desigualdades e combinações entre os seus territórios. “Se há algo que se reproduz e acentua, em escala mundial, é o desenvolvimento desigual e combinado das relações e produções materiais e culturais” (IANNI, 1992, p. 125)

As divisões territoriais e espaciais do trabalho, podem então ser consideradas um jogo, onde como em todo jogo, alguns ganham e outros perdem. É assim nas relações de trocas comerciais a nível internacional. E nesse jogo, aqueles que perdem aceitam as regras impostas e seguem em conjunto com os vencedores a promover a produção de lógicas cada vez mais desiguais, que compõem no espectro geográfico as diferenciações regionais e espaciais em todo e qualquer território.

Nessa lógica, os valores capitalistas constituirão – assim sendo até hoje –, a base para o paradigma da ciência moderna, que ao se tornar o pensamento dominante, vai separar de maneira brutal sociedade e natureza, é a divisão inumana do trabalho, como disse Marx. Nestes termos, o pensador germânico enfatiza que, o homem em sua essência não pode criar nada sem a *natureza*, ou seja, sem a existência do *mundo exterior sensível*; pois, a natureza é a matéria-prima na qual o homem realiza seu trabalho e ao mesmo tempo se realiza enquanto ser social. Homem e natureza estão interligados, logo, o homem sem a natureza não é nada, nem mesmo pode ser o próprio homem. Ao passo que, o capitalismo está interessado unicamente na força de trabalho, no trabalho do homem, posto que a lógica que promove o expansionismo e o acúmulo da produção capitalista, só pode ocorrer mediante a exploração do trabalho do trabalhador, por conseguinte, sem exploração do trabalho não há possibilidade da riqueza, do mercado, do consumo e do lucro se expandirem. Segundo Ianni (1992, p. 66) “o domínio do homem sobre a natureza é cada vez maior; mas, ao mesmo tempo, o homem se transforma em escravo de outros homens ou da sua própria infâmia”.

Portanto, segundo a lógica do capitalismo, a modernização do mundo, ou seja, do próprio modo de produção civilizatório, deve servir tão somente para favorecer o aperfeiçoamento da vida das espécies, bem como da população e dos indivíduos sociais, voltados às dinâmicas de produção, expansão e acumulação capitalistas. “A dinâmica da reprodução ampliada do capital frequentemente se impõe sobre a vida social, política e cultural” (IANNI, 1992, p. 143) das pessoas e dos lugares.

Ressalto aqui que, quando faço a consideração do capitalismo como modo de produção civilizatório, adoto enquanto características algumas situações em destaque, como o fato do capitalismo se expandir de forma permanente e continuada para outros territórios além mar, ou seja, expandir-se para além do continente europeu; promover a (re)integração de forma progressiva diferentes espaços, bem como formas sociais de vida e de trabalho; promover a (re)criação de forças produtivas e de relações de produção; e desenvolver-se intensa e extensivamente em escala mundial, fato que implica de forma simultânea na

concentração e centralização do capital, também a nível mundial, mediante a sua (re)produção ampliada de lucros.

Nesse sentido, o resultado da modernização capitalista será a criação de uma sociedade de consumo sem limites, onde a produção insaciável de mercadorias é tida como o centro dessa sociedade. Portanto, a sociedade do capital não está preocupada com desenvolvimento socioeconômico do território rural, nem mesmo com limitação da oferta de recursos, pois seu funcionamento está intimamente relacionado à produção em grande escala, seguida pelo desperdício dos produtos, com drásticos efeitos sobre a natureza e o meio sociocultural.

Vale ressaltar que, no passado a subordinação das nações subdesenvolvidas em relação aos ditos países desenvolvidos, foi produto das relações comerciais e mercantis, típicas do início do modo de produção capitalista; nos dias atuais, em que o capitalismo já atingiu sua maturidade e se consolidou, esta subordinação ocorre mediante a imposição de outras estratégias de dominação, onde destacam-se a dependência econômica e financeira, bem como industrial e tecnológica. Portanto, dada a superioridade daqueles que internacionalmente exploraram e ainda saqueiam as riquezas dos povos que são considerados e, assim também se acham enquanto inferiores e sem capacidade de desenvolvimento, este, pois, segue sendo o tom das políticas colonialistas e neocolonialistas impostas pelas grandes potências da atualidade. Desobstruente “esse dado da superioridade dos outros é percebido por todos como tão óbvio quanto o fato de que o Sol se põe todos os dias para nascer de novo no dia seguinte” (SOUZA, 2019, p. 20).

Conforme Caio Prado Júnior escreveu a respeito do mundo colonial, é possível se afirmar, de que jamais o mundo capitalista irá conseguir realizar o *milagre do amor humano*. Não que não exista – somente, porém enquanto falácia – esse pensamento no capitalismo. Mas fundamentalmente, pelo fato de que, como herdeiro do colonialismo, o modo de produção capitalista não tem como se desenvolver sem realizar a exploração do trabalho, ou seja, no capitalismo não existe capital sem trabalho, não há desenvolvimento sem subdesenvolvimento, isto é, explorador sem explorados. Em outras palavras, significa dizer, portanto, que, na lógica do capital não pode haver os ricos com suas riquezas e privilégios, sem existir os pobres no mundo da pobreza e do trabalho, que lhes é expropriado. O trabalho é, pois, como disse Marx o fundamento último do interesse capitalista.

Vale ressaltar que essa relação explorador *versus* explorado, em hipótese alguma representa uma pura e simples dualidade no tabuleiro das relações que se produzem no capitalismo, posto que essas compreendem uma dialética, o fato a se destacar é que no modo de produção capitalista é impossível se pensar a dinâmica da reprodução do capital descolada

do processo de exploração e espoliação do trabalho, tanto em escala micro quanto macro, isto é, interna e externamente. Logo, dentro dessa relação não se exclui as contradições e os conflitos, que são inerentes à própria dinâmica de expansão do capitalismo. Portanto, mesmo no interior dos países desenvolvidos do mundo capitalista, existem e se reproduzem desigualdades.

Inerentes ao processo de reprodução do capital, as desigualdades servem aos dominadores para exercer e manter sobre os países ou nações dominadas sua relação de subserviência. Essa subordinação gerada, por sua vez, será muito bem controlada/administrada, ou seja, a gestão desse componente empreendedor – na linguagem capitalista –, ficará a cargo do Estado e de outros importantes agentes, a exemplo de instituições como a família e a escola.

Desta forma a humanidade segue percebendo a ampliação colossal das desigualdades e demais contradições sociais, em que são condenados milhões e milhões de seres humanos sem nenhuma ou quaisquer possibilidades de dias melhores, sem condições de escaparem por via da criação de uma sociedade civil, como diz Boaventura Santos (2010), pois são condenados a uma verdadeira (des)ordem de exclusões e expulsões. “A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social” (SANTOS, 2010, p. 280).

A desigualdade e a exclusão têm na modernidade ocidental um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime. Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra (SANTOS, 2010, p. 279).

Diante da perversidade produzida pela lógica da reprodução capitalista, faz-se necessário aos Movimentos Sociais do Campo, das águas e das florestas, “a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações” (SANTOS, 2010, p. 169).

2.3 O Desenvolvimento para o capitalismo

Desde o final da década de 1980, alguns intelectuais da área da história, da economia e da sociologia, começaram a propagar a ideia do “fim da História”, como se a partir de então a humanidade tivesse assistindo ao seu próprio final ou a suposta vitória de um determinado sistema socioeconômico, que de forma irretorquível tivesse logrado a todos uma melhoria das condições de vida, e a partir de então os países chamados de desenvolvidos passariam a

exercer *ad infinitum*, o seu cabal domínio sobre o resto do mundo, e assim, portanto, não poderiam sofrer quaisquer contestações. “E todo evento do mundo permaneceria também estático. Isto é, em linguagem simples: os ricos permaneceriam indefinidamente ricos e os pobres, indefinidamente pobres. Não haveria salvação” (SODRÉ, 1995, p. 3).

A tese de que a História teria alcançado seu ápice, não merece aqui debate, pois trata-se de uma grande mentira, solertemente propagada por quem deseja ser o dono do mundo. Felizmente, a História, não para. Neste contexto, a ideia de desenvolvimento volta a ser revisitada, uma vez que o sistema social e econômico dominante não proporcionou e nem proporciona uma realidade socioeconômica e cultural homogênea, uma vez que seus desequilíbrios e contradições tornaram-se cada vez mais agudos e alarmantes.

Como a história sempre permanecerá insusceptível de interrupções. As nações que, até então, não atingiram o seu suposto desenvolvimento, precisam agora, mais do que nunca se fortalecerem diante das mudanças ocorridas no sistema socioeconômico dominante, afim de que possam lograr melhorias, afinal, essas nações não estão condenadas o resto da vida a permanecerem indefinidamente em um estado de não desenvolvimento. Por outro lado, caberá as nações conhecidas como desenvolvidas de elaborar teses e conceitos que não apenas dificulte e impeça o desenvolvimento das nações pobres, mas também que justifique a sua dominação sobre o resto do mundo, é aí que se inscreve e se aloja a falsidade do final da história.

É preciso que as áreas dominadas, cuja heterogeneidade não escapa à simples observação, aceitem mansamente o destino que é estabelecido pela “nova ordem”, em que o neoliberalismo é a doutrina essencial, fora da qual não há salvação. É preciso, portanto, que as áreas dominadas não só aceitem a dominação como acreditem nela, na inevitabilidade dessa dominação, na sua eternidade (SODRÉ, 1995, p. 4).

A ideia do final da história não surge do nada, trata-se de uma peça fundamental da nova lógica de dominação capitalista, que estrategicamente busca impor sobre as nações não desenvolvidas sua visão de mundo, isto é, a lógica do seu sistema social e econômico, mediante a divulgação da ideia de um novo tempo, de um novo tipo de liberalismo, cabalmente distinto do liberalismo clássico, que historicamente surgiu e cresceu com a expansão e o desenvolvimento do capitalismo. Para o professor Celso Furtando (2000, p. 26) “a nova reflexão sobre o desenvolvimento teria necessariamente que conflitar com a doutrina liberal esposada pelos Estados Unidos, o que explica sua orientação inicial para a crítica da teoria do comércio internacional e para a condenação do sistema de divisão internacional do trabalho que se pretendia restabelecer”.

O conceito de desenvolvimento, segundo Furtado (2000), apresenta dois sentidos distintos, que têm sido utilizados com grande referência à história contemporânea. Um diz respeito à evolução de um sistema social de produção, que mediante o processo de acumulação e o avanço das técnicas pode tornar-se mais eficaz, por outro lado, a o que aquele que faz referência ao grau de satisfação das necessidades humanas, logo, relaciona-se ao melhoramento das condições de vida do conjunto da sociedade.

É importante observar que, ambos apresentam ambiguidades, uma vez que, de um lado, os sistemas sociais de produção se modificam com o tempo, logo, podem ou não gerar eficácia; do outro lado, quando se trata do grau de satisfação do conjunto da sociedade, pode ser que haja critérios objetivos, mas não se pode negar que são geradas distorções sociais, por esta razão, a ideia de necessidade humana pode perder nitidez quando analisada fora de um determinado contexto cultural.

A rigor, a ideia de desenvolvimento possui pelo menos três dimensões: a do incremento da eficácia do sistema social de produção, a da satisfação de necessidades elementares da população e a da consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos. A terceira dimensão é, certamente, a mais ambígua, pois aquilo a que aspira um grupo social pode parecer para outros simples desperdícios de recursos. Daí que essa terceira dimensão somente chegue a ser percebida como tal se incluída num discurso ideológico. Assim, a concepção de desenvolvimento de uma sociedade não é alheia à sua estrutura social, e tampouco a formulação de uma política de desenvolvimento e sua implantação são concebíveis sem preparação ideológica (FURTADO, 2000, p. 22).

Neste sentido, a concepção de desenvolvimento tem sempre, ao longo da história, uma determinada concepção ideológica, por esta razão, falar de desenvolvimento implica levar em consideração as contradições geradas no meio social, até porque, as contradições são produto das próprias relações sociais historicamente construídas. Portanto, é preciso entender a dinâmica do processo de reprodução do modo de produção capitalista, que engendra relações sociais, políticas e econômicas, que por sua vez são indissociáveis.

Todo sistema social se constitui de relações econômicas, como também de relações sociais e políticas. O sistema social é o coração que palpita no meio das relações que compõem o núcleo de toda sociedade. Logo, compreende-se que essas relações percebem uma interdependência, de forma que, quando qualquer uma dessas relações sofrer mudanças, automaticamente as outras também serão transformadas. Nesse sentido, falar de desenvolvimento implica sempre a análise de um sistema social determinado, que por sua vez pode estar geograficamente localizado em um determinado território, de um continente ou de um país. Portanto, as partes que compõem o sistema, são em um todo, interdependentes.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que as

Transformações na economia implicam transformações sociais que eventualmente se traduzem em posições ideológicas e gestos políticos; por outro lado, as lutas pelo poder que resultam do confronto de deferentes grupos ou classes sociais podem dar origem a uma legislação que afeta o funcionamento da economia e interfere, em última instância, nas relações sociais etc” (COSTA, 2010, p. 31).

Ressalta-se assim que, em virtude da interdependência existente entre as relações que compõem o sistema social, ocorre que, quando houver mudanças na estrutura econômica, estas serão imediatamente sentidas e se repercutirão de forma automática na estrutura social e política e vice-versa. Se as transformações não se procederem dessa maneira, logo, então, não se pode afirmar que houve um desenvolvimento, exceto se quiser fazer uso de algo incongruente, como da existência de uma fábula, vendida como se fosse verdade. Segundo Furtado (2000, p. 7) “a ideia de desenvolvimento está no centro da visão do mundo que prevalece em nossa época. Nela se funda o processo de inovação cultural que permite ver o homem como um agente transformador do mundo”.

Neste sentido, portanto, ressalta-se que,

A ideia corrente de desenvolvimento refere-se a um processo de transformação – no sentido morfogênico de adoção de formas que não são um simples desdobramento das preexistentes – que engloba o conjunto de uma sociedade. Essa transformação está ligada à introdução de métodos produtivos mais eficazes e se manifesta na forma de aumento do fluxo de bens e serviços finais à disposição da coletividade. Assim, a ideia de desenvolvimento articula-se, numa direção, com o conceito de eficiência, e noutra, com o de riqueza (FURTADO, 2000, p. 22).

Neste interim, nota-se que o conceito de desenvolvimento não pode ser isoladamente considerado, uma vez que o mesmo está intimamente articulado aos conceitos de eficiência e riqueza. Logo, é possível inferir que o desenvolvimento de uma sociedade só pode haver quando houver consonantemente eficiência e riqueza, pois trata-se de um processo de transformação sociais, políticas e econômicas do conjunto da sociedade e não de uma pequena parte desta.

2.4 Desenvolvimento e Revolução Industrial: o discurso semântico

Com o advento da Revolução Industrial de meados do século XVIII, tornou-se comum se verificar a definição do conceito de desenvolvimento enquanto sinônimo de industrialização ou mesmo de crescimento econômico. Apesar de costumeiramente se considerar os conceitos desenvolvimento, industrialização e crescimento econômico como sinônimos, é um equívoco grande se fazer tal analogia. De fato, “a Revolução Industrial inaugurou, a partir do último quartel do século XVIII, uma nova fase na história do capitalismo” (SINGER, 1987, p. 138), por isso mesmo passará a ser considerada enquanto

sinônimo de desenvolvimento. Uma das razões para isso, é o fato de que o fenômeno da industrialização irá impulsionar e favorecer o processo de crescimento econômico. Contudo, é importante repetir, para uma melhor compreensão e maior entendimento que, trata-se de um erro fazer tal analogia, dado que desenvolvimento é uma coisa e industrialização e crescimento econômico são outras cabalmente distintas.

O cenário mundial, no qual o problema do desenvolvimento se coloca, é fruto de uma expansão imperialista que começa no século XVI, com a expansão do capital comercial ibérico e mais tarde holandês e inglês e que tomou suas formas definitivas e atingiu o auge de sua força expansiva no século XIX com o capitalismo industrial (SINGER, 1987, p. 160).

O advento da Revolução Industrial inicialmente vivenciado pela Europa vai ensejar o surgimento do que se pode chamar de modernização. Portanto, tudo que é moderno, a partir do novo cenário industrial, perceberá um toque da industrialização. Nesse sentido, a Revolução Industrial pode ser entendida enquanto um grande e significativo “divisor de águas” – tempos históricos na história da humanidade, dado que irá possibilitar ao homem o alcance de se libertar dos pesados encargos de prover do seu esforço direto, através do trabalho, os meios para a sua sustentação, ou seja, a partir da Revolução Industrial verifica-se uma profunda mudança nas relações de produção, bem como nas relações de trabalho. “As sociedades são consideradas desenvolvidas à medida que nelas o homem logra satisfazer suas necessidades e renovar suas aspirações” (FURTADO, 2000, p. 7).

O processo histórico formativo de um sistema econômico mundial, cujo ponto de partida é a aceleração da acumulação que conhecemos como Revolução Industrial, apresenta desde o início duas faces distintas. A primeira retrata a transformação do modo de produção, ou seja, o processo de destruição total ou parcial das formas familiar, artesanal, senhorial e corporativa de organização da produção, e de progressiva implantação de mercados de ingredientes da produção [...]. Essa transformação no sistema de dominação social responsável pela organização da produção abriu mais amplos canais à divisão do trabalho e ao avanço das técnicas, o que realimentaria o processo acumulativo.

A segunda face reflete a ativação das atividades comerciais, mais precisamente, da divisão do trabalho inter-regional. As regiões em que se localizou a aceleração da acumulação tenderam a especializar-se naquelas atividades produtivas em que a revolução em curso no modo de produção abria maiores possibilidades ao avanço da técnica, transformando-se em focos geradores do progresso tecnológico (FURTADO, 2000, p. 26-27).

A Revolução Industrial, portanto, em outras palavras, é o símbolo da consolidação do modo de produção capitalista, que a partir de então irá acelerar o seu processo de acumulação e de expansionismo, aprofundando concomitantemente a divisão internacional do trabalho, bem como as diferenças existentes ao que irá se converter denominar de centro e periferia, ou seja, entre os países ditos desenvolvidos e as nações subdesenvolvidas. Uma vez que, a industrialização irá proporcionar o avanço ou progresso técnico e tecnológico. De acordo com

professor Theotonio dos Santos (2021, p. 23) “o capitalismo industrial e parte do seu antecessor (o capitalismo comercial dos séculos XVI e XVII) conseguiram criar uma relação de domínio suficientemente forte para gerar sociedades dependentes”.

Com a industrialização forma-se uma nova classe social, o operariado, que se caracteriza por ser um trabalho livre e não mais serviçal como no passado; e a produção deixa de ser manual e passa então a sofrer influência direta da mecanização. Ou seja, de acordo com Sodré (1995, p. 4) “a expansão colonialista iniciada no século XVIII e acentuada no século XIX, quando o mundo foi repartido por algumas das chamadas ‘grandes potências’ gerou, para sua defesa, a doutrina que convinha a esse tipo de dominação, a dominação colonialista”. Contudo, é de suma importância ressaltar que, nem tudo o que é chamado de moderno representa ou quer dizer melhorias, ou mesmo tomada de consciência, progresso ou outra coisa próxima do que se supõem ser o “paraíso da salvação” diante das catástrofes e barbáries produzidas e existentes no mundo capitalista.

O conceito “modernização” em geral é demasiadamente generalista e complexo, ou seja, apresenta uma grande ambiguidade, pois “não significa progresso, melhores condições de existência, porém somente o surgimento de condições novas (difusão da tecnologia ‘moderna’ por exemplo) quer suas consequências sejam positivas ou (e) negativas” (LACOSTE, 1990, p. 14-15).

Nota-se, portanto, que, a modernização compreende um processo contraditório, porque assim como pode proporcionar o desaparecimento, de forma mais ou menos veloz, das contradições socioeconômicas em um determinado país ou território, também pode provocar o aguçamento dessas mesmas contradições, bem como o surgimento de outras. Logo, é possível se inferir que uma modernização industrial pode muito bem provocar desajustes socioespaciais e/ou contradições socioeconômicas.

De acordo com Oliveira (2013) o conceito de subdesenvolvimento, no plano teórico se apresenta enquanto uma formação histórico-econômico singular, constituindo-se em torno da polarização que existe na oposição formal de um setor considerado “moderno” e outro supostamente “atrasado”. Essa dualidade é encontrada em quase todos os sistemas, bem como em quase todos os períodos da história. “Por outro lado, a oposição na maioria dos casos é tão somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado” (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Neste sentido,

A industrialização retardada que teria lugar nos países que se haviam inserido no sistema econômico mundial pela via da modernização far-se-ia em concorrência com as importações e não com a atividade artesanal preexistente. Longe de ser um reflexo do nível de acumulação alcançado, a evolução do sistema produtivo assume a forma de um processo de adaptação no qual o papel diretor cabe às forças externas e internas que definem o perfil da demanda final. Daí que as estruturas sociais desses países sejam tão distintas das que se constituíram ali onde avançaram paralelamente acumulação e diversificação da demanda (FURTADO, 2000, p. 28).

Portanto, pode-se dizer que a modernização acontece quase sempre nos países e/ou territórios “atrasados”, isto é, onde não ocorreu o desenvolvimento, mas, por outro lado, percebeu uma industrialização. De forma simplificada, o processo de modernização pode ser caracterizado pela “adoção de novos padrões de consumo, correspondente a níveis mais elevados de renda, na ausência de desenvolvimento econômico” (FURTADO, 1974, p. 99). Neste sentido, esses países e/ou territórios passariam a partir de então a perceberem um determinado crescimento do processo de reprodução do capital.

Dessa maneira, industrialização e crescimento econômico não podem ser confundidos com desenvolvimento, uma vez que nem todos os países industrializados e/ou que apresentam um crescimento econômico, são desenvolvidos. Porém, do contrário, é o inverso, ou seja, todos os países que são tidos como desenvolvidos são industrializados. Assim como também, nem todo crescimento econômico é sinal de desenvolvimento, mas todo desenvolvimento é acompanhado necessariamente de um crescimento econômico, que por sua vez proporciona uma certa modernização, a exemplo da difusão tecnológica, produto do avanço da industrialização, e o melhoramento das condições de vida da população. Logo, o crescimento econômico, conjugado com outros fatores, é uma condição para que um país ou território se desenvolva. Segundo Prado Jr, o crescimento econômico é o alicerce do desenvolvimento, pois é somente através dele que um país que se encontra em um dado retardamento econômico, poderá alcançar o nível e os padrões de vida da civilização moderna, expressões do desenvolvimento.

Conforme o mesmo autor o subdesenvolvimento é característico dos países que não alcançaram as formas amadurecidas do capitalismo, e por isso, apresentam instituições frágeis, que comprometem a permanência e a continuidade de um crescimento econômico, necessário ao alcance do desenvolvimento.

Salienta-se, portanto, que, assim como o fenômeno do desenvolvimento pode estar ligado aos fenômenos da industrialização e do crescimento econômico, pode ser que os mesmos não percebam o alcance do desenvolvimento. Logo, o que diz se um território é ou não desenvolvido, não é o grau de industrialização e, nem o ritmo de crescimento econômico. O conceito de desenvolvimento, como afirma Oliveira (2013, p. 33) “é um problema que diz

respeito à oposição entre classes sociais internas”, logo, tem suas características e bases próprias, mas está sempre acompanhado do fenômeno de industrialização e do processo de crescimento econômico, conforme já observado. Implica dizer, portanto, que o desenvolvimento altera as relações entre os seres humanos, pois compreende transformações profundas na existência da vida do homem. O desenvolvimento implica no significado de transformações que faz da vida humana um ato histórico permanente de mutações e realizações de sua própria existência na natureza.

Só o desenvolvimento propriamente dito é capaz de fazer do homem em elemento de transformação, passível de agir tanto sobre a sociedade como sobre si mesmo, e de realizar suas potencialidades. Daí que a reflexão sobre o desenvolvimento traga em si mesma uma teoria do ser humano, uma antropologia filosófica (FURTADO, 2020, p. 53).

De acordo com os princípios presentes no espírito do racionalismo, ou seja, com a razão e o conhecimento da época moderna, em regra geral, pode-se afirmar que, para que haja um desenvolvimento propriamente dito, é imprescindível que as transformações econômicas advindas do mesmo, produza como resultado o crescimento e a melhoria do padrão de vida da população no seio do território onde acontece, portanto, o desejo do desenvolvimento, o que por sua vez só é possível ocorrer se internamente os conflitos entre as classes sociais internas não forem tão alarmantes, ou seja, as leis internas de articulação é que geram o todo da produção, articuladas com as leis que promovem a “ligação com o resto do sistema que comandam a estrutura de relações”, conforme aponta Oliveira (2013).

Diante disso, não existe desenvolvimento parcial, setorizado, com fragmentações; se não houver transformações sociais e políticas em conjunto com as mudanças de caráter econômicas, não há desenvolvimento, pois, não existe desenvolvimento com deformação. O desenvolvimento não deforma, não fragmenta, não segrega e nem exclui, ao contrário, o desenvolvimento produz formações novas, gera integrações e inclui.

O desenvolvimento é um processo de transformação econômica, política e social, através da qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo. Trata-se de um processo social e global, em que as estruturas econômicas, políticas e sociais de um país sofrem contínuas e profundas transformações. Não tem sentido falar-se em desenvolvimento apenas econômico, ou apenas político, ou apenas social (PEREIRA, 1985, p.19).

Destarte, se as transformações econômicas ocorridas não serem causa e não produzirem como produto, a um só tempo, o desenvolvimento político e social, é porque na essência não houve nenhum tipo de desenvolvimento, ou seja, as transformações ocorridas nesses setores terão sido epidérmicas, caducas, quebradiças, gerando graves desajustes e profundas anomalias. O desenvolvimento, pois, apresenta forte tendência de perceber dentro

de suas próprias fronteiras os seus próprios fatores dinâmicos, como a acumulação do capital e a adoção de processos produtivos mais eficientes.

As bases para a produção de um desenvolvimento são encontradas na ocorrência do processo de crescimento econômico, porém, não se pode perder de vista, como já observado anteriormente que, nem todo crescimento econômico é acompanhado de desenvolvimento, daí a importância de sempre se perceber em conjunto as transformações sociais e políticas. Uma vez que, o desenvolvimento só começa a acontecer quando a organização político-social do passado entra em crise, sendo substituída por uma nova sociedade, por uma reorganização da estrutura econômica, social e política; ou seja, o desenvolvimento só começa

Quando os critérios racionais começam a superar os tradicionais, quando o capital passa a ter mais importância do que terra, quando a competência começa a sobrepor-se ao sangue, quando a lei se impõe aos costumes, quando as relações interpessoais e burocráticas começam a substituir as de caráter pessoal e patrimonial, quando a sociedade bivalente de senhores e servos, de aristocratas e plebeus, começa a dar lugar a uma sociedade plural, quando poder político deixa de ser o privilégio de uma oligarquia claramente definida e começa a se tornar cada vez mais difuso, quando a economia de base agrícola tradicional começa a dar lugar a uma economia industrial e moderna, [...] quando os métodos de trabalho tradicionais cedem lugar aos racionais, quando a produtividade e a eficiência se transformam em objetivos básicos das unidades de produção, e quando o desenvolvimento econômico se torna o objetivo das sociedades, quando o reinvestimento se torna uma condição de sobrevivência para as empresas, quando, enfim, o padrão de vida começa a aumentar de forma automática, autônoma e necessária (PEREIRA, 1985, p.22).

Em outras palavras, a afirmativa acima, esclarece que, para que todo esse processo de transformação possa acontecer, e assim se tenha a promoção do desenvolvimento de uma dada sociedade, é necessário que o poder da classe dominante do período anterior, quase sempre colonialista e oligárquico, seja substituído pelo poder político-econômico de uma nova classe, nesse caso, urbana e industrial. Destaca-se que essa substituição será tanto mais rápida, quanto mais veloz forem as transformações socioespaciais e político-culturais.

Segundo Furtado (1974) o desenvolvimento pode se basear

principalmente na introdução de novos produtos correspondente a um processo de concentração de renda. E pelo fato de a difusão significar acesso de maior número de pessoas ao uso de produtos conhecidos, o desenvolvimento baseado principalmente na difusão corresponde a um padrão de distribuição mais igualitária da renda (FURTADO, 1974, p. 98).

Nesse sentido, portanto, o conceito de desenvolvimento irá se tornar historicamente situado, quando de fato houver, a ocorrência de transformações econômicas, sociais e políticas a só tempo, e tendo como produto desse processo o incremento direto do padrão de vida da população, de forma automática e autônoma, pois este se faz imprescindivelmente necessário. Logo, não existe desenvolvimento econômico sem a melhoria das condições de vida da população, sem a ocorrência de transformações profundas na estrutura política e

socioeconômica, ou seja, sem o acompanhamento e a continuidade do desenvolvimento social e político, uma vez que, o desenvolvimento caracteriza-se por ser um processo de transformação global e não fragmentado.

“É bem sabido que, mesmo nos países em que mais avançou o processo de acumulação, parte da população não alcança o nível de renda real necessária para satisfazer o que se considera como sendo necessidade elementares”, afirma Furtado (2000, p. 23). Portanto, historicamente, a expansão do modo de produção capitalista não gerou nenhum desenvolvimento sem a existência da reprodução das desigualdades e da dependência de parcelas do conjunto da sociedade, logo, o mundo capitalista é um grande mundo não-mundo, ou seja, cheio de desigualdades, pobreza, violências, contradições, misérias, com diferenças apenas no grau em que são visíveis e alarmantes. O mundo produzido pelo capitalismo ao longo de sua história foi e é o mundo da barbárie, isto é, da crueldade, da bestialidade, da estupidez, da ignorância, da desumanização.

Considerando os argumentos acima, corro o risco e, logo, pode-se ser que eu seja acusado de trazer aqui uma visão de certa forma romântica sobre o desenvolvimento, ou mesmo que, o conceito usado esteja dentro do que defende os padrões capitalistas a respeito do tema. Seja como for, faço questão de esclarecer, que a visão por mim defendida, mesmo que se pareça em muito com que os teóricos do capitalismo defendem, insisto em afirmar que, a defesa de uma teoria nem sempre representa sua prática. Por lado, entendo que teoria e prática não se separam, andam em conjunto e, por esta razão, os argumentos aqui trazidos fazem alusão não de um discurso – mesmo que seja, mas trata-se de uma busca que se pretende construir, se fazer valer e, que, só se tornará possível com e em conjunto com a força dos sujeitos coletivos dos Movimentos Sociais do campo, das águas e das florestas, que ainda acreditam na utopia da construção de um Desenvolvimento Territorial Rural, bem como de um outro modelo político-econômico possível, uma vez que um *Outro Mundo é Possível!*

O modelo de Desenvolvimento Territorial Rural que se pretende e é defendido aqui, não se trata e nem se limita a visão economicista do desenvolvimento, pois ultrapassa a questão meramente econômica, implica em uma mudança cultural, daí que o modelo de desenvolvimento que se defende ao território, diz respeito as transformações do modo de vida dos sujeitos, que envolve o acesso a formação cultural, educativa, econômica, social, produtiva, considerando para tanto as relações que os sujeitos implementaram em seus territórios, a partir da troca de saberes, experiências e conhecimentos que obtiveram com o contato com a Educação do Campo.

2.5 A importância do Estado no desenvolvimento do capitalismo

O capitalismo tem sua própria geografia histórica de circulação no espaço e no tempo, e para ampliar seu poder da territorialidade de sua acumulação sempre se utiliza de importantes atores, como o Estado.

No dizer de Harvey (2004, p. 111)

O Estado constitui a entidade política, o corpo político, mais capaz de orquestrar arranjos institucionais e manipular as forças moleculares de acumulação do capital para preservar o padrão de assimetrias nas trocas mais vantajoso para os interesses capitalistas dominantes que trabalham nesse âmbito.

O Estado, portanto, desempenha um papel de suma importância no processo de acumulação e expansão capitalista, pois utiliza de seus poderes tanto na adoção de arranjos institucionais que servem ao avanço e a multiplicação do poder do capitalismo, quanto na aquisição de meios para impulsionar a privatização de bens, que estão na base original de toda e qualquer maximização do capital.

O Estado enquanto associação política a serviço da maximização e acumulação do capital, foi formado em conjunto com o surgimento da constitucionalidade da ordem burguesa, e nesse processo têm e vem forjando, por conseguinte, as características preponderantes da histórica paisagem geográfica do capitalismo, marcadas por contradições, acordos, tensões e conflitos. Nesses termos, Dardot e Laval (2016) afirmam que a história continua tendo como seu verdadeiro motor o poder do capital, que age subordinando o Estado e a sociedade, e ao mesmo tempo os coloca a serviço de sua cega acumulação.

Nas análises formuladas por Gramsci, o Estado é compreendido como algo muito mais do que um aparelho a serviço da reprodução do capital ou de organismo político associado a organizações econômicas, e, por este motivo, voltado para o poder. O Estado para Gramsci está diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual¹⁹, sendo entendido como um equilíbrio entre a sociedade civil a sociedade política, uma vez que sua atuação desde sua origem não é outra coisa se não construir e promover a manutenção da hegemonia da classe burguesa, enquanto classe dominante.

O autor sardo, em uma de suas cartas trocadas com sua cunhada Tatiana²⁰, Gramsci fala sobre seus estudos acerca do conceito de Estado, escrevendo,

¹⁹ Como não é objetivo deste trabalho debater o conceito de Estado no pensamento de Gramsci, ficarei limitado apenas as referências realizadas no corpo do texto, para melhor compreensão do papel do Estado na sociedade capitalista.

²⁰ Cunhada de Gramsci, Tatiana em suas cartas trocadas com pensador sardo, acabou assumindo o papel de principal responsável pelo contato do autor com o mundo externo durante os anos que se encontrou no cárcere. Em algumas cartas Gramsci se refere a cunhada como Tania que é o diminutivo de Tatiana em russo.

Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e à economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.). (GRAMSCI, 2005, p. 84).

Portanto, historicamente, o Estado tem um compromisso firmado com a sociedade política, ou seja, com a classe que promove e estabelece a manutenção do status quo; pois sem sua ajuda, essa hegemonia corre sérios riscos e pode seriamente vir a ser comprometida frente a ampliação das desigualdades sociais e econômicas existentes, e que seguem enquanto uma necessidade para a reprodução e a maximização do capital.

Neste sentido, a subordinação dos países subdesenvolvidos²¹ em relação aos desenvolvidos, por mais que pareça, dado ao desenvolvimento combinado do capitalismo, não é dada de forma harmoniosa, uma vez que produz tensões e resistências, pois o desenvolvimento desigual do capital produz também resultados não-pretendidos para o projeto de expansão capitalista, os quais de alguma forma precisam ser contornados, afim de não alterar a ordem existente.

Ao longo do desenvolvimento histórico e estrutural do modo de produção capitalista, quem sempre exerceu o papel de contornar os conflitos e promover a manutenção da ordem, sempre foi o Estado, não à toa, capitalismo e os Estados nacionais modernos, surgem, ao mesmo tempo, em conjunto e associados, conforme salientado no ponto anterior. É neste sentido, portanto, que o Estado desempenha importante papel no que tange a propagação dos ideais da modernização capitalista.

É de fundamental importância salientar que, os conhecimentos produzidos com base nos preceitos da teoria da modernização²², irão fazer com que a mesma até os dias de hoje continue sendo o grande pressuposto que está implícito em tudo que se faz, bem como também se constitui nos fundamentos das atuais teorias dominantes; por esta razão segue servindo de alicerce para as análises dos organismos internacionais, a exemplo do Banco

²¹ Na atualidade muitos autores argumentos que os países subdesenvolvidos, encontram-se em vias de desenvolvimento. no entanto, preferi trabalhar com o conceito de subdesenvolvimento, para melhor se entender o próprio conceito de desenvolvimento; até porque o subdesenvolvimento não se trata de um estágio histórico pelo qual os países obrigatoriamente precisam passar antes de alcançar o sonhado desenvolvimento.

²² A teoria da modernização surgiu nos Estados Unidos do segundo pós-guerra, sendo disseminada rapidamente pelo mundo inteiro. Suas bases estão assentadas no culturalismo ocidental, que explicava as razões das desigualdades sociais e do desenvolvimento existentes no mundo, logo, buscava justificar o porquê de algumas nações serem ricas e adiantadas e outras pobres e atrasadas.

Mundial (BID), Fundo Monetário Internacional²³ (FMI) e do Estado. Agentes incondicionais para a realização do expansionismo e da acumulação capitalistas, a partir de um dado período mais recente da história. “O FMI e o Banco Mundial concretizam-se como instituições mundiais na medida em que institucionalizam ou formalizam as condições sob as quais o capital em geral se movimenta e se reproduz, absorvendo as outras formas” (IANNI, 1992, p. 134).

Neste sentido, na atual conjuntura, importa atentar para o discurso dos atuantes organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e FMI – enquanto agentes do capital, que seguem a fazer o mesmo jogo das grandes potências colonialistas do passado do capitalismo, no interesse clarevidente de promover a ocultação das verdadeiras causas das profundas desigualdades sociais e da enorme dependência econômica dos ditos países em desenvolvimento. O discurso usado, pois, conclama a cabal eliminação de todo debate estrutural em termos da acumulação capitalista, da lógica da divisão internacional do trabalho, bem como da regulação financeira, com o objetivo tácito de focar na proposição de soluções superficiais, puramente utópicas e maniqueístas, que acabam por culpabilizar os pobres pela sua própria pobreza.

Cabe aqui ressaltar que o Estado é o mais importante agente de expansão e da dominação capitalista. Para Harvey (2009, p. 81) “o Estado há muito tempo, e ainda hoje, é o agente fundamental da dinâmica do capitalismo”, pois, historicamente, como afirma Harvey (2016, p. 49) “o poder coercitivo do Estado teve um papel importante na abertura de espaços para o florescimento do capital muito antes de os regimes de propriedade privada se tornarem dominantes”. O Estado, uma vez fazendo uso de seus poderes, favorece não apenas para formar permutações institucionais capitalistas, mas também para a adoção e efetivação de políticas hegemônicas, e aquisição e a privatização de títulos, conforme a base que origina o processo de acumulação do capital. “O Estado é invocado como agente e elemento ativo na garantia de continuidade e a ampliação da circulação do capital. Ele garante, por exemplo, a base legal e jurídica da governança capitalista” (HARVEY, 2018, 28).

Contudo, para o gerenciamento e o controle desse processo, serão criadas as estruturas do Estado que por sua vez, exercerá a centralização do poder político e econômico-social. Segundo Harvey (2018, p. 28)

O grau de envolvimento do Estado e os níveis de tributação associados a ele dependem em larga medida do balanço das forças de classe. Dependem também da

²³ O Banco Mundial e o FMI foram os dois organismos internacionais, criados durante o lançamento de uma das estratégias de dominação norte-americana lançada no pós-guerra, que foi denominada de Conferência de Bretton Woods, datada de 1944, período em que os Estados Unidos assumem a liderança do mundo capitalista.

disputa ideológica em torno das vantagens ou desvantagens das intervenções estatais na circulação capital, assim como de seu poder e da posição geopolítica que ele deve exercer.

Neste sentido, com o propósito de obter o convencimento social e a regulação de todo o conjunto da sociedade, o Estado promove a formação da identidade nacional, a partir da constituição de pseudo-valores – associados aos padrões burgueses – como individualização do sujeito humano, a liberdade econômica, a lucratividade do capital, e a propagação da ideia do direito de participar das decisões políticas, e como hoje se diz, a participação no rateio dos lucros obtidos.

Neste contexto, portanto, verifica-se que

A maioria das pessoas aceita a legitimidade do Estado ou outras formas de ação coletiva para controlar e regular atividades que geram fortes efeitos de externalidade negativos. Em todas essas instâncias, o Estado tem necessariamente de invadir o exercício das liberdades individuais e dos direitos de propriedade privada (HARVEY, 2016, p. 51).

Portanto, para que Estado atinja seus objetivos conforme sua função de servir a manutenção da ordem burguesa e capitalista, mediante a defesa da propriedade privada, o mesmo ao longo da história lança mão de todos os meios possíveis, desde o apelo aos sentimentos morais até, quando necessário, o uso da força através dos aparatos repressores, civis e/ou militares.

Para Arendt (2016, p. 49) “o Estado o instrumento da classe dominante por meio do qual ela oprime e explora, e toda a esfera da ação política é caracterizada pelo uso da violência”. Destarte, o elemento de todas as formas de governo, é a posse dos meios de violência.

Daí a importância de um Estado forte, que seja dotado de poderes, dos meios políticos e do monopólio dos meios de violência, pois assim, pode garantir o arcabouço institucional, que possa sustentar os arranjos constitucionais pré-definidos e estabelecidos. Afinal, na história, a gestação de toda nova sociedade é sempre produto de uma velha, e tem a violência, como sua grande parteira. Contudo, é necessário discernimento para compreender que nesse meio de violência política, fazem-se presente as lutas pelo poder, a exemplo as lutas de classes.

O Estado compreende, portanto, ideológica e/ou repressivamente o grande controlador das rebeldias sociais que podem vir a colocar sob ameaça à ordem burguesa e/ou capitalista. Historicamente, pois, o Estado precisa encontrar maneiras de governar diversas populações, que podem vir a se apresentar enquanto rebeldes ou insubmissas. Este fato, faz com que muitos Estados no capitalismo – Estados capitalistas, promovam o uso de mecanismos ditos democráticos, mediante a ação de suas instituições de poder, no intuito de alcançar um

consenso e não força coercitiva. Todavia, “o Estado precisa ter um monopólio sobre o uso legalizado da violência para exercer algumas funções” (HARVEY, 2016, p. 51).

Cabe ainda ressaltar que, a propriedade privada²⁴ enquanto fundamento real da existência humana, constitui-se no direito de posse exclusiva de uma determinada coisa ou de um processo, que seja ou não, ativamente usado. Porém, segundo a interpretação e os interesses do capitalismo, a propriedade privada ganha importância e força, quando tomada por este enquanto seu principal meio de produção. Portanto, quando usada e pensada enquanto objetivo único do capitalismo a obtenção de lucros, os fins e os meios, desse processo, tornam-se a propriedade privada dos meios de produção.

A teoria da modernização enquanto base do pensamento dominante, acabará por produzir um conjunto de crenças prevalecentes que serão tidas como verdades absolutas, e por isso mesmo, passarão a ser compartilhadas pela grande maioria das populações nas mais diversas e distintas nações. Suas sociedades, pois, compartilham do mesmo pensamento, logo, pode-se afirmar, portanto, que a teoria da modernização sai do plano científico e ganha o mundo do senso comum, criando uma falsa razão das coisas e ao mesmo tempo um falso rompimento com as heranças socioeconômicas do passado, a exemplo do colonialismo e da escravidão. Daí porque, verifica-se no meio social a alta aceitabilidade das ideias dominantes pela esmagadora parte das pessoas nas sociedades.

É assim, afinal, que as ideias dominantes passam a determinar a vida das pessoas comuns e seu comportamento cotidiano sem que elas tenham qualquer consciência refletida disso. A ideia une-se a interesses [...] passa pela ação institucional que cria os seus agentes[...] e tem uma atuação continuada no tempo em uma dada direção e com um conteúdo específico. É precisamente essa ação continuada no tempo, atuando sempre em um mesmo sentido, que logra mudar a percepção da vida e, em consequência, o comportamento prático e a vida real e concreta como um todo para uma enorme quantidade de pessoas (SOUZA, 2019, pp. 21-22).

De acordo com a análise acima, nota-se, portanto, a importância determinante e determinada das instituições sócio-políticas criadas para disseminar as ideias dominantes no meio social. As instituições Estado e escola, ganham grande destaque nesse contexto, pois atuam fortemente na vida das pessoas comuns, na forma de pensar e, inclusive no próprio comportamento, apontando as direções que precisam ser seguidas para o bem da ordem e do modo de vida do capital e da classe burguesa. O Estado é a organização política que dá suporte ao espaço de poder e de ideologias em que se configura a escola. Nesse contexto, tem-se, portanto, no dizer de Harvey (2009, p. 151) uma “dispersão geográfica do poder da classe capitalista”.

²⁴ A propriedade privada dos meios de produção, constitui-se na mais importante característica do capitalismo.

Essa realidade sócio psíquica ajuda a entender porque as classes dominantes do mundo dos países desenvolvidos, outrora colonizadores, em consonância com o Estado, cada vez mais buscam justificar e legitimar o seu sistema social ao conjunto de sua própria sociedade, que por esta razão, não pode reclamar do sistema existente em seu país, posto que seria superior aos demais. Esse mesmo discurso, será consoante e fortemente reproduzido também pelo Estado em conjunto com as elites dominantes no mundo dos países subdesenvolvidos.

Eis porque é tão notória a questão aludida

Desde que surgiu a questão do “subdesenvolvimento”, os governos das grandes potências capitalistas promoveram e organizaram – de maneira eficaz – a ajuda às minorias privilegiadas para as quais se transferira a direção do aparelho de Estado. Tratou-se de constituir e reforçar, o mais depressa possível, um exército, uma polícia e uma administração eficazes (graças aos conselhos dos técnicos e conselheiros europeus e americanos) de modo a poder fazer face ao desenvolvimento das lutas de classe (LACOSTE, 1990, p. 114).

Nota-se, portanto, que as elites nacionais e estrangeiras, ou seja, o grande empresariado industrial e financeiro, a burguesia rural e latifundiária, os banqueiros e, por muitas vezes também, representantes sindicais – pelegos –, agem de comum acordo, ou seja, estão sempre interligados, tendo como seus porta-vozes os sucessivos governos, o poder midiático, as instituições e os aparelhos do Estado, sem os quais não seria possível dar andamento e continuidade na estrutura de poder existente, que representa o grande poder daqueles que mandam no mundo, como diz Chomsky.

Em tempo, vale ressaltar que, quando se faz uso dos termos: “mundo dos países desenvolvidos” e “mundo dos países subdesenvolvidos” ou “nações colonizadoras/desenvolvidas” e “nações colonizadas/subdesenvolvidas”, não se pretende aqui enfatizar, nem tampouco se permitir alusão da existência de uma realidade político-econômica internacional de caráter dualista. Não se pode cair na armadilha de se pensar que, o mundo evidencia uma ordem de sistema binário, como se estivesse simplesmente dividido entre países ricos de um lado e países pobres do outro; como que essa fosse a forma mais eficaz de se perceber o que se pretende apresentar como “real”. Não! Muito pelo contrário, a pretensão é apenas de caráter didático, para melhor compreensão do que se pretende afirmar, uma vez que, a busca da leitura do mundo atual exige considerar as diversas características econômicas, políticas e socioculturais existentes nos mais diversos e distintos territórios do conjunto de países do planeta.

Afinal, é preciso se considerar a velocidades de transformações ocorridas e sentidas no mundo dos países subdesenvolvidos nas últimas décadas. Como afirma Lacoste (1990, p. 11-12) “não basta apresentar uma visão alegórica do mundo, no qual os dominantes formariam

um centro cercado por uma periferia onde estariam os dominados e pretender basear nesse modelo os jogos de força que existem no seio de cada Estado”. Pode-se dizer que, no interior de cada Estado verifica-se a existência marginal – porque não oficializada, de outros Estados menores, uma espécie de mini-Estados paralelos, que apresentam características particulares e, portanto, indicam o hibridismo socioeconômico-cultural comum a todos os Estados nacionais modernos, ou seja, são periferias existentes dentro de um centro capitalista, que não deixa de ser uma outra periferia maior. Logo, tem-se uma periferização global do capitalismo.

A ideia vendida pelas classes dominantes em conjunto com o Estado, como bem afirma Souza (2019, p. 21) faz com que “as pessoas passam a pensar o mundo de tal forma que favorece a reprodução de todos os seus privilégios”. Esse pensamento reinante, tempos depois, será muito bem reproduzido pelas elites dirigentes dos países subdesenvolvidos sobre as classes menos favorecidas. Sobre o papel desempenhado e as ações levadas a cabo pelo Estado capitalista no meio da organização político-econômico-social e, ao mesmo tempo, por dentro do todo da sociedade e das instituições estatais, torna-se cada vez mais evidente que,

O Estado capitalista deve usar o monopólio adquirido sobre os meios de violência para proteger e preservar o regime de direitos de propriedade privada individualizada como um regime que se articula através do funcionamento livre do mercado. O poder centralizado do Estado é usado para proteger um sistema de propriedade privada descentralizado. No entanto, a extensão do estatuto de pessoa jurídica individual a empresas e instituições poderosas obviamente corrompe o sonho utópico burguês de um mundo perfeito de liberdade individual e pessoal [...] (HAVERY, 2016, p. 50).

Nestes termos, nada escapa aos olhos e aos interesses do Estado e das classes dominantes, uma vez que, todo o aparato técnico-burocrático e jurídico está em consonância com as práticas de dominação e poder exercidos pelo mesmo. O regime de direitos de propriedade privada não se faz valer aos mais pobres do conjunto da sociedade, afinal a propriedade privada no seio das sociedades capitalistas deve pertencer pelas vias legais ou forjadas aos que possuem meios e recursos para tal, às classes menos favorecidas só lhes restam a ideia que faz valer como crença a possibilidade de um dia alcançar o direito à propriedade privada.

Portanto, o desenvolvimento do capitalismo gera na sua paisagem geográfica desenvolvimentos desiguais e contraditórios, por esta razão a atividade capitalista está contaminada de contradições e conflitos, onde aí aparece, como um dos sinais, a subordinação imposta desde o passado colonial sobre os territórios brutalmente conquistados pelas grandes potências. Essa subordinação, por mais que pareça, dado ao desenvolvimento combinado, não é dada de forma harmoniosa, uma vez que produz tensões e resistências, contradições e

conflitos, pois o desenvolvimento desigual do capitalismo produz também resultados não-pretendidos para o projeto de expansão capitalista.

Nestes termos,

A pobreza, que era vivida antigamente de maneira coletiva, hoje é vivida de maneira cada vez mais individual. Os pobres, como os menos pobres e os “senhores”, estavam inseridos em grupos cujas estruturas coletivas tinham o encargo de assegurar a subsistência dos seus membros do mesmo modo que o prestígio e o poderio dos seus chefes. Hoje, não somente nas cidades como também cada vez mais nos campos, as pessoas não são mais amparadas e devem, sempre mais, poder sair dos seus embaraços sozinhas e o número maior, quase todas as manhãs, não sabe se irá encontrar comida, nem como ganhar alguns níqueis para alimentar seus filhos (LACOSTE, 1990, p. 109).

Desta forma, observa-se que a pobreza existente na atualidade, apresenta um quadro maior e mais perverso no meio social – não que outrora tenha sido melhor –, mas fundamentalmente porque, antes, durante o processo de dominação colonial, a estrutura das relações sociais, era marcada pelo fato de que, a classe trabalhadora – escravos – obrigados que eram ter forças e energias de sobra para assim poderem produzir mais e mais, de acordo com (des) mandos dos seus proprietários, tinham que ter o que comer, daí senhores e escravos se inserirem na mesma estrutura que garantia a alimentação para ambos. Hoje, no típico mundo do capitalismo industrial e financeiro contemporâneo, essa realidade foi brutalmente alterada, pois, diz Marx (2015, p. 305) “a realização do trabalho aparece a tal ponto como desrealização que o trabalhador é desrealizado até à morte pela fome”, ou seja, os trabalhadores hoje para poderem sustentar a si e aos seus pares do grupo familiar, são diuturnamente obrigados a ter que vender ou alugar sua força de trabalho para poderem crer que amanhã poderão ter um prato de comida sobre sua mesa.

Assim sendo, a história do desenvolvimento do modo de produção capitalista não deixa nenhuma dúvida sobre a realidade de que, a partir do advento da modernização do capital, pós Revolução Industrial, “o trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador” (MARX, 2015, p. 307). No modo de produção capitalista, parafraseando a professora Emília Viotti da Costa a história do trabalho é, sobretudo, a história da escravidão. A existência do regime da escravidão corrompeu cabalmente o trabalho, tanto é que “a sociedade não se organiza em termos de cooperação, mas de espoliação” (COSTA, 2010, p. 15). Não há na história do país, maior exemplo de exclusão, segregação, associadas a exploração do trabalho humano do que o regime de escravidão, que até hoje, seus resquícios ainda são presentes no meio social.

Portanto, na atualidade o processo de exploração do trabalho segue, em outros moldes, promovendo suas sequelas e catástrofes socioculturais – tendo sempre a presença do Estado

como seu grande regulador, o resultado dessa relação é o acirramento da luta de classes no interior do capitalismo. Até porque, a classe que detém os meios de produção e por sua vez, controlam o processo produtivo, pagando pela mão-de-obra que precisam, concentram ainda mais riqueza e poder, bem como privilégios e meios de dominação, enquanto os de baixo, ou seja, as classes menos favorecidas são excluídas de todo e qualquer processo. Segundo Chomsky (2017, p. 8), “(...) a ampla maioria da população, na ponta mais baixa do espectro de renda/riqueza, é efetivamente excluída do sistema político, suas opiniões e atitudes são ignoradas por seus representantes formais, ao passo que um ínfimo setor que ocupa o topo da escala tem um grau de influência esmagador”. De acordo com Lacoste (1990, p. 108) é preciso “constatar que a deterioração das condições de vida da população só é inevitável no quadro das estruturas atuais caracterizadas pela presença e o papel predador da minoria privilegiada”.

Neste contexto, conforme aponta Marx (2015)

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas, cresce a *desvalorização* do mundo dos homens em proporção direta. O trabalhador não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o trabalhador como uma *mercadoria*, e, a saber, na mesma proporção em que produz mercadorias em geral (MARX, 2015, p. 304. Grifos do autor).

Logo, o desenvolvimento das lutas de classes é um dos fatores, que ao mesmo tempo, interna e externamente, provocam e determinam desde muito tempo, “em cada país subdesenvolvido o agravamento e a aceleração de um conjunto de contradições que, antigamente instaladas pela situação colonial, haviam permanecido por longo tempo latentes ou evoluíam com muita lentidão” (LACOSTE, 1990, p. 101).

Sobre as condições do trabalhador e a lógica do processo de produção e acumulação do capital, segundo Marx (2015)

(...) a miséria do trabalhador está na relação inversa do poder e da magnitude da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos, portanto, o mais terrível restabelecimento do monopólio, que, finalmente a diferença de capitalista e arrendador fundiário [*Grundrentner*], tal como a de agricultor e trabalhador manufatureiro desaparece, e toda a sociedade tem de dividir-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* desprovidos de propriedade (MARX, 2015, p. 302).

Logo, é de suma importância ao capital e aos capitalistas, promover precariedades econômicas, pois assim, quanto maior for a exploração sobre a classe trabalhadora, muito mais impede-se a construção de coerentes coesões decisivas de instituir modos de vida “civilizados”. Em outras palavras, conforme afirma Prashad (2022, p. 128) “o colonialismo devastou o mundo e deixou mais da metade do globo sem capital e com excesso de pobreza”.

Tal emblema está atravessado por relações, processos e estruturas altamente determinados pela dinâmica dos mercados, da desterritorialização das coisas, gentes e ideias, enquanto a reprodução ampliada do capital se globaliza, devido ao desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo, compreendendo as forças produtivas, tais como o capital, sempre envolvendo as instituições, os padrões socioculturais e os ideais relativos à racionalização, produtividade, lucratividade, quantidade (IANNI, 1995, p. 41).

A análise do professor Otávio Ianni deixa claro que os emblemas produzidos pelo capitalismo, apresenta características que são ao mesmo tempo simultâneas e contraditórias dentro da realidade histórica. Sob vários aspectos as configurações e os movimentos da sociedade mundial em formação desde muito antes, até o final do século passado e início deste, o capitalismo contemporâneo ainda guarda traços relevantes do sistema colonial das grandes potências europeias, como as contradições culturais, as imensas desigualdades sociais e a grande dependência econômica.

Ao longo da história do modo de produção capitalista o Estado sempre foi um fundamental agente da dinâmica de sua expansão e do seu processo de acumulação, usando frequentemente de seus poderes contra as vontades das camadas populares. O poder do Estado sempre teve seu apoio voltado ao serviço da lógica que une acumulação e reprodução permanente e máxima do capitalismo, combinado com a perversa exploração de trabalhadores. No dizer de Harvey (2004) o poder do Estado, desde o passado, frequentemente sempre contrariou a vontade popular, pois foi usado para impor os processos de interesses do capital. Em outras palavras, significa dizer que historicamente o papel do Estado sempre foi de buscar servir, e por isso mesmo está a serviço dos interesses poder do capital.

Não obstante, a condição preferida para a atividade capitalista é um estado burguês em que instituições de mercado e regras contratuais (incluindo as do contrato de trabalho) sejam legalmente garantidas e em que se criem estruturas de regulação para conter conflitos de classes e ajuizar entre as reivindicações de diferentes facções do capital (por exemplo, entre interesses mercantis, financeiros, manufatureiros, agrários e rentistas). Políticas relativas à segurança da oferta de dinheiro e aos negócios e relações comerciais externos também têm de ser estruturadas para beneficiar a atividade de negócios. (HARVEY, 2004, p. 80).

Os processos de troca que definem a interação humana, como por exemplo, as relações que envolvem a força de trabalho, estabelecem a constituição das divisões territoriais e espaciais do trabalho, em que uma das mais evidentes modalidades é a distinção entre cidade e campo. Esses processos envolvem mudanças e movimentos espaciais que, por conseguinte, estão sujeitos a registrarem efeitos e atividades desiguais nos mais diversos lugares, onde

muitas das vezes essas desigualdades se agregam no espaço. Desta forma, mesmo que haja ausência de diferenciação geográfica na dotação de recursos e possibilidades que ampliem as diferenciações entre os lugares, o desenvolvimento produzido pelas atividades capitalistas será sempre desigual, até porque as desigualdades são próprias e típicas da lógica e da necessidade de reprodução capitalista.

Nesse sentido, é importante observar que, as paisagens geográficas produzidas pelas atividades capitalistas são profundamente marcadas por desigualdades que geram contradições e tensões sociais, políticas e outras mazelas sociais de diversas ordens, fato que lhes dá a característica da “perpétua instabilidade” Harvey (2004), frente a todos tipos de pressões sociais e econômicas sofridas por essas mesmas paisagens.

Em outras palavras, o capitalismo percebe em sua histórica paisagem geográfica de expansionismo e acumulação, uma história identificada por Harvey (2004) de “destruição criativa”, em que permanentemente busca forjar paisagens geográficas em um determinado momento histórico, para disseminar e facilitar suas atividades, e assim, posteriormente poder destruir o que criou, e promover a construção de novas paisagens cabalmente diferentes em outro tempo, na intenção de alimentar sua insaciável e incessante acumulação e reprodução dominantes. Afinal, o capitalismo, ao longo da história, desde o seu nascimento realizou capítulos perversos, violentos e destrutivos, mas sempre pensando em se recriar novamente.

Como afirma Harvey (2004) os processos de acumulação capitalista estão em perpétua expansão, logo, em permanente ação de rompimento com toda tendência de equilíbrio; para isso, os capitalistas usam todas as estratégias espaciais necessárias para proteger e criar o poder de controle e mando onde e quando quer que lhes seja útil e permitido, mesmo que venham ser impopulares e/ou destrutivos. O que de fato lhes importa é o poder do poder. É o jogo do poder pelo poder, o resto, é o resto, nada mais é importante, exceto seu próprio poder.

O lado sinistro e destrutivo da ordenação espaço-temporal como remédio para o problema da sobreacumulação torna-se um elemento tão crucial na geografia histórica do capitalismo quanto sua contraparte criativa de construção de uma nova paisagem para acomodar tanto a acumulação interminável do capital como a acumulação do poder político (HARVEY, 2004, p. 113).

Nota-se, portanto, que na trajetória histórica do modo de produção capitalista, sempre esteve presente o processo de desterritorialidade social e econômica para alimentar o poder de acumulação do capital, mediante a (re) produção e manutenção das desigualdades, face a exploração, expropriação e espoliação da classe trabalhadora nos seus mais diversos e diferentes segmentos, setores e conjuntos.

Contudo, vale ressaltar que a expansão capitalista trouxe à tona para o desenvolvimento do processo histórico, um outro tipo de movimento, o dos sujeitos de “baixo”, dos que se encontram nas periferias, sejam elas pequenas ou grandes, dos que descem e sobem os morros diariamente, do lumpesinato, de todo subproletariado. Esse movimento se coloca contrário ao capital no sentido do desenvolvimento do capitalismo nos moldes atuais, por não tolerar a pobreza, excluir os sujeitos de “baixo” e aprofundar as desigualdades. Porém, isso tudo, não quer dizer que esses movimentos se reivindicuem socialistas. Não! Pelo contrário, suas origens expressam suas contradições e complexidades. Suas forças circunstanciais são outras, suas lutas são demasiadamente complexas, porém percebem um conteúdo de construção popular, que bem trabalhado pode vir a ganhar uma tendência de grande envergadura político-social.

Nesse sentido, é necessário encontrar a maneira correta, uma maneira que seja viável tanto teórica quanto politicamente falando, que permita ir além dos meros conceitos de “multidão”, “povo” ou “massa”, a fim de que não se corra o risco de cair nas armadilhas do “meu lugar”, “minha comunidade” ou “meu grupo social acima de tudo”. Desta forma, é fundamental e importante que se semeie e busque cultivar de forma assídua e permanente as lutas no interior da lógica da reprodução e acumulação capitalistas, que pela história de sua própria histórica paisagem geográfica, é desigual.

2.6 O Subdesenvolvimento como forma de desterritorialidade socioeconômica

As relações capitalistas ao mesmo tempo que eleva a produtividade e gera novas paisagens geográficas, também produz pobreza e desterritorializa pessoas e lugares, ou seja, assim como no passado colonial, segue subordinando as populações do mundo subdesenvolvido. Assim, o subdesenvolvimento das nações outrora colônias de exploração se transformou ao longo da história em um processo de desterritorialidade socioeconômica. Segundo Furtado (2020, p. 39) “a dominação unilateral do capitalismo – não poderia reduzir a intensidade das contradições de todo tipo que o sistema carrega dentro de si. Ao contrário, aguçou-as”.

O domínio colonial deixou várias heranças às nações subdesenvolvidas, além do brutal empobrecimento gerado, da apropriação das riquezas e do assalto aos seus territórios, que foram fundamentais para promover o grande salto a frente tanto na Europa, quanto EUA, também irá deixar outras marcas e cicatrizes no tecido social e econômico dessas nações, ainda hoje visíveis no campo e na cidade, como a imensa concentração da riqueza, a não

socialização dos recursos/alimentos, a estrutura fundiária marcada pelos desmandos do grande latifúndio, associado ao agronegócio e ao conservadorismo reacionário e retrógrado, que ameaçam e amedrontam, humilham e segregam, ferem e seguem impunes.

Segundo o professor Yves Lacoste (1990, p. 91),

Nos países subdesenvolvidos deve-se constatar bem que as modificações são principalmente negativas para a grande maioria da população e determinam o aparecimento e agravamento de dificuldades que antes não conheciam. Porém as transformações não são apenas negativas, são também muito positivas. Assim, a única maneira de observá-las é dar-se conta de que são contradições (LACOSTE, 1990, p. 91).

Neste sentido, observa-se que o subdesenvolvimento, mesmo que uma condição histórica, não pode ser entendido, nem tampouco considerado de forma absoluta como algo sem movimento, imóvel no tempo, ou mesmo obstruído, paralisado no devir da história. Portanto, fica claro no atual contexto de expansão e acumulação capitalistas, que as contradições e os paradoxos apresentados pelo capitalismo mundial e globalizante, apresenta oportunidades de políticas alternativas. Logo, o desenvolvimento contemporâneo do capitalismo, contraditoriamente, enseja condições para a construção de mudanças possíveis.

No tocante a essa questão, corroboro com os argumentos de Harvey (2009) onde afirma que a classe burguesa internacional criou uma malha de contradições no cenário mundial, possibilitando a abertura inadvertida de vários caminhos rumo a uma política alternativa e possível. Por esta razão, argumenta Harvey, dar as costas a essa realidade alternativa e possível no atual estágio da história, por mais frágil e distorcidas que se apresentem, é igualmente virar de costas a todo tipo de perspectivas de ação política transformadora.

O desenvolvimento histórico e estrutural do modo de produção capitalista, que se reclama inclusivo, cheio de possibilidades e integrador, e ao mesmo tempo se alto-propaga civilizatório não foi capaz de promover um modelo de desenvolvimento que integre e não desagregue, nem expanda a segregação, que inclua e não gere exclusão, que forme e não promova deformações. Em síntese, a expansão do modo de produção capitalista com todo seu aparato de modernização e avanço tecnocientífico, até hoje, mostra-se incapaz de gerar um desenvolvimento que possibilite a reprodução material e espiritual da vida, ao invés de expulsões e mortes, cada vez expressas nas guerras, nas desigualdades, na pauperização, na violência, nos preconceitos, na marginalização e na perpetuação da miséria.

A expansão contemporânea do capitalismo por meio de seus desenvolvimentos geográficos desiguais segue promovendo sobre toda ordem

[...] um alto nível de autodestruição, de desvalorização e de falências em diferentes escalas e distintos lugares. Ela torna populações inteiras seletivamente vulneráveis à

violência da redução de níveis funcionais, ao desemprego, ao colapso dos serviços, à degradação dos padrões de vida e à perda de recursos e qualidades ambientais. Ela põe em risco instituições políticas e legais existentes, bem como inteiras configurações culturais e modos de vida, e o faz numa variedade de escalas espaciais (HARVEY, 2009, p. 115).

Nessa ordem, a tentativa do capitalismo contemporâneo com a expansão do seu desenvolvimento desigual e combinado é forjar uma organização do espaço, onde seus efeitos danosos sejam menos perceptíveis, pois sua intensidade varia de lugar para lugar, assim, pois, seguirá promovendo em escala global a concentração de riquezas e poder. Logo, o capital para consolidar a materialidade de seu expansionismo, precisa criar e promover uma nova organização espacial, e para que isso aconteça gera e produz, de forma antecipada, desterritorialidades e desterritorializações de acordo com seus interesses históricos de tempo e lugar, afinal

Como em toda configuração social, em sentido lato, o todo geo-histórico inerente à economia-mundo, é um todo em movimento, heterogêneo, integrado, tenso e antagônico. É sempre emblemático, atravessado pelos movimentos de integração e fragmentação. Suas partes, compreendendo nações e nacionalidades, grupos e classes sociais, movimentos sociais e partidos políticos, conjugam-se de modo desigual, articulado e tenso, no âmbito do todo. Simultaneamente, esse todo confere outros novos significados e movimentos às partes. Anulam-se e multiplicam-se os espaços e os tempos, já que se trata de uma totalidade heterogênea, contraditória, viva, em movimento (IANNI, 1995, p. 43).

Nesse sentido, portanto, amparado em Ianni, tem-se a possibilidade de se afirmar, que é na dinâmica de expansão e acumulação capitalistas, ou seja, do próprio desenvolvimento desigual e combinado do modo de produção capitalista, que configura o longo processo histórico de reprodução do capitalismo, que, por sua vez, para manter sua lógica de mais maximização, precisa, contraditoriamente, produzir e manter mais desigualdades. Logo, o mesmo jogo das forças produtivas que favorecem ao expansionismo do processo de acumulação do capital, é o mesmo que proclama a dinâmica errática do próprio capitalismo, pois, assinala ao mesmo tempo, o nascimento de crises, conflitos, resistências e transformações.

Se é verdade que, “a acumulação ilimitada do capital provavelmente vai ceder lugar ao caos”, como apontou Harvey (2009, p. 38), é preciso aguardar o desenvolvimento da história; o fato é que, até então, o capitalismo vem conseguindo promover seu expansionismo, mesmo que em conjunto aprofunde uma “torturada anarquia” (Harvey, 2009). No entanto, o mesmo autor ao se reportar sobre o desenvolvimento atual do capitalismo, esclarece que

Crises são essenciais para a reprodução do capitalismo. É no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo. Muita coisa é derrubada e destruída para dar lugar ao novo. Terras produtivas são transformadas em desertos industriais, velhas fábricas são demolidas ou usadas para novas finalidades, bairros onde a classe trabalhadora são gentrificados. Por toda parte,

pequenas fazendas e terras cultivadas por camponeses são substituídas por agricultura industrializada em larga escala ou fábricas novinhas em folha (HARVEY, 2016, p. 9).

É notório, portanto, que nos dias atuais, o capitalismo enfrenta uma de suas maiores crises da história, produto não mais, e também nem menos, como já fora dito acima, da sua própria lógica de expansão e acumulação. Como diz Harvey (2018, p. 13) “o capital continua conosco, vivo e bem em alguns aspectos, mas evidentemente doente em outros, para não dizer em uma espiral de descontrole, inebriado pelos próprios sucessos e excessos”. Portanto, o capitalismo, com o seu objetivo único e exclusivo de gerar lucro a qualquer custo e sobre quaisquer meios, segue a promover a potencialidade do incremento da produção, mediante o enfeixe de um conjunto de processos cumulativos, que vai desde o desenvolvimento das forças produtivas, o avanço da ciência e da tecnologia, então chamados de modernidade, até a geração do incremento das contradições, das mazelas e desigualdades econômicas e socioculturais.

Destarte, mesmo que uma parcela da humanidade tenha percebido conquistas com a modernização capitalista, a partir do avanço da ciência e da tecnologia, essa evolução trouxe, paradoxalmente a acentuação das desigualdades sociais e econômicas, como pobreza, miséria, segregações, conflitos, apresentando assim claros sinais de estagnação e colapso. À medida que o capitalismo se moderniza e expande sua modernidade, essa expansão gera um horizonte de incertezas e dúvidas quanto ao futuro, uma vez que o presente já é dificultoso, porque ameaçador; heranças da biologia social do passado.

2.7 O capitalismo e o modelo de desenvolvimento no Brasil

As transformações políticas, econômicas e socioculturais verificadas em solo brasileiro, são profundamente distorcidas, quando se observa que no plano político o poder de mando permanece, historicamente, sendo e pertencendo a diminuta parcela da sociedade, que dificulta e impede qualquer tipo de mudança na estrutura do *status quo*. Logo, o suposto desenvolvimento do Brasil nada mais foi do que o desenvolvimento da burguesia nacional, o desenvolvimento da manutenção de seus privilégios e interesses. As infinitas e diversas promessas de melhoria material, das condições de vida da classe trabalhadora, como produto direto do desenvolvimento “com participação dos trabalhadores nos frutos do progresso”, serviram mesmo, nada mais do que para ludibriar de todas as formas o proletariado, emasculando-o do ponto de vista político e sociocultural.

Portanto, no plano econômico o Brasil segue com o retardamento de sua economia, caracterizado, pela grande dependência econômica e fortes contradições sociais, isto é, continua promovendo a entrega dos recursos naturais existentes no subsolo, ampliando o processo de internacionalização da economia, conjugada ao aumento da dependência industrial, tecnológica e científica, comprometendo, conseqüentemente, qualquer desenvolvimento político e socioeconômico nacional. Como disse Sobrinho²⁵ o entreguismo define o conjunto de interesses marcado pela ação gratuita e intencional da alienação, uma vez que, o colonialismo vai traduzir a sujeição econômica, aceita voluntariamente como fórmula de resignação e dependência.

No tocante ao plano sociocultural, verifica-se que, tem-se o agravamento brutal das desigualdades e contradições, bem como da dependência cultural da sociedade brasileira em relação aos grandes centros do capitalismo. O “Brasil tem a 2ª maior concentração de renda do mundo e perde apenas para o Catar em desigualdade de renda, de acordo com relatório da ONU. Menos de 3% das famílias brasileiras concentram 20% de toda a renda no país, segundo o IBGE²⁶. A realidade sociocultural é cada vez mais debilitada, uma grande e significativa parcela da sociedade idolatra tudo que vem de fora, enquanto marginaliza, ridicularizando o que e quem é nato. Desta forma, pode-se dizer que o próprio processo de modernização ficou comprometido, posto que, tem-se uma modernização às avessas, ou seja, a sociedade brasileira vive não no avesso do avesso, mas no avesso do avesso do avesso. O país vivenciou e vivencia uma espécie de modernização esquizofrênica.

A esquizofrenia percebida e vivida pela modernização brasileira, pode ser visivelmente ilustrada pela total perda de contato com a realidade social e econômica que apresenta, criando por sua vez uma falsa modernização; já que as melhorias alcançadas do ponto de socioeconômico não se estendem para todo o conjunto da população. A modernização do Brasil é marcada por grandes e profundas distorções socioespaciais, o que se agrava ainda mais com o retardamento industrial e tecnológico do país. Por outro lado, parte da sociedade acredita e defende firmemente a existência de uma suposta modernização, é por essas e outras razões que a modernização do Brasil é esquizofrênica.

Pode-se dizer, portanto, que, todo retardamento político, econômico e sociocultural que o Brasil, ou seja, que a sociedade brasileira vem apresentando ao longo dos séculos, é produto do passado do seu histórico, fundamentalmente em virtude da ordem do sistema econômico colonialista e escravagista pelo qual passou ao longo da história de sua construção.

²⁵ Barbosa Lima Sobrinho no prefácio da obra do professor Luiz Carlos Bresser Pereira.

²⁶ Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU 2019 e Pesquisa de Orçamento Familiar 2017-2018 do IBGE.

Logo, não se trata simplesmente de heranças deixadas pelo passado colonial, mas sim, da escolha que foi feita pelas elites dominantes nacionais em seguir o padrão político e socioeconômico conservador e retrogrado, imposto pelas grandes potências, adotando o modelo de desenvolvimento que fora receitado aos territórios dominados e/ou às nações colonizadas. Assim, pois, que “os conservadores erigem como dogma o respeito às hierarquias sociais, daí a sua ojeriza a qualquer projeto político que represente transformações no *status quo* social” (PIRES, 2013, p. 18-19).

A expropriação intensiva das riquezas existentes no território brasileiro exigiu a exploração intensiva da mão-de-obra, forçando e obrigando-a “a alcançar o máximo de produtividade nas condições tecnológicas da época, ao mesmo tempo mantendo uma baixa qualidade na sua alimentação com uma insuficiente reposição energética” (SANTOS, 2021, p. 21).

A colonização não é razão de todos os males, mas compreende parte significativa e importante da história do atraso político e do retardamento econômico e sociocultural apresentado pelo país nos dias atuais. Tanto é, que uma das mais graves e imediatas recorrências foi a preexistência de um objetivo comercial, fundado na “produção para a subsistência dos produtores e de todos aqueles que direta e indiretamente dependem das atividades agrárias – e será este o caso de praticamente todo o mundo nos primeiros tempos da colonização – é relegada a um segundo e apagado plano; e é por isso desleixada” (PRADO JR, 1989, p. 52).

Cada vez mais tem-se o aumento da pobreza e da miséria em todos os cantos e recantos do país, vai se desenhando e ganhando força os contornos e os meios do processo de pauperização e miserabilidade. Segundo indicadores recentes do IBGE²⁷ (2021), um quarto da população brasileira, 52,7 milhões de pessoas, vivem hoje em situação de pobreza e extrema pobreza. Não fosse esse o único agravante, um dado de suma importância chama a atenção no que tange as características e a distribuição da população em situação de pobreza e extrema pobreza no país. Os pretos e pardos correspondem a 72,7% desse contingente populacional – são 38,1 milhões de pessoas. Outro dado se destaca, dentre a população em condição de extrema pobreza, as mulheres pretas ou pardas compõem o maior contingente: 27,2 milhões de pessoas. Cabe ainda destacar que o rendimento domiciliar per capita médio de pretos ou pardos, equivale à metade do que os brancos recebem no país.

²⁷ De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, 13,5 milhões de brasileiros vivem hoje em situação de extrema pobreza, considerando os critérios adotados pelo Banco Mundial. Somadas as que se encontram vivendo na linha da pobreza, chegam a 25% da população.

Quando se busca os dados sobre o acesso à educação, verifica-se que o analfabetismo alcança 13,3% da população negra do país, entre os brancos esse índice cai para 5,3%; da população branca do Brasil, 15% possui nível superior, já entre a população negra esse número se reduz para 4,7%; no tocante a esperança média de vida os negros vivem cerca de 6 (seis) anos a menos em relação a população branca, que apresenta uma expectativa média de 73 anos de vida (IBGE, 2010).

Tem-se, portanto, no Brasil uma grande parte da população que segue vivendo de migalhas, mendigando e passando fome, enquanto uma outra parte, bem pequena, permanece enriquecendo e vivendo de forma inelutável, através de comportamentos devassos, esnobes e desregrados; essa parte, porém, não dorme com medo dos que passam fome, como bem disse o professor Josué de Castro.

Vale ressaltar que, a distribuição geográfica da pobreza e da extrema pobreza é consideravelmente bastante desigual no espaço territorial brasileiro. Os dados mostram que em 2018, 44% da população do país vivendo abaixo da linha de pobreza se encontrava na região Nordeste. Sendo o Maranhão, o estado campeão dessa tragédia, com 53% de sua população vivendo na linha de pobreza. No que tocante a região Norte, todos os seus estados, apresentaram indicadores de pobreza acima da média nacional.

Neste sentido, o país, segue perpetuando o ciclo de pobreza, vivo envolto de “paredes socioeconômicas” compostas de nuvens opacas. É a prova nua e crua da realidade, onde “ainda não chegamos tão longe, pois o Brasil se encontra em compasso de espera...” (FERNANDES, 1980, p. 8). A realidade social expressada acima, compromete de maneira irreversível o Brasil, no que concerne ao seu desenvolvimento político e socioeconômico, uma vez que seus estados estão condenados a situação de perpétua vulnerabilidade. A pobreza e a extrema pobreza trazem consequências irreparáveis, pois, têm efeitos terríveis para a dignidade das pessoas, em especial às crianças e adolescentes. Até porque, quando crianças e adolescentes são criados em um ambiente de privação, descaso e violência, elas não conseguem crescer, tampouco estudar e trabalhar, comprometendo assim suas próprias vidas e dignidade, o que dificulta ainda mais para que possam se tornar adultos, enquanto trabalhadores e sujeitos com autonomia, livres e conscientes.

Ressalto aqui que, nos dias atuais, diante da existência de um modismo em se discursar sobre a pobreza e, conseqüentemente, a necessidade de abrandar sua magnitude, ou mesmo de erradicá-la. Esse discurso caridoso, é muito parecido com que já se observava desde o século XIX, quando não se procurava compreender quais os mecanismos econômicos e sociais que geram e promovem a manutenção da pobreza e da miséria de milhões de

peessoas. O discurso segue promovendo seu tom, muito embora, hoje, já se tenha ciência que os meios científicos e tecnológicos para as erradicar estejam disponíveis e, fazer isso, desde que se queira, no plano político e socioeconômico, é possível. Logo, ao se falar aqui de pauperização e miserabilidade, tem-se nítida e consciente a certeza de que é possível se romper com essa questão, que aflige grande parcela da população mundial e brasileira; o imbróglio é a falta de vontade e consciência política e, também sociocultural daqueles que fazem, compõem e estão no poder.

Por esta razão, não basta tecer comentários sobre o processo do subdesenvolvimento e da dependência econômica ainda hoje experienciada pela sociedade brasileira, trata-se, pois, de buscar entender a história que levou o processo de construção e da formação histórica e político-econômica do espaço territorial brasileiro, cuja compreensão efetiva não pode prescindir do entendimento da centralidade da concentração fundiária neste quadro de terrível desigualdades.

Daí, pois,

O conservadorismo presente na formação histórico-social brasileira encontra, na questão da terra, espaço largo de atuação. Uma das formas mais claras de perpetuação da ordem – o desejo do conservadorismo – é a recorrente concentração de terras no país que forjou todo um sistema que impede que pequenos proprietários tenham acesso à terra e condições de torná-la produtiva, que impede que os projetos de reforma agrária tentados desde o século XIX tenham êxito, que impede que os benefícios da mecanização se expandam por todos os produtores e que, numa palavra, impede que os direitos sociais e políticos se consolidem também para os que lavram a terra. (PIRES, 2013, p. 17).

Diante dessas circunstâncias, os históricos e complexos problemas do Brasil, somados a todo tipo de adversidade do tempo histórico atual revelam ao conjunto da sociedade brasileira que não há nenhum atalho para se alcançar o desenvolvimento socioeconômico nacional desejado, ou seja, um desenvolvimento a partir dos sujeitos coletivos, dos conjuntos de pessoas e não do mercado, de valorização da vida e não do lucro, da ética e não da arrogância, da produção de alimentos e não do agronegócio.

Portanto, o movimento de formação política e socioeconômica do Brasil atual, projetado e levado a cabo pelas mãos da classe trabalhadora da cidade, do campo, das águas e das florestas, hoje sob forte ameaça, só terá condições de ser continuado se as classes sociais interessadas na edificação de uma nação livre, autônoma e soberana, tiverem a consciência histórica, em conjunto com uma visão de mundo dialética e a férrea vontade de promover a superação do capitalismo dependente até as suas últimas consequências.

No que tange ao processo de expansão do modelo de desenvolvimento de acumulação capitalista no espaço territorial brasileiro, este tem um passado e um presente, historicamente

marcados pela produção de distopias, que podem ser observadas no conjunto da sociedade, passando pelas diversas camadas sociais, tanto mais nas classes que exercem a dominação financeira, até alcançar os sujeitos do campo e da cidade. Estas distopias por sua vez se realizam na materialidade das formas mais cruéis de violência, conjugando-se com o racismo, a misoginia, a homofobia e a gritante marginalização. Como diz Harvey (2016, p. 20) “visivelmente, o capitalismo contemporâneo se alimenta da violência e da discriminação por gênero, assim como da desumanização frequente dos negros. As interseções e interações entre racialização e acumulação do capital são altamente visíveis e fortemente presentes”.

Neste sentido, a construção de um modelo de desenvolvimento socioeconômico e cultural que seja possível, em que se inclua o espaço territorial dos sujeitos coletivos historicamente silenciados, só será concretamente realizável mediante a ação daqueles que constroem a história no dia-a-dia de seus trabalhos, ou seja, a classe trabalhadora, homens e mulheres, politicamente organizados e engajados com o processo de emancipação humana, como que se vislumbra nas ações de luta e de resistências de determinados e específicos movimentos sociais que envolvem os sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Logo, é preciso compreender que o processo de emancipação humana postulado por homens e mulheres, pelos sujeitos coletivos do campo e da cidade, das águas e das florestas só será possível mediante o rompimento com o atual modelo político-econômico hegemônico, com o padrão cultural dominante de sociedade e com a lógica de reprodução da ordem vigente.

CAPITULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE O PAPEL DO ESTADO E A AÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

3. As Políticas Públicas

Políticas públicas, é um termo que remete a um conceito bastante recente – e amplo – na área das Ciências Políticas. Sua origem, remonta o contexto geopolítico da segunda metade do século passado (XX), justamente quando a produção acadêmica norte-americana e europeia se debruçavam sobre estudos que tinham por objetivo analisar e explicar o papel do Estado no meio social, uma vez que suas instituições administrativas impactam e regulam diversos aspectos da vida em sociedade. Neste sentido, é possível inferir a conclusão de que as políticas públicas estão diretamente relacionadas às questões políticas e governamentais que mediam as relações recorrentes entre Estado e sociedade.

Muito mais do que é possível imaginar, as políticas públicas exercem um impacto direto na vida das pessoas. Neste capítulo buscar-se-á entender algumas das questões que estão diretamente relacionadas a este tema, pois envolve diversos atores, dos quais os sujeitos ou cidadãos comuns são e/ou pelo menos deveriam ser os principais agentes, tanto no que tange a formulação, quanto na recepção de tais políticas.

Na vida em sociedade os sujeitos, ou seja, todas as pessoas frequentam diversos espaços públicos, tais como escolas, shoppings, hospitais, ônibus e parques; paga-se impostos, ouve-se falar sobre os produtos importados e exportados pelo país e tantas outras questões relacionadas à gestão da economia, a administração e as políticas sociais. Mas, quando as mesmas são questionadas *sobre o que são políticas públicas* dificilmente alguém consegue associá-las a este conjunto de questões que envolvem a gerência e, sobretudo, a responsabilidade do Estado.

Nestes termos, não se pode deixar de observar aqui que, nos últimos anos tornou-se evidente que “A longa estagnação econômica, as reformas do Estado que destruíram os serviços públicos, a ditadura do capital financeiro, e, mais recentemente, a crise desencadeada pelo coronavírus escancararam as mazelas geradas pelo capitalismo mundializado” (NOVAES, 2020, p. 301).

Portanto, o assalto neoliberal ao Estado brasileiro não destruiu apenas os sistemas públicos de saúde, como também gerou a quase total destruição do sistema de ensino e educacional do país, ampliando as desigualdades sociais e econômicas, desestruturando por dentro os poucos avanços até então conquistados pela classe trabalhadora. Em outras palavras, o assalto neoliberal ao Estado, é uma exigência da globalização do capitalismo financeiro, que para superar sua crise e expandir seus dividendos, necessita aprofundar as desigualdades, mesmo que isso signifique a seletividade social pelo incremento dos números de óbitos, no meio dos mais pobres. Afinal de contas, na lógica capitalista, a humanidade é uma grande família disfuncional, até porque “a primeira finalidade do sistema é a (sua) própria (re)produção”, afirma Oliveira (2013, p.29. Grifo meu).

Em outras palavras,

A crise do coronavírus mostrou na prática que o assalto neoliberal ao Estado destruiu os sistemas públicos de saúde, que agora não conseguem suportar a enorme demanda de tratamento intensivo. Mostrou que a classe trabalhadora vive em casebres apertados, mal ventilados, escuros, onde as pessoas vivem amontoadas e empilhadas, passando fome (NOVAES, 2020, p. 301).

A realidade a qual se reporta Novaes, deixa claro o quanto os sistemas públicos, os setores sociais em geral, vêm sendo paulatinamente desconstruídos, desestruturados, segregando cada vez mais a classe trabalhadora brasileira, que se vê obrigada não apenas a vender sua força de trabalho por míseros salários, mas a ter que mendigar um pouco de osso nas filas de açougues na tentativa de uma *subvivência e não da sobrevivência*, na fugaz esperança de dias melhores. Enquanto o Estado e as elites dominantes seguem servindo à lógica de reprodução e maximização do capital.

É, pois, da natureza do Estado, agir segundo os interesses do sistema do capital, e assim exercer o controle sociometabólico do funcionamento da sociedade. Em outras palavras, na verdade, observa-se que,

até o presente, de longe, a mais poderosa estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar”, que submete aos mesmos imperativos todas as questões da sociedade, a partir de seus “critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Portanto, é dentro das perspectivas que engendram o funcionamento do sistema do capital que se levanta o poder do Estado moderno, servindo enquanto complemento do metabolismo socioeconômico; tal complementação é indispensável aos interesses hegemônicos, pois não apenas lhe serve, mas também interage dialeticamente com ele. Em síntese, como afirma Santos (2010, p. 39) “A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna”.

De acordo com a interpretação de Santos,

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por um linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha. (SANTOS, 2010, p. 36-37).

Em outras palavras, nestes termos, o Estado moderno na fase contemporânea de expansão e maximização do capital, em conjunto com as elites dirigentes vão promovendo o aprofundamento da negação de uma parte da humanidade, que é sacrificada, para que seja constituída a condição necessária para a outra parte da humanidade, na medida em que esta outra parte precisa se afirmar enquanto universal. Logo, “A lógica infra e superestrutural do capital os faz excluídas e excluídos, não mecanicamente, mas contraditoriamente” (REIS, 2011, p. 70).

Segundo Mészáros, “as formações do Estado do sistema do capital devem agir como *corretivos necessários* - por tanto tempo quanto forem capazes de cumprir com tais funções corretivas - para alguns *defeitos estruturais* identificáveis na própria natureza das *estruturas reprodutivas materiais*” (MÉSZÁROS, 2015, p. 94).

As determinações materiais diretas da ordem reprodutiva do capital estão totalmente complementadas pela abrangente estrutura política de comando das formações estatais do capital, constituindo-se, assim, a realidade estruturalmente interligada e enredada, e o círculo vicioso prático, do sistema do capital como um todo (MÉSZÁROS, 2015, p. 87).

No Estado moderno, suas ações são quase sempre totalmente realizadas em comum acordo com o sistema do capital, até porque o próprio Estado é parte estruturante do sistema de poder erguido, logo, verifica-se que, suas ações ocorrem “na estruturação das condições objetivas necessárias à acumulação capitalista” (SANTOS, 2016, p. 96), pois são imprescindíveis à manutenção do ciclo vicioso prático, montado pelo capital.

Não se produz e nem se realiza políticas públicas isoladamente, de forma solitária. No Brasil as políticas públicas são desenvolvidas em meio a uma trama de inter-relações entre

diferentes Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e diferentes níveis de gestão (municipal, estadual, nacional). Portanto, é indispensável compreender as diferentes relações necessárias ao processo e desenvolver habilidades capazes de promover integração, diálogo e implementação de práticas que sejam de fato eficazes.

“Daí que se pode começar a compreender as razões pelas quais, independentemente da força política que esteja no governo, não se tenha estabelecido as condições de ruptura dessa ordem sociometabólica, de forma que o Estado seguirá, indispensavelmente, agindo em seu favor” (SANTOS, 2016, p. 94), cabe, portanto, a sociedade civil politicamente organizada em conjunto com os Movimentos Sociais começar a escalar as montanhas do saber para ter conhecimento e subir as montanhas dessa ordem sociometabólica erguida pelo Estado em conjunto com o capital.

Nesse movimento, compreendo que é possível se vencer as barreiras impostas pela estruturação dominante na sociedade, pois foi nesse movimento que no final da década de 1980 do século passado, os Movimentos Sociais tiveram forças e se fizeram ouvir quando da elaboração da Carta Constitucional de 1988. Seguir esse movimento é indispensável e urgente. Até porque, à medida que os sujeitos coletivos se constituem, eles estão constituindo e são constituintes e constitutivos das relações sociais construídas.

A partir da Carta Magna do Brasil de 1988, foram instituídos mecanismos que previam a participação popular. Isso porque a própria Carta Magna foi elaborada sob a influência do processo de redemocratização do país, diretamente relacionado com envolvimento dos cidadãos da atuação de diversos Movimentos Sociais na vida política da nação. Dado o reconhecimento formal do direito de acesso a esses processos decisórios, a participação da sociedade civil é elemento-chave para a materialidade desse processo democrático.

Contudo, Santos (2011, p. 330) observa que o sistema público institucionalizado “não atende à totalidade da diversidade de necessidades e direitos da população brasileira como um todo, e não atende especialmente aos mais pobres e àqueles que vivem na zona rural”, comprometendo definitivamente a universalização dos direitos das pessoas, dos sujeitos coletivos.

Os temas sobre os quais as próprias políticas públicas se debruçam não estão escritos em pedra, pois são dinâmicos, mudam com o tempo e com os interesses dos movimentos da sociedade, com padrão de vida, com as mudanças tecnológicas e com as expectativas dos sujeitos quanto à maior liberdade que devem ter frente ao papel do Estado e de acordo com a percepção de bem comum.

É importante salientar, que a definição de políticas públicas está baseada no que o poder público faz com os recursos recolhidos da sociedade para promover a melhoria de sua condição de vida e no estabelecimento de legislação para ordenar as ações privadas a fim de atender às finalidades da promoção do bem comum.

3.1 Os conceitos e o papel dos sujeitos coletivos

Nas últimas décadas, a incorporação de "instrumentos de participação popular" nos governos, na formulação e na gestão de políticas públicas, tem sido uma das mais importantes transformações nas formas de gerir o Estado no Brasil. Dos manuais das agências internacionais de financiamento aos discursos dos movimentos sociais mais combativos, isso se tornou uma referência constante.

O processo de redemocratização vivenciado pelo país a partir de meados para o final da década de 1980, favoreceu as reivindicações de setores organizados da sociedade por mais controle sobre os serviços públicos e as ações do Estado propiciaram a construção de instâncias e instituições que hoje fazem parte da própria funcionalidade da organização do Estado e do sistema de governo do país.

Hoje, há espaços institucionalizados para a participação direta da população, como os conselhos gestores de políticas públicas, sejam setoriais ou de programas específicos, os orçamentos participativos, as conferências nacionais sobre diversas temáticas, os fóruns locais e regionais, além das oportunidades em que a população é chamada a opinar ou participar de decisões, como na realização de Planos Diretores ou na implementação de grandes projetos.

Esse conjunto de modalidades participativas foi progressivamente institucionalizado, normatizado e incorporado como parte indispensável da gestão de vários setores da administração pública, fazendo com que surgisse o que se denomina de "democracia participativa" como uma forma de governo. O conceito de administração pública a partir da "democracia participativa" é aquele que modernamente articula a participação social e a gestão pública no âmbito do poder local, incluindo nas organizações públicas o foco no diálogo com a sociedade civil, mediante a elaboração e implementação de políticas públicas.

Mesmo sendo amplamente aplicada e de grande importância, a ideia de "participação popular" está longe de ser consenso, o que é natural, uma vez que é tema eminentemente político. É raro encontrar quem se declare contra a participação da população, especialmente nos discursos de gestores, líderes políticos e legisladores, mas, na implementação das

políticas e no dia a dia dos governos municipais, é comum encontrar "processos participativos" que são pouco efetivos.

Por outro lado, mesmo diante de divergências quanto o acolhimento da ideia de participação popular, por alguns governos, ela faz parte da legislação e deve ser cumprida da melhor forma possível, estando estruturada na formulação de políticas públicas de diversas naturezas no nível local. A operacionalização de muitas das políticas públicas, e até mesmo o direito de atuação depende das instituições participativas existentes. Um bom exemplo disso é a existência de diversos conselhos da sociedade civil organizada que, por sua vez combinam a representatividade governamental e social, configurando uma instância legítima de julgamento e administração dos recursos.

Neste sentido, a participação requer atores, agentes públicos e privados - em última instância, cidadãos e cidadãs iguais a todas as demais pessoas que compreendem os grupos sociais, como família, trabalho, história de vida e interesses. Apesar de se apontar que a participação popular é livre e acessível para qualquer pessoa, em geral ela acaba, nos espaços conquistados com a CF de 1988, sendo exercida por representantes de grupos sociais organizados e por gestores públicos.

Os primeiros atores que, por direito, deveriam decidir sobre o que deve ser feito são as cidadãs e os cidadãos, que individualmente escolhem por meio do voto seus governantes. Em seguida, tem-se a escolha pelos votos dos representantes eleitos do Poder Executivo e do Legislativo. Nesse momento, é possível afirmar que a população se retira do cenário da participação, sendo então substituída pelos tais representantes eleitos, ou seja, Presidente, Governadores, Prefeitos, demais gestores, como Presidente da Câmara e demais parlamentares eleitos.

Contudo, é importante salientar que apesar de a questão parecer encerrada, a democracia no Brasil está e vem sendo lenta e historicamente aperfeiçoada. Assim, a discussão, a elaboração e a fiscalização das políticas públicas não devem estar somente "nas mãos" de representantes eleitos, mas também nas de outros atores que participam dos novos espaços criados com a CF/1988.

Quanto à sociedade civil, costuma-se apontar que ela ocupa os espaços de participação quando está organizada institucionalmente, quando participa de fóruns públicos de discussão de políticas públicas e quando, nesses fóruns, são apontados ou escolhidos aqueles que ocuparão as vagas nos conselhos e espaços a ela designados.

3.1.1 A participação popular

É preciso deixar claro, em primeiro lugar, o que se entende por participação popular. Usa-se o termo para designar os mecanismos que incorporam a participação direta da população na implementação ou na formulação de políticas públicas, na definição de prioridades de ação do governo ou no controle da atuação estatal de modo geral.

É claro que a população "participa" do processo político quando elege os governantes. Isso está no centro da definição de democracia em si. Por outro lado, a participação popular aponta para a ampliação do envolvimento, ou do espaço de cidadania, aperfeiçoando a democracia direta e o sistema representativo existente. Tal processo parte de uma crítica teórica e política do funcionamento real do sistema democrático, tanto no Brasil como em outros países.

O fundamento da democracia é a vontade da população, ou seja, a participação popular, logo, as ações do Estado devem ser orientadas pelo objetivo do sistema político, que deve ser justamente o de garantir um mecanismo onde a participação da sociedade torne isso plenamente possível. Logo, sem uma qualificada participação popular o exercício da democracia fica comprometida, pois as ações do Estado ganham outras direções.

3.1.2 A busca da qualificação da participação popular

Avançando na questão da participação popular, mesmo com a conquista de espaços, legitimidade, estruturas coerentes para o aperfeiçoamento das políticas e a vontade política de dialogar, o seu exercício requer sempre, pelo menos, qualificação, e qualificação requer organização social e política dos sujeitos. É importante observar que “o direito à organização dos trabalhadores rurais no Brasil é resultado de um processo de embate. A história tem demonstrado que a luta pelo direito e pela democratização do País, está imbricada pela luta dos trabalhadores no seu processo de organização”. (ROCHA, 2011, p. 159).

Participação é, afinal de contas, a união de diferentes interesses em um mesmo espaço de diálogo ou o compartilhamento de poder de decisão sobre princípios, prioridades ou até sugestões sobre o encaminhamento de políticas públicas que serão realizadas.

A qualificação dos e das participantes é um elemento indispensável à tomada de decisões e conseqüentemente ao exercício do poder democrático. Participar não pode ser uma formalidade, algo protocolar em que aqueles que têm esse papel o fazem única e exclusivamente por obrigação. Idealmente, tais pessoas participarão motivadas pelo interesse de contribuir com seu tempo para o debate e a construção da democracia. Essa participação

deve estar ancorada em uma agenda de trabalho ou de discussão de políticas públicas, deve ser alimentada pelo compartilhamento de informações sobre os tópicos que serão e são discutidos, deve ser registrada em busca de garantir plena transparência a todas as pessoas em geral e deve ser feita a memória de trabalho, auxiliando no avanço sobre a política pública.

Seja para servidores, seja para gestores públicos ou para lideranças sociais, é fundamental a qualificação sobre o aspecto da política em que se está envolvido. Isso pode acontecer de diferentes maneiras: por promoção de seminários, encontros com especialistas, divulgação de dados e comparação com experiências na área, entre outras opções.

Em experiências de orçamento participativo municipal, é comum que sejam elaborados materiais de consulta para uso da população de forma que sua participação ocorra com base em elementos comuns a todos presentes nesses espaços. Dessa forma, os debates se direcionam ao que de fato é substantivo, permitindo que as diferenças apareçam e sejam debatidas explicitamente.

É dentro deste contexto de diálogo e colaboração com o processo de materialidade de políticas públicas, que se terá a gestação e o nascimento do PRONERA, que notadamente pode vir representar em um futuro não tão distante, uma das possíveis alternativas ao crescimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Por esta razão, exigir do Estado a realização desta e de outras políticas públicas voltadas à educação, deve ser obrigação de toda a sociedade e não apenas do *Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo*.

Ademais, como bem salienta Caldart (2017, p. 10) citando Mészáros

As políticas públicas, se pensadas em uma perspectiva contra-hegemônica, não podem substituir a ação dos trabalhadores, mas sim dar suporte ao desenvolvimento histórico da 'auto-educação cooperativamente administrada dos produtores livremente associados, inspirada por, e orientada para, a produção e satisfação de suas necessidades genuínas'.

“Desde sua gênese, o PRONERA apresenta-se como espaço de construção de políticas públicas que articula parcerias internas ao governo federal, instituições de ensino superior, Movimentos e organizações do campo de luta pela terra, além de organizações não governamentais” (ROCHA, 2011, p. 161). Logo, estes espaços se apresentam enquanto fundamentais, porque estratégicos para a consolidação da luta e da organização social, onde a garantia do direito a educação é apenas um ponto em destaque.

De acordo com Antunes-Rocha (2011, p. 122) “a criação do PRONERA aconteceu no campo fértil das lutas por educação empreendidas pelos Movimentos Sociais e Sindicais no contexto da Reforma Agrária”. Ao logo da história de sua construção o PRONERA tem

conseguido se afirmar enquanto “espaço permanente de luta e de proposição”, constituindo-se cada vez mais “como espaço e lugar de experimentação, da produção de conhecimento, da práxis, da prática coletiva, construção de parcerias e diálogo de saberes” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 122). Neste contexto, o PRONERA é mais do que uma prática política da Educação do Campo, é mais do que um espaço de possibilidades, constituindo-se, pois, em um território de descobertas, reconhecimentos e renovações de vidas, onde os sujeitos coletivos tornam-se doutores, mestres e professores e doutores se transformam em sujeitos compreensíveis da existência e dos significados da vida e da arte dos saberes populares.

O conjunto das diretrizes, programas e ações desenvolvidos pelo Estado, ou seja, as políticas públicas visam assegurar os direitos de cidadania e o bem-estar da população, exercem um papel central na resolução dos problemas sociais enfrentados pelo conjunto da sociedade. O Estado deve desenvolver políticas em todos os setores, inclusive nos setores sociais que incluem educação, saúde e proteção social, sendo os mesmos de interesse direto da população. Segundo Molina e Jesus (2011, p. 42) “o Estado, para suprir desigualdades históricas no acesso aos direitos aos cidadãos deles excluídos, deve materializar intervenções capazes de garantir a estes mesmos cidadãos os direitos dos quais foram historicamente privados”. Portanto, essas políticas nem sempre têm priorizado a inovação social e a participação²⁸, essenciais para sua viabilidade e legitimidade. Dessa forma, tornar as políticas públicas melhores para que de fato atendam às necessidades e demandas da população é ponto fundamental na promoção do desenvolvimento social e econômico do país.

A compreensão do funcionamento do Estado, torna-se essencial para que as cidadãs e os cidadãos possam identificar quais órgãos e instituições são responsáveis por determinados aspectos da formulação e implementação das políticas públicas, bem como possam avaliar o trabalho desempenhado pelos setores públicos envolvidos no processo e, finalmente, exercer o controle social sobre o Estado, postos os desafios que são encontrados.

As políticas públicas constituem-se o Estado em movimento. A partir das ações desenvolvidas, postas em prática por este, mediante a execução de programas, políticas e ações públicas destinadas a setores específicos da organização social, tão somente observadas, fundamentalmente, pela pressão exercida por parte da sociedade civil politicamente organizada.

²⁸ As políticas sociais inovadoras são aquelas que, entre outros fatores, privilegiam a participação do conjunto da sociedade. Isto é, enquanto a comunidade está trabalhando na identificação dos problemas, ela também está entendendo as soluções porque este processo de autoconhecimento é também um processo de auto-organização e de autogestão.

Quanto aos desafios, o Estado através do poder do governo é fundamental. Pois, não há como pensar em escala sem a presença ativa do Estado/governo. Porém, Estado/o governo precisa olhar para fora de si mesmo, ver a inovação social que está acontecendo via participação do conjunto da sociedade e aprender com ela. O Estado, através exercício governamental também precisa inovar a si mesmo dentro das suas estruturas ainda muito fragmentadas. Inovar não é sinônimo de mera modernização, mas pensar o econômico em conjunto com o social, especialmente no Estado em que não é o princípio mercantil que rege, mas o princípio de redistribuição, até porque a lógica não é o lucro, mas a participação popular.

O Brasil enfrenta grandes desafios e as respostas institucionais do setor público e do setor privado a estes problemas sociais complexos, muitas vezes são setoriais, pulverizadas, sobrepostas, sem foco nos resultados, revelando-se incapazes de lidar, de uma forma orgânica, com toda a complexidade existente. Neste sentido, percebe-se que ou se promove inovações, adotando-se estratégias colaborativas que permitam o aumento do impacto das ações de cada um ou do contrário, irá se permanecer a desperdiçar os esforços e, sobretudo, recursos financeiros.

Neste sentido, o primeiro desafio é desenvolver um “novo olhar” para compreender complexidade da natureza dos tipos de problemas que são enfrentados, superando assim as propostas de solução simplistas, quase sempre destinadas ao fracasso, posto que os objetivos quase sempre não são/foram as necessidades sociais, mas sim a manutenção da ordem. O segundo é buscar novas formas de atuação, capazes de articular os esforços, através de parcerias entre os diversos setores. Contudo, ocorre que participar de processos colaborativos demanda, em primeiro lugar, transformações no âmbito do Estado, bem como da participação social, especialmente no que tange as relações de poder. Como afirma Santos (2011, p. 323) “o papel do Estado é de estruturar um sistema público de ensino, mas compete à sociedade, por meio de suas organizações, torná-lo o mais público possível, colocando-o como ferramenta para uma nova cultura”.

Na organização da sociedade moderna, é somente pela via e por intermédio do Estado que as conquistas sociais podem ser asseguradas, dentro das dimensões que são capazes de incidir, de maneira recorrente, “sobre a maior consciência organizativa que vai alimentando um círculo virtuoso de quanto maior e melhor organização, maior capacidade de luta e quanto maior a capacidade de luta, maiores são as conquistas e quanto maiores as conquistas” (SANTOS, 2011, p. 316), maior o poder coletivo dos sujeitos.

Foi justamente graças a história do poder coletivos que se deu a conquista da formulação do PRONERA, em uma conjuntura nenhum pouco favorável aos Movimentos Sociais, mas justamente pela organização da luta é que nascem as políticas públicas, na contramão dos interesses da ordem do Estado e do capital. Segundo Santos,

A história da educação brasileira, ademais das políticas implementadas, de maneira geral, restou marcada pelas estratégias necessárias da ordem do capital, fosse em relação à força de trabalho necessária em cada contexto, fosse na consolidação de um conjunto de valores necessários à legitimação da referida ordem (...) (SANTOS, 2016, p. 97)

Neste sentido, portanto, a depender dos interesses do Estado e da lógica do capital, as políticas públicas de caráter social jamais seriam pensadas, ou se quer implementadas, logo, é a consciência organizativa dos sujeitos coletivos que pode proporcionar o questionamento da ordem vigente e a construção da democracia, para além da participação somente através do ato de votar, ou seja, das chamadas eleições participativas. O nascimento do PRONERA ocorreu dentro de um contexto de luta, de (re) organização e ressignificação dos Movimento Sociais.

3.2 O PRONERA como Política Pública

Conforme já observado anteriormente, o PRONERA se inscreve e traduz enquanto importante Política Pública, fruto das constantes relações de luta dos Movimentos Sociais, sujeitos coletivos que formam e integram o *Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo*. Como tal, assim como todas as políticas públicas conquistadas, foram construídas a partir de tensas relações com Estado brasileiro. Pois na prática, nos diz Pereira (2008, p. 99) é o Estado que pode garantir direitos sociais, uma vez que a sociedade lhe confere os poderes exclusivos para o exercício dessa garantia.

O Estado visto concretamente se relaciona com os movimentos sociais de duas formas pelo menos: criando estratégias de criminalização; ou aceitando a participação como parte do cenário democrático – ou seja, aceitando as estratégias de politização do processo social para constituição garantia e efetivação de direitos e percebendo-os como sujeitos coletivos de direito. (SOUZA JUNIOR, 2008, p. 157)

Neste sentido, é estratégica a organização do Movimentos Sociais, a fim de que possam pautar suas reivindicações no que tange a necessidade dos reconhecimentos de seus direitos e da implementação das políticas públicas, fundamentais para o apaziguamento das marginalizações existentes e/ou quem sabe da superação das mesmas.

Na atualidade, a falta de políticas públicas, especialmente na educação, denota a recente política governamental de sucateamento do sistema educacional brasileiro, que foi

marcado por relações pedagógicas arbitrárias e incoerentes do ponto de vista sociocultural. Trata-se, pois, do exercício da autoridade arbitrária através uso de meios legais em nome do saber, promovendo-se assim a redução dos educandos a mera condição de objetos, tirando-lhes o direito a ter direitos, negando aos mesmos a condição humana de serem sujeitos de sua própria história.

Amparado em Souza Junior (2008) conclamo que o sentimento de justiça necessita se tornar direito legislado e o direito legislado precisa reconhecer o direito do sentimento de justiça. Há que se garantir que este acesso ao direito se baseie numa ação legítima garantindo todo projeto válido de ação, pois, e correspectivamente, é da ação que emergem os problemas, e dos problemas que nascem as ideias, conscientizando vivências, fundindo-se assim teoria e prática. (SOUZA JUNIOR, 2008, p. 157).

O diálogo dos educandos deve ser construído de forma perene e democrática com a práxis cultural passada e presente, para que a relação pedagógica possa revelar que o lugar do saber se encontra sempre vazio e, portanto, todos os sujeitos podem aspirar por ele e não apenas ter que se contentar em serem meros consumidores. Todos os sujeitos são capazes e podem ter o direito de produzir saber, educação, conhecimento, cultura e ciência. “Educação é uma tarefa de libertação em relação à dependência da cultura dominante e de construção da própria concepção de mundo e de vida (MOLINA; JESUS, 2011, p. 60-61).

Pois,

A construção de uma política de Educação do Campo está presente em um movimento contínuo e guarda no interior o princípio da unidade na diversidade. É um movimento que converge para uma política pública mais ampliada que a educação nos assentamentos, uma política que respeite a diversidade política e cultural do campo brasileiro. (MOLINA, 2003, p. 128).

Consoante com o argumento de Molina, é possível inferir que a diversidade política e cultural existente no campo brasileiro, reafirma a necessidade de uma política de educação diferenciada para os seus sujeitos, a exemplo da política de Educação do Campo, que como afirma a autora converge para uma política pública que ultrapassa os limites e as fronteiras dos assentamentos.

Nesse sentido, a necessidade de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo, trata-se de uma situação de urgência e emergência. Em especial quando as políticas governamentais ameaçam levar adiante só atendimento direto aos interesses das elites econômicas dominantes, tanto do setor agrícola/rural, quanto urbano-industrial, que tentam de toda sorte e sob todos os meios, desviar e mudar a ordem dos recursos. Essas medidas políticas governamentais e elitistas, acabam por colocar em risco não apenas a própria

reprodução material da vida de homens e mulheres, crianças, jovens e idosos que vivem e se reproduzem na e da terra, mas também e, sobretudo, da própria natureza humana, que demandam e necessitam das políticas públicas de caráter social.

É importante ressaltar, como bem afirma Boschetti (2010, p. 64) “não há história de conquista de direitos sem luta da classe trabalhadora no capitalismo”. Até porque “o direito não é um instrumento de Estado, pois foram conquistados pelos movimentos, há que se resgatar a credibilidade no direito e nas instituições, ou seja, a dignidade política do direito”. (SOUZA JUNIOR, 2008, p. 156).

Desta forma, a continuidade do PRONERA, enquanto política pública, é de suma importância para o avanço não apenas do atendimento, mas da busca da promoção da qualidade e da melhoria da formação intelectual e humana dos sujeitos camponeses. Destarte, o PRONERA se firma como política pública em um processo de contínuas lutas dos Movimentos Sociais, que tem início em 1997, quando da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ENERA. (IPEA, 2016, p. 9).

Como bem confirma Molina (2003) o PRONERA,

[...] é uma demonstração concreta das possibilidades de ampliarmos as oportunidades de inclusão e justiça social, por isso, ele pode ser tomado como referência para se pensar em políticas públicas de educação porque ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da unidade da terra que nos une por objetivos comuns. (MOLINA, 2003, p. 133).

Por ser uma demonstração concreta de inclusão e realização de justiça social, é que o PRONERA não pode deixar de ser realizado, nem tão pouco desarticulado da luta – permanente por educação – que os Movimentos Sociais do campo, das águas e das florestas realizam dia após dia em seus movimentos de (re) existência. Portanto, a sustentabilidade socioeconômica e político-cultural dos povos do campo, das águas e das florestas, está e se faz em constante movimento com a construção e reprodução de seus territórios e de suas territorialidades, presentes em seu imaginário, em suas memórias, em suas almas e lutas.

Assim a educação protagonizada pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo do PRONERA traz como princípio orientador a educação como propulsora de desenvolvimento, tendo como base os sujeitos envolvidos, os diversos espaços e tempos de suas lutas, organização, produção. Não há um projeto de desenvolvimento de campo sem educação, assim como não há um projeto de educação sem o campo (ROCHA, 2011, p. 164-165).

Sobre os não investimentos no campo por parte das políticas do Estado, de acordo com o relatório da Unesco (2014), dentre as razões pelas quais os governos não promovem investimentos nas áreas de infraestrutura no campo, são as constantes isenções fiscais concedidas às grandes corporações do agronegócio, construindo desta forma um imenso

círculo de extermínio dos sujeitos campesinos. As permanentes isenções destinadas ao Agro, conforme afirma Fernandes (2016, p.8. Grifos do autor), com o qual corroboro “contribui para impedir os camponeses de estudarem, de terem a infraestrutura necessária para seu desenvolvimento, de modo que, sem as condições mínimas de existência, se tornam *vítimas fáceis* para ser expropriados pelo agronegócio”.

O referido autor argumenta, completando ainda em sua inferição que,

A modernização capitalista da agricultura, de fato, não contribuiu para a democratização do acesso à terra e para a qualidade de vida das populações camponesas. Portanto, é necessário pensar um modelo de desenvolvimento da agricultura camponesa com base em sua lógica, seu modo de organização, seu território e sua história. (FERNANDES, 2016, p. 8).

Historicamente no Brasil o que tem engendrado a formulação e a formalização de políticas públicas, são fundamentalmente as lutas sociais e populares, que se aglutinam e avolumam, em especial, nos períodos de crise do modo de produção capitalista, que também, contraditoriamente, constituem-se nos tempos de perdas de direitos por parte da classe trabalhadora.

As políticas sociais para Boschetti (2010, p. 67)

se constituíram em medidas essenciais na resposta à crise de 1929. A ampliação do papel do Estado na prestação de serviços vinculados às políticas sociais (saúde, habitação, previdência, educação, programas sociais) assegurou não só aumento de empregos no setor público, mas também ampliação indireta dos salários. Parte do salário ‘liberada’ em decorrência do acesso às políticas sociais (serviços sociais públicos e gratuitos) foi impulsionada para o consumo de massa. O padrão de política social esteve diretamente associado ao direito ao trabalho.

No Brasil as políticas públicas sociais tiveram um significativo crescimento especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, considerada enquanto a “constituição cidadã”, justamente por promover o reconhecimento legal do direito aos direitos por parte da diversidade da sociedade brasileira.

Na leitura de Boschetti (2010, p. 70)

Desde o início da década de 1990, o Brasil vive um tensionamento permanente entre a restituição do Estado democrático, com ampliação dos direitos e políticas sociais e sua materialização em contexto mundial de crise e de reestruturação do capital em uma perspectiva neoliberal.

É justamente nesse contexto, que temos o advento do PRONERA enquanto política social. Desde então o Programa vive um tenso processo de produção e (re) existência, o que tem se aprofundado nos últimos anos, especialmente depois do golpe institucional, civil e midiático que o Brasil sofreu em 2016. As tensões vivenciadas e sentidas pelo PRONERA se ampliaram, muito mais, após o resultado das eleições de 2018, quando então o antigo governo ao ser empossado no Planalto Central, agiu insensata e insistentemente declarando e buscando

todos os meios legalistas para criminalizar os movimentos socioespaciais, principalmente os do campo. Dentre as medidas governamentais está a política de se promover a avaliação das políticas sociais.

Em meu entendimento, essa política governamental evidencia uma clara tentativa de não apenas deslegitimar os avanços conquistados na Educação do Campo mediante a política do PRONERA, mas trata-se, sobretudo, do projeto estrutural de se promover a decretação do fim de todas as políticas sociais voltadas para os sujeitos coletivos do campo.

De acordo com Molina,

Não é difícil perceber a importância do PRONERA ao longo de todos esses anos, afinal, pois, o PRONERA, ampliou as possibilidades de democratização e acesso à educação, a uma educação que identificamos com a Educação do Campo. Com ela, ampliou-se as condições de reorganizar as diferentes práticas e conhecimentos existentes no campo. Situação primordial para a cidadania (MOLINA, 2003, p. 108).

Portanto, toda a política governamental que venha de encontro as conquistas alcançadas ao longo dos anos da existência do PRONERA, é em síntese um atentado não aos Movimentos Sociais, não a sociedade civil, nem aos que labutam no exercício da educação, mas sim é um atendo a lesa-pátria, um atentado à nação.

Corroboro com Boschetti (2014) quando ao tratar do sistema de avaliação das políticas públicas, afirma que, mais que conhecer e dominar tipos e métodos de avaliação de políticas públicas, é fundamental reconhecer que as políticas sociais têm um papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito. Além disso, para exercer essa função, como seu objetivo primeiro, devem ser entendidos e avaliados projetos e ações que visem universalizar direitos. A autora afirma que:

a avaliação, em geral, é apresentada como o instrumento capaz de determinar a relação custo-benefício existente entre “gastos” de determinada política social e seus efeitos em matéria de pessoas beneficiadas, sem considerar as especificidades dessa política na garantia dos direitos e o papel do Estado no cumprimento desse dever. Ao contrário, a avaliação de políticas sociais deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade (BOSCHETTI, 2014, p. 3).

Molina (2018) observa que “toda luta por políticas públicas de educação, integra a luta dos sujeitos camponeses para poderem continuar existindo como tal, como campesinato”. Assim sendo, a continuidade do PRONERA enquanto política pública exige do Estado e da sociedade respeito e compromisso, e dos atores comprometidos com o Movimento Nacional da Educação do Campo o repensar de táticas e estratégias educacionais que promovam envolvimento e maior integração entre a diversidade dos sujeitos coletivos que formam os territórios do campo, das águas e das florestas.

Neste sentido, ainda segundo Molina, o PRONERA expressa a concretização da reprodução material de um projeto de desenvolvimento social e humano, com base em outros princípios, que por sua vez se fazem sentir pela via da educação. Uma educação que rompa com a visão mecanicista da história e nasça conjugada com o modo de vida dos sujeitos e com a efetivação da cidadania, produto da luta daqueles e daquelas que se reproduzem na e da terra, águas e florestas.

Neste sentido,

As diferentes práticas desenvolvidas no PRONERA indicam que é necessário que superemos uma visão mecanicista da história que nega qualquer poder à educação antes de haver transformações das condições materiais da sociedade. Como também, mostram os limites concretos de ampliação de transformações maiores pelo próprio contexto em que está inserida a educação na questão agrária brasileira (MOLINA, 2003, p. 110).

Como que referendando a referida linha de raciocínio, Fernandes afirma que,

Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinência. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto de desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. (FERNANDES, 2002, p. 91).

Ao longo da história, a construção da Educação do Campo, tem se estruturado em torno da tríade campo-políticas públicas-educação. Nesse sentido, o debate sobre a Educação do Campo é mais amplo e se amplia quanto mais se observa e se descobre a diversidade dos sujeitos que estão na luta pela reprodução material da vida, segundo suas realidades culturais e sócio-históricas.

Nesse interim, é preciso entender qual o campo que a Educação do Campo defende, bem como quais as políticas públicas necessárias para sua consolidação e qual a concepção de educação que a Educação do Campo luta e busca construir. Para uma melhor compreensão dessas questões, julgo ser útil esclarecer que o campo da Educação do Campo, compreende o território da reprodução da vida da agricultura familiar camponesa.

Segundo Molina (2010, p. 50)

Tem sido um dos principais papéis do Pronera nos últimos anos inserir as políticas públicas de Educação do Campo na luta política pela conquista de fundos públicos, garantindo um projeto de desenvolvimento do campo baseado na agricultura familiar camponesa como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira.

Sobre a concepção de educação da Educação do Campo, entende-se que esta tem como sujeitos protagonistas da história, os próprios sujeitos do campo, com respeito e valorização a sua mais ampla diversidade cultural e humana. A educação da Educação do

Campo tem como sua matriz filosófica e político-pedagógica uma educação popular, socialista e libertária, porque autônoma, ética e plural.

Nesse contexto, corroboro com Molina (2003, p. 125) ao inferir que

Não se pode pensar a mudança da Educação do Campo apenas pela melhoria de infra-estrutura física, a formação de professores, metodologia, materiais didático-pedagógicos. Fundamentais são as concepções teórico-filosóficas que orientam a mudança, que determinam seu projeto político-pedagógico. É preciso haver forte intencionalidade da educação e da escola do campo, para se construir um modelo de desenvolvimento.

Portanto, a educação que a Educação do Campo defende e constrói está para além de uma simples proposta metodológica de ensino. A Educação do Campo é, antes de tudo Arte, e enquanto Arte é também desenvolvimento, razão pela qual não é possível se pensar em desenvolvimento e território, sem se pensar na educação. Conforme Fernandes (2016) educação, desenvolvimento e território são indissociáveis. Portanto, a educação é essencial para a construção de um Desenvolvimento Territorial Rural que esteja de acordo com as necessidades e realidades socioculturais dos Movimentos Sociais camponeses.

Para quem pensa que a Educação do Campo compreende uma mera metodologia educativa ou trata-se apenas de uma simples pedagogia, vive em um profundo e cabal engano. A Educação do campo é antes de tudo a síntese de uma totalidade, ou seja, em sua essência constitui-se em parte e um todo em uma filosofia. “A totalidade implica na luta mais radical pela superação das relações sociais de exploração do ser humano e da natureza, e dos processos de alienação do ser humano a que essas relações historicamente correspondem”. (CALDART, 2017, 13).

A Educação do Campo é um território em movimento, e enquanto tal é arte e geografia, é história e matemática, física e música, química e literatura, mística e biologia, é cultura, canção e poesia. A Educação do Campo é pensar, ocupar, produzir, resistir e formar. A Educação do Campo é sabores porque terra, é saberes porque construção, é ciência e gente porque vida. Trata-se, pois, de novo paradigma, que além de procurar, busca contribuir para a superação das situações de exclusão e expropriação que campeiam o espaço do mundo rural/agrário. (Fernandes, 2016).

É importante entender, pois, que campo, políticas públicas, camponês e educação para a Educação do Campo é mais que campo, é muito mais que terra, muito mais que sujeitos e saberes. É na essência reprodução e sustentação da vida, bem como, versos, cultura, poesias e símbolos de outro projeto societário. Em síntese e em sintonia para com a vida, a Educação do Campo, compreende ao mesmo tempo, territórios em disputa, classe social, modo de vida e

emancipação política e humana; tudo isso, porque, a Educação do Campo é muito mais que “uma prática pedagógica resultante da luta camponesa” (CAMACHO, 2014).

Essencialmente, a Educação do Campo, constitui-se em um potencial instrumento de luta contra a ameaça de territorialização do agronegócio e, por conseguinte, contra a desterritorialização de mulheres e homens, crianças, jovens e idosos que se reproduzem material e simbolicamente na e da terra, nas/das águas e nas/das florestas. É, portanto, uma arma em defesa e na busca de se promover a vital reterritorialização do campesinato. Não obstante, observamos que, é por entender, respeitar e considerar a diversidade cultural dos sujeitos coletivos existentes em sua totalidade, nos mais diversos espaços, territórios e lugares, que a Educação do Campo, dialética e dialogicamente, também serve à classe trabalhadora da cidade.

Molina (2012, p. 589, grifos da autora) afirma que

Um dos mais fortes contrapontos que a história da educação do campo traz para o debate das políticas públicas refere-se aos sujeitos que a protagonizaram e à forma e conteúdo de sua concepção. Para além do estabelecido nos clássicos debates da ciência política sobre as fases de elaboração das políticas públicas – formação da agenda, formulação das políticas, processo de tomada de decisões, implementação, avaliação –, o movimento da Educação do Campo enfatiza, na cena pública brasileira, a presença de SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITOS vindos do campo.

Assim, compreendo que o PRONERA – de maneira simples e contundente – pode viabilizar possibilidades de garantia para a melhoria e avanço da Educação do Campo, como ao longo dos seus mais de 25 anos de história tem demonstrado, garantindo o acesso à educação aos mais diversos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, além das águas e florestas.

Apoiado em Molina (2003), afirmo que, o PRONERA ao longo de sua história buscou pensar a Educação do Campo junto com a terra e o território e não separada, pensou a educação e o ensino em conjunto com a formação política, e a política em conjunto com a política de fomento e a consciência coletiva. Portanto, o PRONERA seguiu pensando e construindo, e assim, além de pensar, foi mais além, pois juntou a Educação do Campo com a assistência técnica, com outro projeto/modelo de Desenvolvimento Territorial Rural. Neste sentido, foi assim que a Educação do Campo se constituiu e fortaleceu enquanto um novo espaço de conhecimento, tendo também se definido enquanto território material e imaterial de lutas e conquistas, de novos territórios, novos espaços, novos sonhos, novas possibilidades.

Neste sentido, é que se constrói

A importância de romper com a mentalidade de *povo colonizado*, para que se possam tomar as decisões ou *fazer as escolhas* necessárias à construção de uma nova concepção de desenvolvimento, que traga de volta, ao mesmo tempo, a ideia de *Nação*

e os ideais de *justiça social, de solidariedade, de igualdade e de participação do povo* como sujeito de seu próprio destino (CALDART, 2004, p. 59. Grifos da autora).

A solidariedade é o valor que sustenta a vida em comunidade, é a fundamentação da ética comunitária. Solidarizar-se com o outro deve ser uma necessidade prática da existência humana e não pode reduzir-se, apenas, a uma busca dos seres humanos. Contudo, “a condição gera a necessidade de aprender a ser solidário e a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo ou de cada família isoladamente” (CALDART, 2004, p. 179).

O PRONERA apresenta-se enquanto eixo estruturante e partícipe da construção do *Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo*, neste viés, constitui-se um meio estratégico para a viabilidade da construção de um Desenvolvimento Territorial Rural. Desenvolvimento este, que, por sua vez, compreende a força articuladora capaz de promover a definição de novos espaços e territórios, além de possibilitar a produção de inovações para a transformação da realidade cultural e sócio-histórica pelos e dos sujeitos, nas suas mais distintas e diversas dimensões.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2005, p. 16), “os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e/ou de outros espaços materiais e imateriais”. O espaço antecede o território, mas ambos mantem uma relação dialética, logo, estão imbricados.

Ao longo da história o PRONERA, mesmo diante de todos os desafios e perseguições jurídicas sofridas, conseguiu construir novos espaços e territórios, novas possibilidades, constituindo-se enquanto uma política pública que serviu ao Estado brasileiro como um instrumento institucional na elaboração e concretização do projeto de Educação do Campo, direcionado aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, muitos dos quais assentados da Reforma Agrária.

É, portanto, por esta e outras razões que está na responsabilidade das pessoas que fazem a gestão pública, diante de suas inquietações e as reais necessidades do sistema educacional, imprimir no imaginário e na memória da sociedade civil, bem como na reordenação jurídica do Estado, o PRONERA como um Programa de educação necessário na busca de abrandar as disparidades e as contradições educacionais ofertadas no campo do mundo rural/agrário e da Educação do Campo.

Por outro lado, é importante salientar, que dadas as contradições existentes na luta de classe cotidiana que os diversos e mais distintos setores da sociedade estão inseridos, as políticas públicas podem ou não ser definidas, executadas e/ou extintas, pois em virtude dos

constantes embates no meio jurídico e político, essas políticas passam e sofrem permanentes reformulações. A realidade desse cenário vai depender da capacidade de organização e dos acordos com maior ou menor poder de negociação e barganha da sociedade em disputar as ações e a também a hegemonia do Estado.

Afinal, como qualquer ação humana, as políticas públicas são definidas, executadas, reformuladas ou extintas, o que vai dizer e responder essa direção é o poder da história, ou seja, da memória conquistada pela sociedade ou do compromisso político-social do Estado presente no curso de sua realização. Uma vez que, entende-se aqui as políticas públicas como construto das representações sociais que cada sociedade tem e desenvolve no que tange a sua própria história de formação e organização. Afinal, “as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social” (AZEVEDO, 2001, p. 14).

A realidade social dos sujeitos do campo, das águas e das floretas não deixa dúvida nenhuma quanto a necessidade de políticas públicas específicas, reservadas as diferenças e diversidade política e cultural de cada grupo social existente nos territórios, e que foi/é considerada no processo de implementação do PRONERA ao longo de sua história.

Eis a razão da importância da organização contínua dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, na figura dos Movimentos Sociais, pois, quanto maior for o poder coletivo desses sujeitos, maior será a consciência de classe e quanto maior a consciência de classe, mais próximo esses sujeitos estarão da emancipação humana, da conquista de sua liberdade, não simplesmente, enquanto cidadãos de um sistema democrático liberal, mas enquanto seres históricos e humanos que são.

Contudo, é preciso salientar que o desenvolvimento e as políticas públicas, ambos na ordem da democracia burguesa, não trazem consigo a consideração e a defesa por uma equidade, porque pensam e enfatizam o crescimento econômico como um fim em si mesmo, fim este voltado a manutenção das estruturas do capital.

Neste sentido, portanto, é por meio fundamental da força e capacidade maior ou menor de organização política dos sujeitos sociais, do seu poder de alargar o imaginário coletivo da sociedade, bem como da potencialidade de fazer valer os designios de cada segmento social, que as políticas públicas ganham força e se materializam, alcançando assim o acesso aos direitos sociais que as classes menos favorecidas lutam e reivindicam, e que essas políticas preconizam, mas muitas das vezes são renegadas pelas estruturas institucionais do Estado e as elites dominantes e/ou governamentais.

Seguindo este raciocínio, é possível inferir que o PRONERA é uma política pública que representa a materialidade não apenas da organização coletiva, mas, sobretudo, do poder e da capacidade dos sujeitos sociais fazerem valer, do ponto de vista do reconhecimento do direito aos seus direitos.

3.3 PRONERA como direito a ter direitos

A educação, pois, por se manifestar e se fazer presente em todas dimensões e espaços da vida do ser humano, apresenta uma natureza ontológica própria. Logo, é justamente nos processos educativos que fica demonstrada a relação de interdependência com os direitos humanos e com a luta por direitos da Educação do Campo, cabendo ao Estado sua aplicabilidade e ao conjunto da sociedade sua socialização, até por que “o papel do Estado é de estruturar um sistema público de ensino, mas compete à sociedade, por meio de suas organizações, torná-lo o mais público possível, colocando-o como ferramenta para uma nova cultura” (SANTOS, 2011, p. 323).

Vale ressaltar que desde 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é membro signatário, reconhece a educação enquanto direito. Nestes termos, a luta e a construção da Educação do Campo, a concebem como um espaço de luta e organização popular, em que se defende seu acesso, sua ampliação e sua permanência. A garantia do direito a ter direito à escola pública e de qualidade, fazendo-se cumprir assim o que está posto e prometido, respectivamente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal.

Entenda-se, pois, que não se trata de um favor governamental ou estatal, mas do reconhecimento de uma ação realizadora da promessa constitucional de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF, art. 5º, *caput*). Em suma, “a importância do direito ao Direito (como processo de educação) reside no fato de ser histórico e efetivo” (SIQUEIRA, 2012, p. 30).

Neste sentido, é importante salientar para um maior conhecimento que, a Declaração dos Direitos Humanos²⁹, historicamente, antecede e é independente da formalização jurídica

²⁹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU, foi instituída em 10 de dezembro de 1948, e representa além de um marco na busca pela paz, também o registro do

contemporânea, porque estar relacionada à garantia e o reconhecimento da dignidade humana, preceito constituído que está superposto a todos e quaisquer poderes constituídos. Logo, o direito a ter direito por parte dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, a exemplo do direito à educação, como a Educação do Campo, protagonizada inicialmente pelo PRONERA, não poderia ser negado e/ou negligenciado pelo Estado e os mais diversos e distintos governos. Até porque, um dos meios mais eficaz para se alcançar o desenvolvimento de uma sociedade justa, é a garantia do acesso à educação.

Pois, se é um fato que a Educação do Campo é um direito, e este direito por sua vez estar garantido em leis presentes na Lei máxima nacional – a Constituição Federal e as Constituições estaduais, logo, significa que o direito à educação é um direito fundamental, e esse direito foi reconhecido e consagrado pelo Estado, assim, portanto, é dever do Estado fazer valer e estabelecer a garantia a todos os direitos sociais, como é o direito de todos os seres humanos a terem acesso gratuito e de qualidade à educação.

Nestes termos, portanto, definitivamente, “Direito à educação é expressiva promessa da República Federativa do Brasil, firmada na Constituição. A Constituição não faz discriminação de nível de escolaridade e nem de área do curso de graduação para prometer o direito de acesso à educação, universalmente” (SIQUEIRA, 2012, p. 29). Assim compreendendo-se, é importante ressaltar e se fazer saber que, “o direito à igualdade e o direito à educação devem passar a ser concretude na vida das pessoas historicamente marginalizadas dessas promessas constitucionais, para saírem da categoria de meras expectadoras do direito” (SIQUEIRA, 2012, p. 24). O princípio da igualdade, pois, não é paradoxal quando se consegue entender e reconhecer a existência de desigualdades historicamente produzidas e dos direitos humanos, conquistados.

A igualdade como princípio, não pode ser considerada enquanto um direito e/ou fenômeno social fechado. A igualdade está sempre aberta, e assim se apresenta na oportunidade, que também está igualmente aberta a possibilidades, de poder exercitar a pedagogia da resistência e do processo, para se alcançar e afirmar a conquista do direito à educação em todos os seus níveis, com acesso, qualidade, permanência, sucesso e formação.

Destarte, a Justiça não é e nem pode ser compreendida como um emaranhado de escrituras jurídicas postas em folhas de papel. Justiça é antes de qualquer coisa existente, Justiça Social. Sem essa compreensão que emerge das lutas dos Movimentos Sociais, da consciência coletiva e da organização política dos sujeitos, a sociedade estará cada vez mais

distante de promover a superação das desigualdades existentes, bem como de fazer com que a opressão e a exploração do homem pelo homem seja encerrada e assim, se alcance uma sociedade de fato e de direito, democrática. “A importância do direito ao Direito (como processo de educação) reside no fato de ser histórico e efetivo” (SIQUEIRA, 2012, p.30).

Por esta razão que a luta e a organização dos Movimentos Sociais do campo em defesa do direito à Educação do Campo, estão pautadas na construção de escolas que estejam e sejam do campo, edificadas pelos seus próprios sujeitos, ou seja, que incorporem práticas educativas dos mais diversos e diferentes sujeitos coletivos do campo, que vivem e se reproduzem da terra, das águas e das florestas. Escolas que possam assumir e tenham em seus projetos pedagógicos a compreensão do campo, das águas e das florestas, com seus sujeitos, suas histórias, seus saberes, suas culturas enquanto fonte de conhecimentos, pesquisas, trabalho, estudos e leituras. Ou seja, escolas e sujeitos com seus próprios projetos pedagógicos, vinculados às suas histórias e às suas manifestações culturais, bem como às suas causas, sonhos e desafios, consoantes com o projeto de desenvolvimento do território camponês.

Aqui portanto, é imprescindível lembrar e muito mais inferir, como a educação, entre outros direitos, é um direito fundamental garantido nos *Direitos Humanos*, essa afirmação de garantia é um processo e não um simples fato, porque na mesma medida em que ganha corpo o processo de avanço das organizações populares e dos Movimentos Sociais do campo e da cidade, esses direitos também se universalizam, especialmente quando esses sujeitos coletivos percebem a ameaça à democracia, através da violação dos seus direitos conquistados; pois, até porque é próprio de um ambiente democrático, os movimentos de luta e de conquista da efetividade dos direitos humanos e constitucionais, como é o direito do acesso à educação.

De acordo com Siqueira,

A falta de oportunidade de cursos superiores para a população do campo, em especial a que se engajou nos movimentos sociais de luta pela terra, acarreta enormes dificuldades para a própria consolidação da política de Reforma Agrária. Daí a necessidade de serem implementados programas e projetos, pelo poder público, que atuem na diminuição desses entraves, como são os casos do Programa de Educação no Campo, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, este, institucionalmente, vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. (SIQUEIRA, 2012, p. 22-23).

Nesse sentido, quando se infere que a Educação do Campo é um Direito Nosso, e um Dever do Estado, bandeiras defendidas e reafirmadas pelos Movimentos Sociais do Campo, é porque este direito, como bem observado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos da

Organização das Nações Unidas – ONU³⁰, também se faz presente na Carta Magna da República Federativa do Brasil, a Constituição promulgada em 1988, onde a educação está constada enquanto *direito público subjetivo*, que se compreende como direito de todos os cidadãos, e obrigação do Estado.

Toda tentativa de criminalização e de difamar a luta dos Movimentos Sociais do campo ao mesmo tempo em que, pelas vias da legalização judiciária, tenta impedir o avanço das políticas educacionais para os sujeitos coletivos do campo, vem em contrapartida reafirmar a importância do significado da luta e da organização desses sujeitos pela garantia dos seus direitos, enquanto uma necessidade de continuidade e permanência.

A luta pela democracia no Brasil, foi o que possibilitou, por parte da sociedade, a conquista do Estado Democrático de Direito. Pois, é no contexto da luta da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, que a sociedade brasileira promove a ruptura com regime militar de exceção, imposto em março de 1964. Assim, dentro desse contexto, naquele momento da história do país, exigia-se muito mais do que a simples possibilidade de se construir um Brasil apenas enquanto um Estado de Direito. Desta forma, houve a necessidade de se afirmar para o conjunto da sociedade brasileira, que, a partir daquele momento estava se constituindo um *Estado Democrático de Direito*, onde adotava-se como fundamentos basilares a *cidadania* e a *dignidade da pessoa humana*, entre outros (Constituição da República Federativa do Brasil – CF, art. 1º, II e III). O Direito, pois, “é a externalização mais explícita da angústia do ser, simultaneamente, afirmação de garantias e fator de limites (as proibições) e, por isso, há pessoas que vivem para construir os muros jurídicos que separam a possibilidade de que os direitos sejam para todos” (SIQUEIRA, 2012, p. 20).

E é justamente pensando no princípio de que é a luta que faz as leis e garante os direitos, que o processo de busca pelas conquistas não pode ser e/ou estar limitado ao ato eleitoral, do qual faz jus os sujeitos coletivos organizados e toda a sociedade, mas precisa sim se escrever na história enquanto ação perene de enfrentamento a usurpação do poder das elites e de toda representatividade do Estado capitalista.

Desta forma,

É necessário forte trabalho da sociedade civil organizada, e também do Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias, a garantir a oferta da educação escolar para materializar esse direito aos

³⁰ A ONU – Organização das Nações Unidas ou simplesmente Nações Unidas, está sediada na cidade Nova Iorque – EUA, constitui-se em uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Sua criação se deu no dia 24 de outubro de 1945, logo após o término da 2ª Grande Guerra, em substituição a Liga das Nações (1919), tendo enquanto principais **objetivos**: manter a paz e a segurança internacionais, fomentar a amizade e as boas relações entre as nações, defender a cooperação como solução para os problemas internacionais e auxiliar no desenvolvimento econômico e no progresso social.

camponeses. Fazer cumprir a legislação conquistada exige continuidade da organização dos sujeitos coletivos do campo, *das águas e das florestas*; pressão sobre os órgãos responsáveis; ampliação do imaginário da sociedade sobre a centralidade do desenvolvimento do território rural e da garantia dos direitos aos seus moradores, para efetiva promoção da igualdade e justiça no país (MOLINA; JESUS, 2011, p. 41. Grifo meu).

Nesse sentido, é importante observar que é meio ao contexto de luta pela democracia, logo, pela conquista de direitos, que os Movimentos Sociais são gerados, a partir da organização de sujeitos coletivos organizados e em busca de consciência, fruto de pessoas que consomem, que precisam e fazem uso de bens e serviços; coletivos populacionais esses, que por sua vez, em virtude dos problemas enfrentados e de suas necessidades diárias, despertam para a consciência e acabam por desenvolver suas atuações junto as bases populares, organizando-se em prol do cumprimento de seus direitos existentes. *Consciência e Organização* são fatores históricos e fundamentais para se compreender na essência o movimento que gera a história e o desenvolvimento dos Movimentos Sociais.

É importante compreender que os Movimentos Sociais não percebem sua existência a priori, pois formam-se e se tornam movimentos pelo próprio movimento do conjunto de pessoas sem os seus direitos respeitados, logo, pelas práticas e ações de homens e mulheres social e politicamente organizados e se organizando ao longo da construção da história.

Nesse interim, os Movimentos Sociais acabam por se constituir na materialidade da luta por um aperfeiçoamento da tomada de consciência coletiva dos sujeitos da sociedade no que tange ao direito a ter direitos. A organização social coletiva, uma vez alcançada na prática, estabelece a promoção da elevação da própria consciência individual dos sujeitos, elevando assim, ao mesmo tempo, o nível cultural de homens e mulheres, na medida em que vão conseguindo superar a busca solitária pela solução de suas contradições e dos seus problemas imediatos, conseguindo ascender assim à permanente busca e luta coletivas. Afinal, quando os sujeitos conseguem compreender que as razões e as causas dos seus mais variados e distintos problemas, enfrentados cotidianamente, não são e nem estão isolados de um contexto maior, acabam por enxergar e entender que os mesmos se inserem e dizem respeito as razões circunstanciais da histórica luta de classes, que vai moldando o repertório e o enredo da história.

Considerando a totalidade histórica e social, é possível inferir que a origem da sociedade brasileira, é resultante de uma outra sociedade, até bem pouco tempo atrás colonial e escravista, moldada resumidamente as regras e aos desmandos dos senhores coloniais e escravagistas, onde o que vale é o poder de mando do senhor e o subjugo do trabalhador, obrigado a obedecer. Conforme enfatiza Souza (2019, p. 42) “no Brasil, desde o ano zero, a

instituição que englobava todas as outras era a escravidão”. Logo, nunca se presenciou, em solo pátrio, com a força social devida, a existência de instituições jurídicas que promovessem a regulação e o reconhecimento dos direitos da população pobre e/ou dos considerados desvalidos da sorte, na sua grande maioria negros que foram escravizados, afinal aos trabalhadores rurais e urbanos só lhes restavam os maus tratos, a miséria, o silêncio e abandono.

Ademais, com tamanho efeito, a dominação colonial associada a escravidão, cria no Brasil modelos peculiares de instituições, como é indubitável “nossa forma de família, de economia, de política e de justiça” (SOUZA, 2019, p. 42), todas elas foram constituídas com base na escravidão, e até os dias atuais tais cicatrizes ainda são deveras visíveis no tecido social brasileiro.

Pode-se mesmo dizer, que na atualidade, uma das faces mais perversas do capitalismo contemporâneo, que tenta se esconder sob a farsa da globalização neoliberalizante, é a legalização da retirada dos direitos da classe trabalhadora, incluindo o mais sagrado, que é o direito à vida. Os representantes diretos do capitalismo, buscam a todo instante impor suas novas lógicas colonizadoras, privatizando os direitos, escurecendo as auroras e acabando com os sonhos, ao mesmo tempo em que socializam os caminhos para o calvário dos seres humanos, declarando a morte das políticas públicas sociais.

Outrora, o direito no mundo ocidental defendia a segregação e a violência, servindo de justificativa ao tráfico de escravos e ao trabalho forçado. Nos dias atuais, o mesmo direito defende a manutenção do conservadorismo e do tradicional, servindo de justificativa às desigualdades e todo tipo de *apartheid* social. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 38) “Enquanto a lógica da regulação/emancipação é impensável sem a distinção matricial entre o direito das pessoas e o direito das coisas, a lógica da apropriação/violência reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não”.

Nesse sentido,

A demora temporal, agravada pelos modos como foram tratados os problemas da escravidão, da concentração da terra e da não oportunidade de acesso à educação, produziu um quadro de exclusões, de um lado, e de elitização, de outro, que, hoje, não combinam nem mesmo com que a Constituição Federal de 1988 apregoa como objetivos fundamentais do Brasil. (SIQUEIRA, 2012, p. 19).

Desta forma, no território das explorações do trabalho, acabou-se por se perceber uma reinvenção da criação do Brasil, mediante as lutas tardias das populações pobres, dos sujeitos que foram banidos de sua própria condição social e humana, e foram brutalmente privados do reconhecimento de sua identidade histórica e ancestral. O país assim se fez em um território

com uma origem de perspectiva multicultural e pluralista, mas com o domínio de classe elitista. Uma “elite do atraso” (SOUZA, 2019), porque conservadora e retrograda, que em hipótese alguma permitirá escapar qualquer benefício que seja a classe trabalhadora, pois toda legislação criada dará conta de favorecer e assegurar a reprodução e manutenção de todo tipo de privilégio escravista, mesmo que sob as consideradas condições modernas.

Daí que, quando se pensa ou se debate a questão do direito de propriedade, percebe-se sempre a presença do pensamento conservador e o arcaico, pois mesmo quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, o que houve foi o abrandamento de sua rigidez, para nada mais, nada menos se acolher e fazer valer a manutenção dos interesses conservadores e reacionários, promovendo-se na ordem do dia a legitimidade dos costumes que preconizavam a posse e o uso da terra, a continuidade do poder das elites rurais e urbanas, desconsiderando e desconhecendo a realidade multicultural presente na formação histórica da sociedade brasileira.

No campo das políticas públicas, como ferramenta capaz de abrandar as desigualdades, conseguindo assim promover a realização da cidadania, a educação ainda se apresenta enquanto um direito altamente seletivo, e por isso, excludente, sobretudo, quando se refere à educação pública e gratuita voltada aos sujeitos do campo, das águas e das florestas, agravando bastante os problemas já visíveis de exclusão, desigualdade, marginalização e pobreza.

As históricas faltas de oportunidades de escolarização, acesso à educação e formação cultural aos sujeitos individuais e coletivos do campo, das águas e das florestas, em especial aos que estão/estiveram engajados em lutas sociais, ativos e passivos dos Movimentos Sociais de luta pela terra, por casa, comida e pão, ou seja, na luta por direitos a ter direitos, combinadas a concentração de renda e terras nas mãos de poucos, acarretou e até hoje acarreta o aumento das imensas desigualdades sociais e econômicas, além das dificuldades para a consolidação da política de Reforma Agrária e da própria educação. Daí a necessidade do PRONERA como política da Educação do Campo, no intuito de dirimir as desigualdades geradas e mantidas até os dias atuais.

Por esta razão,

A preocupação com os limites da prática educativa, enquanto ato político, está justamente em reconhecer que ela tem uma certa eficácia e não sendo possível fazer tudo a partir da educação, sabemos que estamos construindo muitas coisas, que, sem ela, não seria possível, principalmente sonhar com uma outra materialidade da realidade. Longe de uma visão ingênua da educação como alavanca principal de transformação da sociedade, estamos tentando compreender, através dela, novas possibilidades. (MOLINA, 2003, p. 114).

Neste sentido, é que se faz importante compreender que, o acesso à educação por si só, não é uma solução para os problemas de marginalização e exclusão social que foram produzidos ao longo da história – como até hoje ainda são –, mas sem sombra de dúvidas, ela compreende uma oportunidade relevante e significativa no processo de enfrentamento às desigualdades e à exclusão social. Mas infelizmente, “como política pública capaz de realizar a cidadania, a educação ainda é um direito altamente seletivo, sobretudo, quanto à educação superior pública e gratuita, sendo bastante agravado o problema para determinados cursos de graduação, como Direito, Medicina, Engenharias e outros” (SIQUEIRA, 2012, p. 22).

A educação, obviamente é possível ser exercida de forma individual, quando alguém decide e busca ascender social e culturalmente. “O desenvolvimento da individualidade humana se dá em um processo histórico, segundo condições específicas de um determinado momento histórico das forças produtivas e das relações sociais características destas” (REIS, 2011, p. 97). Contudo, a organização e a luta dos Movimentos Sociais, não é algo individual e nem individualista, trata-se de uma ação muito maior, muito mais que a mera busca pela ascensão social, é uma ação coletiva de sujeitos coletivos, pois compreende um movimento em movimento, em prol de conquistas e transformações sociais e humana que precisam e urgem ser conquistadas.

Nessa concepção, um/a educador/a, um/a educando/a, uma liderança do movimento social, um/a estudante, um/a professor/a de qualquer instituição, “com suas contradições próprias, na oscilação de origem e posição de classe, podem ser sujeitos transformadores”. E por assim dizer, conseqüentemente, “Podem contribuir na transformação de si mesmos, de seu cotidiano, de sua história e na história da sociedade, individual e ou coletivamente” (REIS, 2011, p. 49).

3.4 O PRONERA e a Questão Agrária

A sociedade brasileira, chega aos fins da segunda década do século XXI, sem sinais positivos da resolução da questão agrária do país. Mesmo que, na recente história do país, tenhamos conseguido avançar no cenário político, com a eleição de governos democráticos, o de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), por outro lado, não se tem nada a comemorar do ponto de vista da estrutura fundiária dominante no espaço territorial brasileiro. Mesmo porque, até hoje, o país ainda guarda resquícios de uma sociedade, não muito tempo atrás, colonialista e escravagista, conforme debatido no capítulo anterior. E como ainda que se fora para piorar a situação, “o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a

escravidão, como ato político formal, e um dos últimos do mundo a tomar essa medida, à exceção de alguns países da África que a mantiveram até o século 20” (SIQUEIRA, 2012, p. 17). Em outras palavras, no Brasil “escravizou-se a terra, antes de se libertarem os escravos” (SIQUEIRA, 2012, p. 18).

Apenas para se ter uma breve noção e melhor compreender essa realidade contraditória, torna-se útil atentarmos para a análise de Stédile (2013) sobre as mudanças estruturais na produção e propriedade da terra no país. De acordo com o autor

Nos últimos dez anos, houve um processo acelerado de concentração da propriedade da terra. [...] Nas estatísticas do cadastro do Incra, vê-se que entre, 2003 e 2010, as grandes propriedades passaram de 95 mil unidades para 127 mil unidades, e a área controlada por elas passou de 182 milhões de ha para 265 milhões de ha em apenas oito anos. (STÉDILE, 2013, p. 28-29).

Nesse sentido, historicamente, a realidade agrária do Brasil continua com a face cruel da concentração, bem como do recrudescimento dos conflitos e da violência por posse/domínio de terra e território.

Sobre o processo de concentração fundiária, Paulo Alentejano (2022) observa que o governo anterior (2018-2022) contribuiu de forma direta ou através de sua base parlamentar, através de vários projetos, para o aumento e a legalização da grilagem de terras no país, e consequentemente para o incremento dos conflitos agrários.

De acordo com Alentejano

Em 2020, segundo os dados da CPT, em plena pandemia de covid-19, tivemos o maior número de conflitos por terra desde 1985, ano em que a CPT começou a registrar de forma sistemática os dados sobre conflitos no campo brasileiro. Foram 1.576 conflitos, envolvendo 171.625 famílias e 77.442.957 ha, um crescimento, respectivamente de 25,7% no número de conflitos, de 19,8% no número de famílias envolvidas e de 45,3% na área em disputa entre 2019 e 2020 (ALENTEJANO, 2022, p. 23-24).

Segundo o mesmo autor, é importante observar que,

[...] a maior parte dos conflitos por terra não foi resultante de ações dos movimentos sociais, como ocupações de terra, como apregoam certas vozes ligadas aos interesses do agronegócio, mas de ações de despejo, expulsão, enfim, ações protagonizadas pelo capital/latifúndio na sua sanha de se apropriar de mais e mais terras. (ALENTEJANO, s/d).

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que, a luta pela terra e por território no Brasil não se trata de um fenômeno recente da história, nem tampouco se restringe à atualidade dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais existentes no campo brasileiro. Conforme Fernandes (2013, p. 174) “a questão agrária sempre esteve relacionada com os conflitos por terra”, porém, adotar tal característica como única linha de análise, é fazer uso de visão reducionista. Os conflitos são territoriais, e enquanto tal não estão, nem tampouco

são limitados “aos momentos de enfrentamos entre classes ou entre camponeses e Estado”. (Idem).

De acordo com Girardi e Fernandes (2009) entendemos que a conflitualidade existente na realidade da questão agrária brasileira, constitui um conjunto de conflitos, que compreende um processo gerador e indissociável do Desenvolvimento Territorial Rural, gerando diversos e diferentes tipos de obstáculos ao desenvolvimento.

Uma vez que,

Gerada nos processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização de movimentos socioterritoriais, de camponeses, de grupos tradicionais, do agronegócio e do latifúndio, a conflitualidade desencadeia conflitos como a luta pela terra (assentamento, terra indígena, quilombo, pequena propriedade, castanhal, seringal) e também diversos tipos de violência (GIRARDI, 2016, p.83).

É necessário destacar que que conflitualidade não é sinônimo de violência, desta forma, segundo Girardi (2016) existem duas maneiras de eliminá-la, que são: uma através da promoção do desenvolvimento, com a resolução ou apaziguamento dos problemas concernentes a questão agrária; uma outra é através da própria violência, que compreende nada mais em uma prática de inibição dos processos diretos de luta pela terra.

Canto (2016) observa que,

Sob a presença de conflitos, um dado sistema social tende a produzir condições em que os sujeitos envolvidos adotem determinados comportamentos para controlar a amplitude do impasse e o número de sujeitos envolvidos. Moderar o conflito também faz parte do sistema em conflito, inclusive institucionalizando-o e criando regras e normas precisas e, se possível, aceitas por todos os sujeitos envolvidos no conflito (CANTO, 2016, p. 81).

Nesse sentido, os conflitos são a marca dos grilhões, do ferro e do fogo que retratam a história do Brasil de ontem e de hoje; onde a questão agrária se perfaz em uma brutal característica da ordem política e social do país. E na Amazônia não foi e nem é diferente. Assim, para permanecer a serviço dos interesses das elites rurais/agrícolas e urbanas, nenhuma reforma é feita, muito menos a agrária. As populações do campo, das águas e florestas vão resistindo com sua lógica de (re) produção da vida, e ficando à mercê de algumas dadas políticas públicas de cunho social, que mal e timidamente chega aos sujeitos do campo.

De acordo com os estudos de Girardi (2016, p. 98), com os quais corroboro,

A Reforma Agrária ampla nunca foi realizada efetivamente, ficando restrita à política de assentamentos rurais; a Amazônia foi utilizada como válvula de escape para os conflitos originários da estrutura concentrada das outras regiões brasileiras; com o avanço do capital, dos latifundiários e a expulsão dos camponeses para a fronteira agropecuária na Amazônia, estabeleceu-se na região um foco de conflito e violência constante, indicando que a não realização da Reforma Agrária pela via da Amazônia gerou ainda mais violência e ampliou a conflitualidade da questão agrária brasileira.

Os conflitos fundiários no Estado Pará que marcam a história atual do território, são resultantes dos problemas agrários e da falta de políticas públicas de caráter social até então existentes, onde inclui-se aí a ausência de reais investimentos nos setores de educação, saúde, saneamento básico, segurança, bem como regularização fundiária.

De acordo com a II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – IPEA (2016, p. 15) da região sul e sudeste do Pará “estes problemas têm provocado a constituição de movimentos sociais que, por meio da luta, vem pressionando o Estado”, que por sua vez, até antes golpe de 2016, adotava a política de responder por meios da implantação de projetos de assentamento, contudo, sem promover uma real articulação entre todas as políticas sociais necessárias à uma vida digna aos homens e mulheres que formam as famílias assentadas. Políticas hoje, cabalmente comprometidas, dado o cenário político instalado pelo novo governo.

No contexto atual, a questão agrária para as organizações do campesinato apresenta uma imensa complexidade. Conforme observa Santos (2014) a questão posta aos movimentos dos camponeses se dá pelos impasses gerados sobre as organizações, resultantes da conquista dos territórios pelas suas lutas. O impasse ocorre quando do avanço das práticas do agronegócio e de suas investidas sobre as populações camponesas, pois o território tem seu significado ameaçado.

Para as lideranças e os sujeitos dos movimentos socioespaciais a constituição de um território reformado implica “repensar o papel da educação”, bem como lutar e ressignificar a luta por políticas públicas, bem como por “novas estratégias capazes de conciliar os processos de educação e desenvolvimento dos assentamentos” (IPEA, 2016, p. 36). Denota-se, assim, “os conflitos por terra são também conflitos pela imposição dos modelos de desenvolvimento ‘territorial’ rural e nestes se desdobram” (FERNANDES, 2013, p. 175).

Nesse sentido

É necessário partir da compreensão de que a educação tem função fundamental na formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a construção do projeto de território. Pensar, também, a Educação do Campo para o território e, desta forma, iniciar a organização desde a educação básica até o nível superior, passando pela formação técnica e específica nas áreas necessárias para o desenvolvimento desse projeto. (IPEA, 2016, p. 36).

Não obstante, é de suma importância ter-se ciência, conforme chama atenção Vinha (2016, p. 132-133) “a disputa territorial não pode ser compreendida apenas com foco na materialidade, isto é, como espaço físico, mas deve ser concebida desde a natureza do território, em que a existência de paradigmas distintos conforma territórios (i) materiais”.

Os conflitos que marcam a disputa territorial, como os citados acima, compreendem exemplos cabalmente distintos de território e territorialidade. Assim, nota-se, pois, que, os conflitos em questão resultam da disputa por modelos diferentes de Desenvolvimento Territorial Rural e/ou de agricultura entre os atores envolvidos, que por fim e ao cabo, compreende uma luta por territórios e contra a (des) territorialização.

Assim sendo, os conflitos socioterritoriais, historicamente se estabeleceram e se reproduzem enquanto produto das disputas pelo controle do território e, conseqüentemente, pelo domínio dos ‘recursos naturais’ existentes no espaço, “os quais são entendidos, pelos sujeitos envolvidos, como necessários para sua reprodução social” (CANTO, 2016, p. 81).

Por outro lado, para os sujeitos da Educação do Campo, compreendemos que, a luta pela terra e território no Brasil é também uma luta por e para se permanecer nela/nele, com fins de se fazer uso enquanto fonte de manutenção dos seus sujeitos coletivos: camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros povos tradicionais.

Os fatos expostos acima, constituem-se na razão, pela qual, levam a pesquisadora Knijnik (2006) a afirmar que

O Brasil é um dos países que apresenta uma das maiores concentrações fundiárias do mundo. Esse quadro, que tem suas origens no início do período de colonização, tornou-se mais acentuado nas duas últimas décadas do século passado e tampouco tem significativamente alterado neste início do novo milênio. Tal intensificação da concentração fundiária está historicamente associada ao avanço do capitalismo no campo, que promoveu uma série de modificações no meio rural. Houve uma acumulação acelerada do capital, produzindo, como consequência, uma maior concentração de terra, uma centralização do controle dos diferentes setores da economia e a introdução da agroindústria e de uma agricultura moderna, mais destinada à exportação. (KNIJNIK, 2006, p. 26).

Nesse sentido, a questão agrária brasileira encerra uma onda de complexidades, produzidas pelo que se pode denominar de modernização capitalista do campo. Historicamente, esse processo foi e permanece sendo brutal do ponto de vista das exclusões que geradas, dada o agravamento da concentração da produção, da renda e das terras, que gerou quadros alarmantes de pauperização e miséria. A expansão das práticas mercadológicas no campo, o que Silva (2002, p. 139) denomina de desenvolvimento capitalista da agricultura “se fez gerando profundas riquezas, concentrando riquezas e concentrando, do outro lado, miséria”.

Assim sendo, a sociedade brasileira continua a padecer de iniquidades e injustiças, que datam de tempos distantes, como o da colonização e seus grilhões, que até os dias atuais, continuam a insistir a voltar, sob os disfarces do conservadorismo moderno e a farsa da política neoliberal, que geram e reproduzem assimetrias no tecido social, dentre as quais, no campo a mais visível e notória é a violência.

Para uma melhor compreensão e entendimento da complexidade, ressaltamos que

“A questão agrária é intrínseca ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, e a possibilidade de solução da problemática agrária está fincada na perspectiva de superação desse sistema. Seja via proletarização ou campesinato, esses grupos mostram os limites da agricultura capitalista, apostando na conflitualidade e no processo de lutas e enfrentamento como meio de promover o desenvolvimento territorial”. (VINHA, 2016, p. 134-135. Grifos nossos).

Nesse sentido, a realidade tem mostrado que o pensamento das elites, pouca coisa ou na essência, em nada tem mudado, em especial quando se pensa no desenrolar dessa história.

Segundo Oliveira (2002, p. 67)

É, pois, no bojo dessa articulação entre o processo de expansão desigual do trabalho assalariado no campo, na expansão do também desigual processo de expropriação, e no dominante processo histórico da concentração fundiária do país, que vamos encontrar contraditoriamente a origem dos conflitos e da luta pela terra no Brasil com sua marca histórica: a violência.

Destarte, compreende-se que, historicamente, em especial, nas duas últimas décadas, a luta pela terra e território no Brasil, conforme afirmado acima, constitui-se em uma luta por modelos de educação e de Desenvolvimento Territorial Rural diferenciados. Em que estes sejam, produtos e produzidos pelos sujeitos do campo, onde os mesmos possam não apenas concretizar a materialidade de sua reprodução econômica e sociocultural, mas fundamentalmente possam dá sentido à ressignificação de seu modo de vida.

No dizer de Vinha (2016) “o modo e vida da classe campesina são incompatíveis com a economia de mercado”. Portanto, a Educação do Campo tem como significado o despertar do fazer, construir uma nova etapa da luta e da vida, mediante a conquista da terra e a (re) construção de seus territórios.

Neste sentido, nota-se, portanto, que existem dois modelos de desenvolvimento em disputa para o campo e a agricultura. O modelo do agronegócio, voltado a produção de *commodities*, que o capitalismo apresenta como totalidade, como se fosse o único possível para a agricultura, conforme salienta Fernandes (2017, p. 11). O outro modelo que vem se territorializando, é o que reúne a diversidade dos sujeitos camponeses, com respeito a vida e a natureza

Esse modelo, corresponde ao Desenvolvimento Territorial Rural, que segundo Saquet (2017, p. 20. Grifos do autor) “assume um conteúdo territorial pluridimensional, em favor do *direito à cidade* (LEFEBVRE, 1991, [1967], do direito ao campo e do lugar da boa convivência, sempre contrário à valorização do capital e à reprodução do Estado burguês [...]”. Nesse interim, corroboramos com Saquet (Idem) quando afirma que, o conteúdo

territorial do desenvolvimento é compreendido enquanto movimento contínuo de conquistas sociais.

Dáí então, depreende-se que os conflitos que envolvem a disputa pela terra e por territórios no país, dá-se como produto do choque entre o território do agronegócio e o território do campesinato e/ou da Educação do Campo, em que, por sua vez, o primeiro busca reproduzir e manter as políticas de seus interesses, ao passo que o segundo, dadas suas necessidades, luta pela garantia e o reconhecimento de direitos. Assim sendo, a Educação do Campo se afirma como um novo campo do conhecimento. Hoje, “não é mais possível discutir-se a questão agrária sem a discussão sobre Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 43).

Educação como formação humana, ante a questão agrária, tem a função primeira de indagar dos sujeitos seu papel no campo a partir dos vínculos com a Terra. É requisito para formar a identidade como camponês e cidadão do planeta, seu reenraizamento político, econômico, cultural, simbólico, físico, antropológico. Essa dimensão amplia sua relação além-assentamento, instiga-lhe pensar de sua comunidade próxima à mais distante, por ser capaz de identificar e explicar fenômenos e fatos sociais que contribuem para a dinâmica ambiental do assentamento, da região, do país, do continente, da Terra” (MOLINA, 2003, p. 36).

A Educação do Campo constitui-se num novo paradigma sobre a questão agrária, sendo resultado das relações historicamente construídas com os movimentos socioterritoriais do campo, permitindo assim com que os sujeitos que constituem a população camponesa no Brasil, possam ter acesso ao conhecimento científico e a educação propriamente dita, que possibilite o pensar e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas bases materiais e territoriais.

De acordo com Molina (2003, p. 24. Grifos nossos) para que seja possível a viabilidade da concretização de um novo modelo de desenvolvimento no campo, duas políticas se apresentam enquanto cruciais, porque estruturantes e necessárias, a Reforma Agrária e a agricultura familiar *camponesa*.

Destacando a importância do PRONERA enquanto política pública Molina (2003, p. 129) nos diz que este

foi o elemento de relevância para inserir a educação na agenda da Reforma Agrária. Depois do PRONERA, ficou difícil pensar a questão agrária sem a educação porque o seu conteúdo trouxe inquietações e proposições sobre novas formas dos sujeitos observarem a si mesmo e compreender os problemas e as alternativas para a Reforma Agrária.

Portanto, é dentro dessa concepção de novo modelo de desenvolvimento no campo – mesmo que existam pensamentos e vozes discordantes – não é mais possível, nem tampouco se pode negar que a Reforma Agrária é uma das políticas mais eficazes no que tange ao

combate da pobreza existente no meio rural. Logo, é um erro enorme e grotesco se imaginar, defender e/ou trabalhar a Reforma Agrária como simples política assistencial.

Nesse contexto, corroboro com Molina (2003, p. 27-28.)

Uma das mais graves consequências da visão, segundo a qual a reforma da estrutura fundiária teria sentido somente como política social, é que ela retira o caráter estratégico da reflexão sobre a intrínseca conexão entre pobreza rural e o modelo de desenvolvimento agrícola adotado no país, fazendo com que em lugar de se pensar a Reforma Agrária como questão estrutural, se proceda à comparação de custos e benefícios dessa política com outras políticas assistenciais.

A história da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial Rural pensados/construídos pelos sujeitos coletivos dos movimentos sociais³¹ situa-se na contramão dos modelos de educação e de desenvolvimento não apenas pensados, mas concretizados estruturalmente ao conjunto da sociedade brasileira, e em especial àqueles e àquelas que vivem e se reproduzem na e da terra, águas e florestas. Pois estabelecem proposições que vão de encontro aos modelos hegemônicos implantados nas escolas e nos espaços produtivos do ponto de vista econômico da (re) produção capitalista.

Estou de acordo e corroboro com o pensamento de que “o século XXI buscou novos paradigmas nas dimensões econômica, política e, obviamente, educacional”. (SILVA, 2014, p. 21). Seguindo este raciocínio, sobre os projetos de educação e desenvolvimento pensados para campo ressaltamos que, existem dois paradigmas que disputam e debatem o desenvolvimento do campo de formas cabalmente distintas. Esses são, o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigmas do Capitalismo Agrário (PCA). De acordo com Vinha,

O PCA compreende que o modelo de desenvolvimento do campo depende da integração ao sistema capitalista e deve ocorrer paralelamente às estruturas de mercado e controle do Estado. No PQA, a perspectiva está na transformação da sociedade, no enfrentamento e na superação do capitalismo, sendo a luta camponesa pela terra um uma luta contra o capital”. (VINHA, 2016, p. 119).

Nesse sentido, o PCA defende a tese de que a única possibilidade dos camponeses se desenvolverem, é se deixarem subordinar aos interesses da lógica do capital, lhes restando como alternativa a sua integração ao mercado, transformando-se em pequenos e médios agricultores familiares rurais. É possível afirmarmos ainda, que este paradigma “tem a relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria”,

³¹ Destaca-se a ação dos movimentos sociais porque acreditamos que na atualidade os conceitos de Educação do Campo e de Desenvolvimento Territorial Rural encontram-se em disputa, entre o pólo do trabalho e o pólo do capital/agronegócio.

trata-se, pois, de se pensar o rural de forma tradicional, uma vez que se elege apenas o que interessa ao modelo econômico e cultural do capitalismo (MOLINA, 2003, p. 37).

No que tange a tese do PQA, advoga-se o contrário, logo, que o desenvolvimento do campo só será possível mediante a ação reflexão construída em conjunto pelos sujeitos coletivos camponeses, na conquista de sua autonomia e emancipação política e humana, levando a construção de outro modelo societário. Afinal, historicamente, mesmo que o campesinato tenha sua renda subordinada ao capital, ele existe e resiste. (VINHA, 2016).

Observando a disputa paradigmática no tange ao debate de qual modelo de desenvolvimento mais se adequa à realidade do campo brasileiro, é possível inferir que,

O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e sua mão de obra para a produção em larga escala de alguns produtos para a exportação e, quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização das suas terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperança de viver no campo” (MOLINA, 2003, p. 38).

Desta feita, observamos que o modelo de educação e de desenvolvimento para o campo que defendemos, dista cabalmente dos princípios do paradigma do rural tradicional, que dialoga com o PCA, que por sua vez defende modelos de educação e desenvolvimento para o campo de acordo com interesses da lógica da reprodução material capitalista.

Portanto, pensamos que, a educação deve ser pensada não a partir dos interesses do capital, mas sim dos princípios do campesinato, pois, conforme salienta Camacho (2014) o paradigma do capitalismo agrário pensa a educação de acordo com os princípios do capital, desconsiderando os camponeses, ao contrário do paradigma da questão agrária, que considera a educação pensada pela realidade e a história do campesinato, e não o inverso.

Sendo mais preciso, o referido autor infere que,

o Paradigma da Educação do Campo é um território imaterial construído política-ideologicamente a partir da tendência camponista do Paradigma da Questão Agrária em diálogo com as tendências não-hegemônicas da pedagogia: Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana e a Pedagogia do Movimento”. (CAMACHO, 2014, p. 317).

No entanto compreendemos que o debate paradigmático é de suma importância para localizarmos a educação e o desenvolvimento defendidos pelos movimentos socioterritoriais. É nessa compreensão que,

A abordagem paradigmática converte os estudos geográficos – *e educacionais* – em força política e ideológica na defesa por modelos de desenvolvimento para o campo. Analisar a conflitualidade desses dois paradigmas leva a discussões e práticas sobre

o estabelecimento de formas democráticas de desenvolvimento do campo, cada qual amparada em concepções teórico-metodológicas distintas” (VINHA, 2016, p. 120. Grifos nossos).

Ao longo da história, a Educação, desde sua gênese, percorreu variados caminhos teórico-metodológicos, estando, portanto, profundamente marcada por movimentos de superação na construção do conhecimento. A construção da Educação do Campo enquanto um novo paradigma, lhe remete aos auspícios da diversidade teórica-metodológica, uma que, a mesma começa a perceber um conjunto de dimensões, que envolve teorias, conceitos, métodos e, sobretudo, intencionalidades, criando assim possibilidades de uma leitura crítica do pensamento e da realidade que envolve o interior da educação defendida pela Educação do Campo.

Assim, a Educação do Campo como paradigma influencia diretamente nas decisões que permeiam o projeto de desenvolvimento do campo, o que repercute, por sua vez, em e na construção de modelos fundamentalmente voltados à realidade histórica e sociocultural da agricultura camponesa.

A realidade histórica e sociocultural dos sujeitos dos movimentos socioterritoriais, expressam claramente que, “o campo é o espaço de vida e reprodução social. O conhecimento, a produção das ideias e o pensamento, elementos que fazem parte da imaterialidade, estão intimamente conectados à realidade material nas quais os indivíduos interagem” (VINHA, 2016, p. 131).

Nesse contexto, portanto, entendemos que, “materialidade e imaterialidade são complementares e não podem, em hipótese alguma, ser dissociadas do entendimento sobre o território”. (VINHA, 2016, p. 131). No dizer de Fernandes (2005) só se verifica a construção de territórios materiais, mediante e por intermédio da intencionalidade, que possibilita a mobilidade dos territórios imateriais no palco do espaço geográfico.

3.5 PRONERA: uma novidade na história da educação

Tenho em meu pensamento a certeza de que um dos maiores problemas dos países subdesenvolvidos, como é o Brasil, diz respeito acima de tudo a dignidade social, fundamentalmente quando uma significativa parcela da população não tem suas necessidades básicas da vida – pão, terra, paz e liberdade – atendidas minimamente.

Eis aí uma das razões que explica e justifica o sonho com algo, com um amanhã melhor, para um conjunto imenso de pessoas; por isso que, diversos setores da população “arregam as mangas” e partem à organização política através dos movimentos sociais,

sindicatos e partidos políticos. E então, concomitantemente, começam a questionar a ordem vigente, exigindo e propondo mudanças estruturais em setores estratégicos, como educação, Reforma Agrária, economia, infraestrutura, dentre outros. No Brasil essa realidade se estende de norte a sul e passou a ganhar força, principalmente a partir das últimas décadas do século XX.

A Educação do Campo, nesse contexto, apresenta diversas marcas e significados, mas uma em especial representa a grande novidade histórica na história do pensamento dos movimentos sociais e de suas práticas educacionais voltadas aos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Na história recente da educação no Brasil, o PRONERA é o seu marco inicial, que é produto do processo de reflexão pedagógica e da política de educação orquestrada pelos próprios sujeitos coletivos que colocam em cena a construção desse novo movimento da história da educação.

Historicamente, os processos que compreendem a formação humana, funcionam isoladamente dos processos de trabalho, em síntese, são dois mundos cabalmente apartados um do outro. Nesse contexto, coloca-se a importância do PRONERA na história da educação, uma vez que o Programa produz ações que enseja o diálogo com novas perspectivas de produção de conhecimento e de pesquisa, onde os sujeitos coletivos do campo não sejam vistos apenas como ferramentas ou objetos.

Falar do PRONERA enquanto novidade histórica no sistema educacional, uma vez que traz a prática da Educação do Campo, é uma ousadia em um país que historicamente promoveu a marginalização e a exclusão dos sujeitos do campo, e ao mesmo tempo é também, em especial nessa última, um ato de desafio diante das constantes investidas de desestruturação por parte do Estado e do governo. Nesse sentido, portanto, o PRONERA é o exercício da pedagogia da resistência e da reconstrução, até porque, estabelece ao mesmo tempo, desafia o status quo institucional, pedagógico e educativo, e promove a religação entre o ser humano e o trabalho.

O PRONERA tem sido um espaço desta interseção, pois aproxima e faz o encontro entre dois mundos historicamente apartados: os processos de formação humana, dos processos de trabalho. O PRONERA produziu [...] o diálogo com uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou a conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, [...] estabeleceu um rompimento conceitual, ao reconhecê-los como portadores de conhecimento, e não apenas objeto de pesquisa (SANTOS, 2011, p. 324).

O Programa traz em seu bojo a importância da valorização da história e da identidade dos sujeitos inseridos, põem em permanente diálogo a construção da Educação do Campo com a realidade histórica, política e sociocultural dos sujeitos, que por sua vez estabelecem as

matrizes que dirão o norte e o sul do projeto de educação que desejam, e que em virtude dos fenômenos e acontecimentos sociais, estão em permanente mudança.

O PRONERA *é a conquista*, em especial, *dos movimentos sociais e sindicais do campo*, que entenderam a *luta por educação dos trabalhadores* como luta política de classe, em que as contradições se apresentam desde o acesso ao sistema de ensino, ao domínio do conhecimento e formação profissional, à inserção produtiva no mundo do trabalho *em busca de melhores condições de vida* (SOUTO; CARNEIRO, 2020, p. 265. Grifos meus)

É neste sentido, portanto, que o Programa por si só, assume muito mais do que um papel de servir enquanto ferramenta para as classes trabalhadoras do campo, pois, além de ser uma estratégia de luta, compreende “um recurso essencial para o enfrentamento de barreiras impostas por interesses de grupos sociais excludentes, possibilitando a concretude do direito formal à educação para o alcance da autonomia e da existência digna, individual e coletiva, nos territórios camponeses (SOUTO; CARNEIRO, 2020, p. 265).

Dentre essas matrizes, uma em especial ganha e alcança maior destaque e relevo, que é a matriz do direito, no entanto, o direito é aqui pensado e compreendido como uma nova concepção do que venha a constituir os direitos e assim possam ser assegurados aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. Essa concepção é produto da própria contradição do direito formal, bem como do movimento de resistência dos Movimentos Sociais, pois como é sabido, a concepção do direito formal tão propagada, que formula a ideia de que todos devem ter acesso à educação pública e de qualidade, ao longo da história nunca foi cumprido, ainda mais quando se pensa na realidade das famílias camponesas do Brasil.

Afirmar os direitos dos camponeses à educação e, passo seguinte, instituir uma ação do Estado com tal objetivo, num país de profundas desigualdades sociais, como o Brasil, é referir-se à possibilidade de tensões e de conflitos de interesses quando falamos de políticas públicas que instituem os direitos sociais. Porque conflitos e interesses antagônicos são constitutivos de uma sociedade que se propõe democrática [...] (SANTOS, 2011, p. 318).

Neste sentido, a busca de se colocar em prática a principal matriz da Educação do Campo, foi marcada por diversas tensões, revelando-se uma realidade consideravelmente difícil. Uma vez que setores privilegiados da sociedade, ligados a manutenção de uma visão tradicional do sistema educativo, e por outro lado instituições públicas do Estado brasileiro, levantaram-se contra, impondo medidas jurídicas na tentativa de barrar grande parte dos projetos de Educação do Campo, realizados pelo PRONERA. Vale ressaltar, que todas as reações jurídicas e/ou civis contrárias, expressaram a materialidade de verdadeiras atitudes e mobilizações que negam contundentemente o direito de acesso à educação.

Portanto, é possível inferir que, o pensamento elitista de setores da sociedade defende o Direito como algo fixo, uma coisa parada no tempo e no espaço, algo criado no meio social para se tornar eterno e perene, sem possibilidades de mudança. Esquecem-se proposital e/ou ideologicamente que as pessoas não são paisagens nem objetos, logo, a sociedade é dinâmica e histórica, e como tudo, sofre mudanças; por esse motivo mesmo, o Direito precisa ser assumido e admitido enquanto um processo de libertação humana permanente.

Logo, quando as organizações e os Movimentos Sociais que lutam pelo direito a terra, à educação, a saúde, transporte, moradia, entre outras coisas, ressalte-se, que estão buscando desenvolver uma ação de índole realizadora, para assim se colocar em prática a promessa inscrita na Constituição, onde se afirma que, e aqui insisto e por isso mesmo é importante REPETIR: *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”* (CF, art. 5º, *caput*).

Diante desse conhecimento, não é possível se permanecer no silêncio, à espera da realização dos direitos; não se pode permitir que o Brasil continue olhando e tratando a grande maioria dos brasileiros, em especial os que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das floretas, como sujeitos sem direitos, como se ainda o país estivesse na época de casa grande e senzala. Até porque, como já fora dito anteriormente o Direito à educação é uma expressiva promessa da República Federativa do Brasil, expressa e firmada na Constituição. E esta por sua vez não faz e nem incentiva discriminações de nível de escolaridade nem de lugar e território, muito menos de sexo, cor, nível social e raça, para prometer aos sujeitos o humano direito de acesso à educação.

A construção dos projetos pedagógicos pelas escolas e os sujeitos coletivos do campo possibilitam reafirmar a necessidade e a importância do vínculo histórico-social da educação com um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural pelas vias da Educação do Campo. Daí que *“A relação pedagógica não é uma relação de desapropriação mas de apropriação compartilhada”* (CALDART, 2004, p. 218. Grifos da autora). Portanto, a concepção de educação pensada e protagonizada pelos Movimentos Sociais do campo, a partir da organização do PRONERA, tem como princípio basilar a educação como matéria prima para a construção de outro projeto de Desenvolvimento Territorial Rural.

Os alicerces desse novo desenvolvimento do território camponês, compreendem justamente os seus sujeitos coletivos, seus espaços e tempos de formação, organização, luta, resistência e produção, pois não há condições de promover um projeto de Desenvolvimento Territorial Rural sem Educação do Campo, logo, da mesma maneira, também não há como se

construir o projeto de educação da Educação do Campo, sem um outro Desenvolvimento Territorial Rural.

Logo, a condição primordial que se faz presente na concepção de educação da Educação do Campo, carrega em seu bojo a formação humana e político-cultural dos seus sujeitos coletivos. Destarte, o âmago do princípio dessa concepção é o respeito aos modos de vida e de produção desses sujeitos, que historicamente são portadores de um jeito cabalmente diferente de viver, ou seja, de promoverem a organização da família, da lógica e do significado do trabalho produtivo, de seus ambientes, ou seja, do modo diferente de se relacionarem com o espaço e o tempo em seus territórios; o que lhes dá e proporciona a constituição de uma identidade significativamente própria, tanto no aspecto sócio-histórico, quanto político-cultural.

Assim posto, ressalta-se que, é justamente, pela via da organização e da consciência coletiva dos Movimentos Sociais, que os trabalhadores do campo, das águas e das florestas estão na luta pela afirmação do espaço público como direito; suas reivindicações por políticas públicas, acabam por tensionar permanentemente o Estado pela ampliação da esfera pública, porque quando os direitos sociais passam ser privatizados, retira-se do Estado, a capacidade de promover e realizar políticas públicas, restando ao conjunto da sociedade ampliar a disputa no campo privado, onde historicamente as populações mais pobres tendem a perceber uma anulação de sua existência.

No campo da educação e especial da Educação do Campo, é de suma importância compreender que o cenário da hegemonia absoluta dos interesses privados sobre o espaço das necessidades e carências públicas, só poderá ser abrandado e efetivamente revertido com a promoção do estabelecimento e execução de políticas sociais permanentes, onde as mesmas sejam ações do Estado e não de governos. Para que assim, portanto, mudanças reais no imaginário social e político nos e dos diversos setores da sociedade, sejam alcançadas; conferindo desta forma às políticas públicas o caráter de uma natureza perdurável e incessantemente instituída e instituinte. Por assim dizer, que é possível inferir que o conhecimento do direito assegurado e reconhecimento do ter direitos, faz com que as janelas às necessidades sejam abertas, trazendo consigo a chave das portas da casa dos direitos civis, políticos e humanos como um todo, e não em partes.

3.6 PRONERA: Educação Profissional do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural

O PRONERA, no que tange a formação educacional destinada aos sujeitos oriundos das áreas rurais/agrárias e agrícolas, ou seja, o sujeito coletivo do campo, das águas e das florestas, não apenas encerra uma das alternativas à inclusão desses sujeitos no processo educacional, como também compreende a constituição de novas territorialidades nas relações socioespaciais e socioterritoriais. Neste sentido, o PRONERA é um Programa que pode vir configurar uma nova relação com o processo de desenvolvimento do espaço territorial, uma vez que seus fundamentos se apoiam no respeito e na valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, e sua política pedagógica põem-se contraditoriamente a histórica negação do ensino e da formação cultural aos trabalhadores do campo, bem como do reconhecimento de seus direitos.

É por isso que

Se a educação é um ato de transformação individual e social, é importante compreender com profundidade que transformações foram provocadas pelo PRONERA e o que estas transformações significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e as instituições em que os sujeitos estão inseridos (IPEA, 2016, p. 07).

Ao longo de sua trajetória, o Programa possibilitou significativas transformações no processo de escolarização e de abertura de novas relações com as instituições onde está inserido, porque ainda hoje, apresenta significativa importância no avanço do processo educativo e de formação sócio-política dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, uma vez que é produto das lutas dos Movimentos Sociais e sindicais do campo pelo direito à educação e a qualidade de vida.

Nesse sentido, a abordagem realizada aqui nesse trabalho, sobre o PRONERA, considera-o enquanto uma perspectiva da construção de um novo projeto educacional, logo, de ensino-aprendizagem com base nos fundamentos da Educação do Campo, uma alternativa de práxis pedagógica, apontando para uma possibilidade de mudança da política educacional dentro e fora dos espaços acadêmicos dos Institutos Federais de Educação, a exemplo do campus Castanhal. A educação, pois, pensada pelo PRONERA trata-se de uma práxis, porque apresenta sempre alguma coisa a produzir, apresenta sempre alguma coisa nova a se construir e esta coisa está relacionada a emancipação dos sujeitos, enquanto seres humanos e políticos.

No contexto das ações e contradições das lutas pela Educação do Campo e pela Reforma Agrária, é possível inferir que o PRONERA se constituiu/constitui em um importante

instrumento de acesso aos camponeses, ribeirinhos, agroextrativistas e outros sujeitos coletivos, a processos formativos e educativos, outrora não existentes e/ou negados a esses sujeitos.

Como é possível observar, as ações do programa foram e são significativas não apenas ao processo de inclusão dos sujeitos do campo, das águas e das florestas no sistema educativo formal, contribuindo para a diminuição dos altos índices de analfabetismo existentes nas áreas rurais, mas atua também e principalmente na tarefa de

qualificar pedagógica e tecnicamente seus educandos e educadores; propagar as possibilidades de práticas produtivas e tecnológicas menos impactantes à natureza e a toda forma de vida no planeta; formar professores que respeitem a cultura e a identidade da população rural, assim como a noção de campo enquanto espaço de vida; desenvolver a cooperação e o fortalecimento da solidariedade orgânica, das práticas comunitárias, da valorização da agricultura familiar e camponesa, entre outras necessidades existentes entre as famílias para o enfrentamento de seus antagonistas do agronegócio (IPEA, 2016, p. 16).

Existe, portanto, uma clara necessidade de se promover a qualificação dos sujeitos do campo, afim de que os mesmos possam ter uma melhor e maior compreensão de sua história e de sua realidade, para que assim consigam intervir e transformá-la da maneira mais racional possível, bem como autônoma e emancipatória. E essa possibilidade histórica, mostra-se claramente possível a perceber a mobilização e a atuação dos egressos em seus espaços de vivência, nas instituições de ensino, nas organizações sociais e nas suas unidades produtivas.

O modelo educacional brasileiro, quando analisado do ponto de vista do seu papel social, ou seja, se estar ou não voltado a atender as necessidades das massas, sejam elas rurais ou urbanas, pode-se inferir que o mesmo continua sendo excludente e, por conseguinte, elitista, atendendo fundamental e primordialmente os interesses das classes dominantes, uma vez que o ensino levado e desenvolvido nas salas de aula das escolas/espços acadêmicos permanece priorizando o modo de viver urbano, supervalorizando as relações sociais e econômicas daqueles que vivem e dominam as estruturas físicas encontradas nos espaços das cidades, tanto política quanto econômica e culturalmente falando.

Assim, ao refletir acerca da educação nas áreas rurais/agrícolas não se torna difícil perceber que, a mesma se apresenta enquanto uma realidade bastante deficiente, não apenas do ponto de vista da escolarização, mas, sobretudo, da formação profissional das famílias rurais, que deverão estar inseridas na realidade social.

É válido salientar que a educação não é por si só a saída para a mudança da sociedade, mas nenhuma transformação social que se pretende pode ser feita sem educação. A educação pode não ser como de fato para muitos não é tudo, porém sabe-se, tem-se ciência que a

mesma é essencial, especialmente quando se trata das realidades históricas e geográficas encontradas e vividas no e do campo, nas e das águas e florestas.

A proposta de ensino-aprendizagem, ou seja, de modelo de educação do PRONERA, como é pensada, apresenta-se inovadora e audaciosa, buscando romper com o modelo de educação formal até então apresentado pelas escolas, uma vez que se baseia na política da Pedagogia da Alternância⁵, tendo como fio condutor a formação integrada⁶. Para Ciavatta (2005) esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

As novas realidades existentes no mundo rural/agrário/agrícola, advindas das mudanças tecnológicas e científicas ocorridas no cenário internacional, apresentam um enfoque local e territorial profundamente marcado por atividades rurais não-agrícolas, bem como pela intensa relação rural-urbano, o que denota a necessidade de se reconfigurar o modelo de Desenvolvimento Territorial Rural historicamente adotado, readequando-se as políticas agrária e agrícola, além das demais práticas de intervenção estatal na nova realidade do atual cenário do espaço rural/agrário brasileiro.

Conforme Ploeg (2016), o mundo agrário atual exige novas maneiras de entender as condições estruturais e institucionais, além de novas visões de como mudar as profundas transformações que foram provocadas pelo processo contemporâneo de globalização neoliberal, que se intensificou nas últimas décadas.

Nesse sentido, os conhecimentos pedagógicos trabalhados nos espaços escolares, pensados enquanto parte de um novo projeto de educação e de desenvolvimento, precisam estar coadunados com a nova realidade do mundo rural/agrário/agrícola; logo, carecem de um diálogo que possa aproximar os sujeitos envolvidos nas novas relações sociais desenhadas no espaço rural/agrário/agrícola brasileiro.

Assim sendo, os próprios sujeitos se transformam e constituem-se em territórios vivos e em movimentos, seguindo o movimento das águas, ou seja, das marés altas e baixas. São as marés que dizem aos sujeito-territórios a hora de saída para o trabalho, bem como os seus intervalos de tempo, cultura, colheita e consumo. Os sujeito-territórios, assim como as águas das marés, vivem em permanente movimentos. E, a escola do campo; das florestas e das águas devem acompanhar estes movimentos.

3.7 O PRONERA, a função social da escola e o Desenvolvimento Territorial Rural

A natureza da escola é dinâmica: como instituição, está sempre se transformando em termos de seus principais agentes e condições, e seus fundamentos são inadequados. É preciso defini-la constantemente e construir seu sentido buscando referências culturais e políticas que permitem que a democracia se renove nas instituições educativas reinvente-se e se refresque (RODRIGUEZ, 2013, p. 137). Diante da ação permanente dos Movimentos Sociais a escola, o sistema educacional e o Estado são cada vez mais confrontados, e a escola, nesse movimento, passa a ser também cada vez mais chamada a definir e assumir o seu compromisso social.

No Brasil, historicamente, a modernização econômica sempre implicou na intensificação da importação de tecnologias, essa realidade fez e faz com que a escola não fosse e seja chamada a desempenhar um papel de relevo, servindo a não ser como um dos setores básicos da expansão econômica, uma vez que serviu e serve ao treinamento e a suposta qualificação de mão-de-obra.

Resolver a crise da escola e em especial do modelo de educação reproduzido no meio rural/agrário/agrícola, não se trata de propor um determinado modelo pedagógico para as escolas, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pelas mesmas, e que permitam que estas sejam obra e identidade dos sujeitos que ajudam a formar e construir, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da *Educação agrária*, transformando-se assim em uma Educação do Campo, das Águas e Florestas.

Casali (2006) em seu texto/artigo “Caminhos para uma educação no Campo” afirma que a escola existente nos dias de hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim para serem subservientes à lógica do capital e aos interesses do mercado. Do dizer de Krupskaya (2017, p. 60) enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola continuará sendo um instrumento dirigido contra os interesses da classe trabalhadora. Desta forma, chama-se a atenção para o fato de que, enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem as multinacionais e as regras do agronegócio³², a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da vida da comunidade camponesa, e a escola não estará desempenhando seu compromisso social com a vida dos sujeitos.

³² CASALI. Ver bibliografia.

Porque, se é verdade, como dizia Lênin, que a escola separada da política é uma mentira e uma hipocrisia, se é verdade que toda escola é ideologicamente orientada, queiram ou não todos aqueles que atuam em seu interior ou que a julgam do exterior, é também verdade que, tanto mais por essa razão, se torna necessário determinar de que modo e até que ponto esse tipo de compromisso social da escola deva ou possa realizar-se (MANACORDA, 2017, p. 110).

Para Krupskaya (2017, p. 65) a escola no Estado burguês é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. “A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia, e os interesses de uns e de outros frequentemente são essencialmente bem diferentes” (KRUPSKAYA, 2017, p. 65).

Assim sendo, não se separa escola da sociedade, nem a sociedade do saber escolar. O espaço da escola é estratégico para todo e qualquer Estado, logo, para as permanências ou mudanças ocorridas no meio social e no mundo político-econômico. Logo, entendo que é justamente a luta de classes que irá determinar o papel desempenhado pela escola no seio social. Portanto, a debate hegemônico pela qual, historicamente, passa e vive a educação brasileira enquanto campo social, de acordo com Frigotto (2010) “dá-se na perspectiva de articular as relações as concepções na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”.

A psicologia da educação burguesa obscurece a luta da consciência coletiva; e a escola burguesa não tem um projeto de integração, mas de dominação e segregação. É preciso saber, conforme afirmam Gadotti e Torres (1994, p. 158), que “a burguesia não tem um projeto de educação para todos”. Por estas razões, a Educação Profissional do Campo precisa atentar para os processos produtivos do mundo capitalista que confrontam os trabalhadores do campo, das águas e das florestas face a ameaça de desumanização dos sujeitos e de seus territórios, afim de que possa participar e se apresentar enquanto alternativa de desenvolvimento, trabalho e educação a todos os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. Não se pode esquecer, afinal, que a burguesia desde quando promoveu sua chegada ao poder, trabalhou para que com o tempo, através da instrução pública, alcançasse a legitimação da sua visão de mundo.

Segundo Gadotti e Torres (1994, p. 162) “na concepção / realização liberal burguesa, o fim da escola está em si mesma como difusão do conhecimento, buscando a racionalidade instrumental em detrimento dos fins ético-políticos”. Logo, na concepção de educação e de escola burguesas não existe espaço para formação humana e a profissionalização dos filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Neste sentido, a escola, portanto, não pode estar tão somente a serviço do processo da mercantilização do conhecimento e das pessoas, dos indivíduos, gerando sua desumanização, construindo a barbarização do ser humano, onde se aniquila as relações sociais, provoca-se o não-sentido da vida, a desagregação da solidariedade, a perda da razão, o domínio da arrogância, do ódio e a desventura de toda sorte do mundo. A escola, pois, enquanto produto dos interesses do Estado e das elites dirigentes, é um espaço de disputa de corações e mentes entre os sujeitos que a compreendem. Por esta razão, Krupskaya assevera que “No que diz respeito à escola pública, a burguesia deseja tomar a educação dos filhos dos proletários inteiramente em suas mãos, manter exclusivamente para si a influência sobre a geração mais jovem. Ela torna a escola obrigatória” (KRUPSKAYA, 2017, p. 65).

Neste sentido, é fundamental para a classe burguesa exercer e manter a influência sobre os estudantes da escola pública, pois quanto maior for sua influência melhor será o exercício de seu poder, ou seja, os desmandos na organização social, onde nada se altera, apenas se aprofunda e mantem as desigualdades geradas.

Logo, o fim, digo, a finalidade da escola e da educação na Educação do Campo em hipótese alguma é um fim em si mesmo. Até porque, na Educação do Campo, escola e educação são e estão para muito mais além de apenas escola e educação. Escola e educação não resumem simplesmente aos espaços físicos e ao exercício de ensinar e aprender, o processo de ensino-aprendizagem. Defende-se uma escola sem muros, livre, autônoma e aberta, busca-se uma educação democrática, popular, para liberdade, movida pela utopia. Na Educação do Campo, o fim da escola e da educação é a organização dos sujeitos coletivos, a formação de uma consciência crítica e coletiva e a transformação social. A Educação do Campo se inscreve como um instrumento de luta, é uma força em movimento, uma crítica da crítica, porque é dialética.

Daí a importância de se fazer da politecnia uma política pedagógica dentro do sistema educacional e não apenas na Educação Profissional do Campo. Segundo Krupskaya deve-se acrescentar ainda a necessidade da ligação estreita entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo da juventude, pois ela em seus estudos observa que

Marx em todo lugar insiste justamente na necessidade do ensino politécnico, que tem enorme importância na educação em geral; o conceito de politecnia inclui também o ensino do trabalho agrícola, técnico, artístico e de artesanato; o conhecimento prático de todos os ramos contribui para um desenvolvimento físico multilateral, produzindo hábitos de trabalho gerais (KRUPSKAYA, 2017, p. 62).

Neste sentido, portanto, a formação humana, cultural, técnica e profissional dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, só será possível quando a Educação do

Campo for de fato e de direito construída pelas mãos dos seus próprios sujeitos, sem as ingerências do Estado e as possíveis e buscas constantes de interferências dos agentes do capital e demais setores do agronegócio.

Portanto, não se pode esperar da escola tradicional, construída conforme a visão de mundo burguesa, uma transformação da realidade social. A realidade social para a burguesia não pode ser alterada; sua concepção de educação oculta a realidade, promove a construção de uma falsa consciência nas pessoas. E desta forma, através da disseminação do *common sense* [senso comum], consegue dá continuidade na manutenção da estrutura de seu poder.

Historicamente, as políticas dos sistemas educacionais estiveram sempre voltadas a um modo de pensar, levantando a tese de que seriam capazes de prover outras carências, que acreditam serem as únicas produtoras das carências materiais existentes, a exemplo das desigualdades sociais, das carências de conhecimento, das imoralidades e da falta de competência. É notório, que essa forma de pensar das políticas educacionais resultou na produção de mais desigualdades, ou seja, na manutenção das enormes carências já existentes e dominantes no meio social, o que resulta no desencadeamento do processo de luta dos movimentos sociais, em busca de um novo projeto de sociedade e de escola, de um novo projeto de educação e desenvolvimento.

De acordo com Gadotti e Torres (1994)

A escola está inserida nesse contexto de luta, ela está num movimento histórico mais geral. Cada escola, em suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional, o local está, por isso, intimamente ligado ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública é, em grande parte, o problema de tornar popular o “público”, de revelar o popular ao nacional. O comunitário, o popular, é um verdadeiro sinal dos tempos. Anuncia uma nova vontade política, que recoloca o Estado a serviço da população, e não o contrário (GADOTTI & TORRES, 1994, p. 152).

Contudo, é importante ter o entendimento, e não perder de vista as contradições geradas pelo modo de produção capitalista, no bojo das quais a escola está inserida

Porque, se é verdade, como dizia Lênin, que a escola separada da política é uma mentira e uma hipocrisia, se é verdade que toda escola é ideologicamente orientada, queiram ou não todos aqueles que atuam em seu interior ou que a julgam do exterior, é também verdade que, tanto mais por essa razão, se torna necessário determinar de que modo e até que ponto esse tipo de compromisso social da escola deva ou possa realizar-se (MANACORDA, 2017, p. 110).

O fato posto, é que não apenas o debate está dado, mas principalmente a disputa pelo espaço do ambiente e do sistema escolar é uma realidade. O avanço das contradições, da desumanização dos sujeitos e da barbarização da humanidade produzidas pelo capitalismo desnuda em grande sintonia o aprofundamento das lutas de classes, e vai criando contraditoriamente as condições para a construção e a permanência da luta por um novo

projeto de sociedade e de educação, onde a escola é o grande palco das disputas/relações político-sociais. A luta é desigual, mas isso não significa dizer que a essência de quem produz o trabalho não possa revolucionar-se e entender que sua totalidade não tem sentido estando e vivendo dividida, mas somente ao contrário, emancipando-se, alcançando a liberdade, onde trabalho, escola e educação sejam partes integrantes do ser humano.

Contudo, como afirma Caldart (2000) é de suma importância compreender que para se transformar a escola, colocando-a a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito de se fazer a escola, de se construir suas práticas pedagógicas, mudando suas políticas e sua estrutura de organização e funcionamento, fazendo com que a escola se torne coerente com os novos objetivos de formação de sujeitos, onde os mesmos se sintam e sejam capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

A transformação da escola, portanto, não está ligada ao que ela ensina, mas fundamentalmente a sua lógica organizacional e a sua práxis pedagógica, o que significa que seus projetos educativos devem ser construídos em conjunto e em consonância com as realidades históricas e culturais dos sujeitos coletivos, a partir de suas próprias ações, sentimentos, emoções, buscas e necessidades.

Destarte, a escola não pode ignorar os significados das formas de viver de viver e de morar das/os educandas/os, como também não pode se omitir de procurar saber se os mesmos possuem ou não moradia, alimentação, acesso a água e proteção, é preciso se permitir experienciar os espaços e os relacionamentos humanos historicamente construídos. Em outras palavras, uma das preocupações centrais da escola, logo, do processo educacional é “conhecer o real vivido, a pluralidade de experiências e formas de viver” (ARROYO, 2013, p. 123) dos seus sujeitos.

Para Pistrak (2005, p. 30. Grifos meus).

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham como até hoje não têm nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: *as classes dirigentes não passavam e ainda não passam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam e permanecem se esforçando para mascarar a natureza de classe da escola*, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Destarte, a escola precisa ser reestruturada, em outras palavras, precisa-se construir um novo projeto de educação e sociedade, em que haja uma escola onde sua prática pedagógica seja uma prática baseada em uma *pedagogia da ação* ao invés da pedagogia “do giz e da saliva ou do discurso sem ação” – palavras vazias, sem vida por que não refletem a realidade

dos educandos – rompendo desta maneira com a “pedagogia da palavra, centrada no discurso e no mero repasse de conteúdos”, como afirma Pistrak (2005). E isto só ocorrerá quando a educação e a escola de fato assumirem a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela.

É preciso entender, portanto, que a Educação é e significa muito mais do que ensino. É preciso superar a velha visão de que o lugar do ensino é a escola, ou que a escola é lugar de estudos de conteúdos; é preciso e urgente, como afirma Pistrak *passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida*.

Em termos mais concretos, como afirma Pistrak (2005, com grifos meus), é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe trabalhadora, pelos trabalhadores em geral inseridos nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada *educando*; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício, *uma nova estrutura de educação e sociedade*.

Para a escola realizar a tarefa revolucionária que lhe cabe, histórica, social e humanamente falando, é preciso que ela seja suficientemente capaz de mostrar sua coragem e romper com toda tradição conservadora, que está enraizada na forma de organização do sistema escolar e não se permitir parar ante a tarefa de sua reconstrução radical, em busca de novos sistemas de ensino, sempre comprometidos com a emancipação humana dos sujeitos.

Proporcionar as/os educandas/os conhecimentos teóricos das ciências em geral, como por exemplo da matemática, da física, da geografia, linguagens etc, é algo muito salutar e importante, atilar seu intelecto desses conhecimentos, talvez, e, até certo grau, seja útil para o desempenho de algumas habilidades. Mas conforme afirma (PISTRAK, 2015, p. 129. Grifos meus) “se a execução deste objetivo está relacionada ao fato de que depois da escola não resta disposição do estudante uma ferramenta real para mudança do ambiente, então os objetivos *dos conhecimentos teóricos aprendidos* na escola geral obrigatória não foram cumpridos”.

É sabido que, toda ferramenta com o tempo enferruja. Então, pensando na forma em que esses conhecimentos teóricos das diversas disciplinas são ensinados na escola, se não tiverem sentido para com a realidade histórica e cultural das/os educandas/os, ou seja, se não forem capazes de transformarem e se transformarem em instrumentos práticos para a real “aplicação direta nos fenômenos do ambiente da vida”, assim como uma ferramenta, com toda certeza, depois de um certo tempo ficarão em mau estado em virtude das ferrugens.

Os conhecimentos científicos e escolares das disciplinas frequentemente ensinados na escola, precisam ser trabalhados de forma que sejam capazes de traduzir os problemas teóricos em linguagens práticas, e fundamentalmente, que proporcionem a assimilação e a compreensão sobre a ordem de grandeza das coisas e possam ser postas em prática na vida dos sujeitos.

A escola quando voltada e comprometida com o papel social de contribuir para a transformação dos sujeitos, no que tange sua realidade histórica e cultural, pode vir proporcionar aos educandos uma grande experiência prática que favoreça a ampliação do campo socialmente útil das atividades das/os educandas/os, porque pode promover a condução destes às formas de trabalho, que sejam, socialmente necessários, com as quais eles, de outra forma, jamais poderiam desenvolver essas experiências e nem tão pouco se encontrar.

O trabalho da escola será ligado com o conhecimento direto de uma série de aspectos, com a produção direta de uma série de coisas, com o trabalho socialmente necessário dos estudantes e, portanto, com um constante encontro de uma série de obstáculos e dificuldades, ou seja, com o estímulo à independência, à iniciativa e ao trabalho criativo do pensamento do estudante (PISTRAK, 2015, p. 155).

Observa-se, portanto, que para Pistrak a escola deve apresentar um forte vínculo com o trabalho, logo, ao se reportar a importância da produção do trabalho socialmente necessário, está se referindo com relevância as formas de trabalho que do ponto de vista social seja verdadeiramente produtivo, o que em outras palavras, esse trabalho requer estreita ligação com o ensino, ampliando assim as perspectivas do sistema escola e educacional. Pois, “a mudança do conteúdo do trabalho educativo não caminha independente, mas em estreita ligação com a mudança de todos os aspectos do trabalho escolar e da vida” (PISTRAK, 2015, 147).

Destarte, a escola pensada e defendida pela Educação do Campo percebe uma estrutura que tem um bloco prático, um bloco de estratégias para que as/os educandas/os tenham mutuamente a habilidade do desenvolvimento do trabalho tanto com as mãos quanto com a mente. Esse bloco é de fundamental importância porque contribui para o despertar dos elementos da pesquisa e do trabalho enquanto princípios educativos, bem como para o amadurecimento e a compreensão dos princípios do trabalho e da pesquisa no ambiente da escola e da adoção dos métodos de projetos.

Amparado nos argumentos que até agora antecederam a pesquisa em questão, formulo a *Tese de que a política do PRONERA, fundada nos princípios da Educação do Campo, compreende uma alternativa a construção de um novo projeto de Desenvolvimento*

Territorial Rural, ancorado na produção não somente nas condições econômicas, mas, sobretudo, na melhoria das condições educacionais e socioculturais dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, a exemplo dos territórios pesquisados, situados no município de Abaetetuba. Tal qual pode ser confirmado na análise das falas de seus sujeitos, expressa no próximo capítulo deste trabalho.

O Desenvolvimento Territorial Rural fundado nos princípios da Educação do Campo, possibilitou a constituição de sujeitos territórios. Pois, compreende-se que, através do trabalho os sujeitos se constroem no território e o território se realiza nos sujeitos. Sujeitos-território, é este o produto das relações construídas que se percebe no cotidiano e no devir da produção dos objetos, da realização das coisas e no movimento do uso das técnicas. Objetos, coisas e técnicas só o que são dadas a materialidade das ações dos sujeitos no território.

Neste sentido, penso, pois, que o projeto de educação e de escola defendidas pela Educação do Campo, está diretamente articulado com o projeto de uma educação politécnica, mas como afirma Pistrak (2015) a construção da escola politécnica, exige uma revisão radical de toda forma de pensar a educação geral e, especial, todo o sistema educativo, seus programas e seu material de trabalho. Uma vez que, a principal exigência da escola politécnica está em ligar o ensino com o trabalho produtivo, é nesse caminho que se desafia o projeto do modelo de escola e de educação da Educação do Campo.

Portanto, como diz Caldart, precisa-se vincular a escola com o processo de transformação social, fazendo desta o lugar e um território de educação do povo para que este, possa se assumir como sujeito da construção de uma nova sociedade.

A escola para Pistrak (2005, grifos meus) precisa se tornar um centro de vida *dos sujeitos, um novo espaço de realizações e possibilidades aos educandos*, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas façam parte de um mesmo programa de formação, devendo ser ela dinâmica o bastante para ir ajustando este programa às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento da história de sua vida/existência.

A Educação do Campo deve orientar as escolas em função de os objetivos expostos acima, colocando-os de forma íntegra e definitiva na base do seu projeto e trabalho pedagógico. Para tanto acredito ser urgente e necessário se debater o processo de inclusão social como resultado de ações políticas que se configuram num espaço de contradições das relações sociais dos (as) trabalhadores (as) do campo. Diante da histórica negação ao ensino e a formação cultural a classe trabalhadora do campo, das águas e das florestas é que aqui se apresenta e se discute o PRONERA como uma – dentre tantas – alternativa de acesso à educação aos seus filhos.

Entendendo assim a Educação do Campo como a perspectiva da construção de um novo modelo de desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional capaz de favorecer a transformação da sociedade, empreendendo no espaço escolar não apenas a produção de uma nova estrutura curricular para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, mas sim a construção de uma nova sociedade, compreendida e formada por homens e mulheres livres, sujeitos das mudanças que fazem dos mesmos, o que de fato e de direito são: construtores de sua própria história.

Nestes termos, penso ser dever e compromisso, responsabilidade humana e social dos educadores (as) que trabalham e militam com a e por uma Educação no e do Campo, organizar o ensino, de maneira que ele trabalhe a partir de temas socialmente significativos, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando e preparando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual¹⁰.

Resende (1995, grifos meus) afirma que *se professores, passarem a considerar devidamente o saber do aluno (seu espaço real), integrando-o ao saber que a escola deve transmitir-lhe, com respeito e valorização de suas múltiplas realidades históricas e culturais, tal atitude poderia trazer profundas e benéficas consequências a prática educativa, ao processo de ensino-aprendizagem.*

Neste sentido, urge a necessidade de a escola saber e promover a consideração dos saberes dos educandos, integrando os mesmos ao seu saber especial que ela transmite e deve permanecer transmitindo aos alunos, repensando permanentemente o seu papel de forma crítica e organizativa.

Os saberes e o conhecimento não se restringem a escola, por esta razão que Arroyo (2013, p. 123) salienta que é preciso “reconhecer que o direito ao conhecimento socialmente produzido não esgota no conhecimento escolar”, portanto, daí a importância da escola com o seu papel de buscar promover a construção da consciência de que o direito à educação não se limita ao domínio das habilidades de letramento ou das noções elementares de português, geografia, artes, matemática e história, mas demonstrar e (re)conhecer que o conhecimento encontra-se também nas práticas sociais mais instigantes produzidas pelas históricas experiências humanas vividas e construídas pelas/os educandas/os desde os seus primeiros anos de vida.

O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos (ARROYO, 2013, p. 121).

Portanto, significa dizer que, o conhecimento não nasce do nada, ele é produto das experiências humanas, das invenções, do pensamento e das várias artes de criações de mulheres e homens, principalmente daquelas e daqueles que labutam na arte e não arte da sobrevivência da vida. Todo conhecimento é produto de uma produção social, e toda produção social é uma experiência humana, e a diversidade histórica dessas experiências compreende “a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos”. A escola, pois, não pode se prestar ao papel de desperdiçar conhecimentos, não atentando e nem reconhecendo as experiências que vem das educandas/os. Reconhecer que a origem de todos os conhecimentos se encontra nas experiências sociais historicamente construídas, trata-se, pois, de uma questão de ordem política e pedagógica, e não apenas epistemológica (ARROYO, 2013).

O reconhecimento dos conhecimentos enquanto produtos das experiências sociais historicamente construídas é um movimento estratégico no processo de formação humana. De acordo com o professor Miguel Arroyo diante da luta contra as injustiças social e cognitiva e da busca por uma distribuição do saber científico menos desigual, é imprescindível e de fundamental importância

Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (2013, p. 117. Grifos do autor).

Destarte, os conhecimentos não estão presos nem postos em si mesmos, eles compreendem, sustentam e representam histórias e experiências sociais, e ao mesmo tempo constituem sujeitos, por isso mesmo não pode haver hierarquias de experiências humanas, a produção de qualquer que seja a espécie de hierarquia entre os saberes e os sujeitos produz injustiça social, gera desigualdades, segregações e desumanização. O conhecimento, pois, não está residido em uma única pessoa, como bem salienta Acosta (2013, p. 199) “nenhuma pessoa possui a totalidade de conhecimentos e habilidades de forma individual”, a peculiaridade histórica do conhecimento é que ele está distribuído entre os sujeitos. Por isso, pois, a escola e a prática pedagógica pensadas e defendidas pela Educação do Campo vai de encontro a toda e qualquer política ou concepção de escola ou de pedagogia que não valorize a vida e o desafio da arte de saber *Ser Humano*.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e

regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

Por esta razão que o projeto de educação da Educação do Campo incomoda o Estado, mexe nas estruturas dos interesses das elites dirigentes, porque o fundamento da Educação do Campo é a Educação Popular, e suas bases são as lutas e os movimentos de resistências dos Movimentos Sociais. O surgimento e o conseqüente fortalecimento da Educação do Campo indicam a possibilidade da construção de uma educação verdadeiramente democrática, onde o popular se apresenta como um verdadeiro sinal dos tempos, anunciando a re-existência de uma nova vontade política, o desabrochar de um sonho comum e comunitário, que inverte a ordem das coisas, pois é o Estado que deverá estar a serviço da população, e não o contrário.

CAPITULO IV - EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS REPERCUSSÕES NO IFPA/CAMPUS CASTANHAL: CONTRIBUIÇÕES À PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL NO NORDESTE PARAENSE

Observar resiliente

*Quando observo cuidadosamente os mapas
Faço uma viagem de trem imaginária
Nada me escapa
Tudo observo no horizonte
Descubro os últimos movimentos intelectuais
Não volto para casa
Talvez até caminho pelas montanhas do passado
Me envolvo de incontáveis maneiras com o futuro
Deixo os conceitos explícitos no espaço
Vivo na ordenação do mundo
Não tolero os não-humanos
Posiciono-me a favor dos Seres Humanos
E faço das partes a parte do todo
O espaço é heterogêneo e simultâneo
E com certas figuras de linguagem
Deixo meu texto de possibilidades
Como é a surpresa em seu sentido amplo
Os desafios são certos é verdade
Mas não deixo de existir
Pois a luta é minha condição social.*

Ângelo Carvalho, em 16 de março de 2023

4. ASSUMINDO O PROTAGONISMO DA HISTÓRIA: a construção político-pedagógica do IFPA

A Educação do Campo neste trabalho é pensada como possibilidade de transformação sociocultural e humana, pois é parte integrante de uma educação de resistência e transformadora, que pode vir possibilitar um entendimento, além de um trabalho, bem como da construção de uma sociedade e tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não da lógica do capital. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação fundada nos princípios da ética, da solidariedade e da transformação social, pautada no respeito mútuo entre os sujeitos, no fortalecimento da dialogicidade entre educadores e educandos, em suma, na lógica e na valorização da arte da vida.

Todos os sujeitos, antes de se tornarem atores ou agentes sociais, educandos ou educadores, são, antes de tudo, seres humanos. Os educadores, por sua vez, como seres humanos, e a respeito de todos os seres humanos já terem sido um dia crianças, penso que podem não podem se furtar em promover a socialização e o ensinamento de dois imensos e duradouros legados aos (seus) educandos e a toda a juventude do campo e da cidade, o primeiro, raízes; o segundo, sonhos.

As raízes porque constituem a essência do ser do ser do Ser Humano, e enquanto tal, lhes possibilita toda formação social, tanto nos modos de produção, quanto na vida na qual estão inseridos. Os sonhos porque é por intermédio deles que buscam construir e alcançar as realizações na vida, mesmo diante de todas as dificuldades que lhes são impostas, frente a luta pela reprodução material e espiritual da pedagogia da vida.

Nesse sentido, uma síntese da importância político-pedagógica desse processo, pode estar contida na palavra *solidariedade*. Quando me refiro a *solidariedade*, estou falando de *educação* e *ensino*. Quando me reporto ao *processo educativo*, penso em *amor* e *partilha*, lembro de doação e entrega, reencontros e realizações, reinvenção da vida. Pois reinventando a vida, possibilita-se a reinvenção do amor, e assim reinventando-se o amor, reinventa-se a arte e o exercício de amar, que necessita ser experienciado na partilha do dia-a-dia e no fazer cotidiano da educação.

Ao sugerir em nome do que, para quem e com que destino de pessoa ou sociedade vale a pena reinventar o *amor* como fonte e destinatário da própria *educação*, sugiro também gestos interativos e ações sociais que o tornem uma experiência concreta de vida. Sim, algo que se vive e partilha no dia-a-dia do correr dos dias e não uma palavra a mais, boa para a retórica dos textos sérios (BRANDÃO, 2005, p. 25-26).

Em outras palavras, o professor Brandão em sua fala chama a atenção para a importância da reinvenção da própria vida, diante da evidente carência vivenciada e sofrida

pela sociedade no processo e no sistema educacional, onde os gestos e as ações sociais perderam sentidos e direção no que tange o reconhecimento e a valorização das pessoas enquanto seres humanos. A falta de amor na educação se reflete na ausência de solidariedade, na barbarização das relações, na desumanização das pessoas, na mercantilização do processo educativo, na retórica escolar, na banalização do ensino e dos sujeitos coletivos.

Nesse sentido, a educação pensada e defendida pela Educação do Campo não é uma educação moldada conforme os interesses do Estado, da classe burguesa ou de quem quer que seja, trata-se, sim de um projeto de educação construído a partir da realidade histórica e cultural dos sujeitos coletivos do campo, é um projeto de educação que pensa o ato de educar como arte de libertação, porque busca construir a emancipação política e humana dos sujeitos, e, por isso, que esse projeto precisa ser elaborado

...em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência (ADORNO, 2020, p. 200).

A sociedade atual então, encontra-se frente a um imenso desafio da educação, pois aqueles que pensam, desejam e vislumbram a educação enquanto arte, enquanto ato revolucionário, porque transforma a vida das pessoas, são constantemente postos a enfrentar as ameaças do conservadorismo, da desumanização, da barbárie e do processo de não-reflexão. Para esses sujeitos, a educação o grande elemento que contribuirá para a transformações necessárias no seio da sociedade.

Em outro sentido, entende-se, pois, que

Essa contribuição da educação à transformação da sociedade só ocorre a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que, sob determinadas condições objetivas, proporcione-se não só a contribuição de um sujeito de um saber (epistemológico), mas também de um sujeito de poder (político) e de um sujeito que acolhe e é acolhido (amoroso), como base de um e outro. Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. (REIS, 2011, p. 48).

Como bem observou Adorno (2020) a educação só tem sentido unicamente como educação, quando dirigida a uma autorreflexão crítica. Nestes termos, o que vale a pena nessa luta e nesse processo de resistência não é quantidade, e sim a qualidade daqueles que estão interessados e engajados na luta e na resistência. A educação, pois, só faz jus a si mesma quando promove a emancipação das pessoas, e não existe emancipação humana sem a emancipação da classe trabalhadora. Somente assim, perceber-se-á a transformação da sociedade, uma transformação cultural. A emancipação dos sujeitos, portanto, só ocorrerá quando da construção de uma práxis educativa e de uma educação com base na práxis educadora.

Portanto, se antes o país, entenda-se aqui o Estado foi cego, mudo e surdo, agindo com indiferença e negligência às questões da educação e aos demais direitos de homens e mulheres que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas, na atualidade não é mais possível continuar assim. O professor Miguel Arroyo desde a década de 1990 já reforça que, diante das lutas e das ações dos Movimentos Sociais do Campo, pelo que representam, pelo que incomodam, questionam e afirmam, como o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à educação, o Brasil não pode mais ficar surdo. Assim também, é imprescindível, que a todo momento histórico, os educadores e as políticas públicas, assim como os currículos, a gestão escolar e fundamentalmente a formação de professores não mais podem permanecer mudos, cegos e nem surdos ao conjunto das práticas inovadoras, sérias, conscientes e transformadoras, que estão emergindo e sendo coladas em evidência pelos movimentos sociais e culturais do campo.

Buscando desconstruir a prática vigente do pensar sobre o desenvolvimentismo econômico, política receitada pelos organismos internacionais, tais como FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, representantes diretos dos interesses do agronegócio, entenda-se grande capital, propõem-se aqui uma nova leitura e entendimento dos conhecimentos sobre desenvolvimento do espaço socioterritorial e rural, como estratégia de um novo projeto de educação, como se inscreve a Educação do Campo.

Pensar o processo de formação das/os jovens educandas/os do campo, das águas e das florestas, é pensar em formação humana, é construir um novo tempo, é entender, ver e olhar o espaço-tempo como tempo-espaço de possibilidades e reinvenções, construções e transformações. O tempo, pois, na formação humana é sempre a emergência do novo. O tempo não se deixa medir, não se permite manipular. O tempo que se mede não é tempo. Tempo é nascimento, criação, logo, o tempo que é ajustável não permite, nem possibilita formação, conhecimento, autotransformação.

No dizer de Massey (2015) “se o tempo deve ser aberto para um futuro do novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação”. O espaço, pois, é uma plataforma de possibilidades, onde o novo se constrói à medida que novas formas, conteúdos e relações identitárias vão sendo reordenadas e ressignificadas na dinâmica do tempo.

Ademais a parca produção na academia sobre o Desenvolvimento Territorial Rural a partir dos preceitos da Educação do Campo, está pensada a partir das articulações de luta e de resistências dos Movimentos Sociais do Campo, requerendo produzir um conhecimento não enquanto um modelo acabado, devido estar constantemente em produção, mas de acordo com

as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos e propostos nos princípios da Educação do Campo.

A histórica prática do Estado brasileiro de organizar e promover uma educação *para* os trabalhadores do campo conforme os ditames da lógica maximizadora e excludente do capital, é que faz nascer, contraditoriamente, a denúncia e a proposição do novo projeto de educação, assentada no projeto da Educação do Campo, que se constitui a partir das lutas e das resistências dos sujeitos coletivos do campo, da reflexão coletiva dos Movimentos Sociais, das práticas educativas alternativas e da construção da Reforma Agrária, realizada pelas próprias mãos dos Movimentos Sociais do Campo.

O projeto Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo, a que o IFPA/Campus Castanhal se desafia debater e ajudar construir, não é e nem se limita a um projeto que se restringe a busca por um pedaço de chão, compreende sim, a luta pela terra, a luta pela educação, a luta por direito a ter direitos; na essência, a luta pela vida, pois é parte de um projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação, conforme aqui já afirmado anteriormente.

A construção de um pensamento geográfico sobre o Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo não encerra um conhecimento neutro, nem se apoia em um campo estático, sem movimento e sem vida, porque provoca o debate político, torna-se objetivo, denota transformação, compreende o território como espaço-tempo de mudanças, possibilidades e ressignificações.

Afinal, o tempo é um construtor das mudanças advindas na história e o espaço é a sua sócio reflexão, percebe o sentido prático do seu conteúdo sociopolítico, pois se configura nas formas e nos conteúdos, se materializa nas relações, revelando-se enquanto interação. Em síntese, o espaço é a essência da dimensão social que existe no bojo da multiplicidade e da multidiversidade humana.

O espaço é a sociedade (SANTOS, 1996) e logo este não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem³³ tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. O espaço, argumenta Santos (1996) constitui a matriz na qual as novas ações substituem as ações passadas. É nele, portanto, presente, porque passado e

³³ Segundo Milton Santos, para o geógrafo Claude Raffestin não é possível assimilar paisagem e espaço, pois para este pensador da geografia os dois conceitos são finalmente duas coisas muito distanciadas uma da outra, encerrando dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura.

futuro³⁴. Logo, o espaço compreende a base para a existência e construção do território, onde se percebe a soma dos sistemas.

O espaço, pois, é produto da soma entre sistemas, é um conjunto de objetos, conteúdos e ações, que compreendem o espaço de maneira intrínseca, e ao mesmo tempo solidária e contraditória, em suma, é uma totalidade, que expressa a materialidade da existência humana.

Nesse sentido, no meio rural/agrário/agrícola, a construção do espaço territorial denota a importância dos saberes e das ações dos camponeses enquanto conhecimento estratégico. Conhecimento voltado a tornar os sujeitos construtores de sua própria história, aptos a pensar o espaço em termos políticos, históricos e humanos. Sujeitos prontos a contestar as representações (pré) estabelecidas, debater as legitimações impostas, coibir os raciocínios conservadores e combater a ordem do mundo capitalista e a concepção de educação burguesa, e assim (re)construir suas próprias territorialidades.

Como é sabido, uma das características próprias da sociedade humana é a conflitualidade, que por sua vez é uma das marcas do processo de produção dos territórios. A territorialidade, portanto, não ocorre sem a dinâmica dos conflitos, mesmo que, e principalmente, no plano das ideias. Daí a disputa entre os projetos de educação e de Desenvolvimento Territorial Rural da Educação do Campo e o modelo de educação e desenvolvimento do capital-agronegócio.

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; *ideia* e *matéria*; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e produção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. Isso significa a existência de interações *no* e *do* processo de territorialização, que envolvem e são envolvidas por processos sociais semelhantes e diferentes, nos mesmos ou em distintos momentos e lugares, centradas na conjugação, paradoxal, de descontinuidades, de desigualdades, diferenças e traços comuns. Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais (SAQUET, 2010, p. 24).

O território compreende, portanto, um espaço político, um lugar de disputa de poder e de relações sociais determinadas por ações estratégicas e combinadas, porque acordadas por pares e conjuntos sócio-políticos. Por esta razão, constitui-se em um conceito de fundamental importância para compreender os conflitos e as disputas que se processam entre os projetos de educação e de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa e do agronegócio, uma vez que ambos propõem e constroem territórios cabalmente distintos, tanto no que tange ao espaço da reprodução socioeconômica e material da vida, quanto política, cultural, e sobretudo, educacionalmente falando.

³⁴ SANTOS, 2006:104.

Na grande maioria das vezes trabalha-se o território de maneira velada, ou seja, adota-se uma concepção de território apenas enquanto uma unidade geográfica determinada, dando-se ênfase ao mesmo tempo como simples espaço de governança, escondendo-se desta forma os conflitos e as disputas que existem em torno do território. Vale ressaltar que esta é uma aceção que leva pensar o território como espaço de consenso, servindo unicamente à manutenção do projeto de desenvolvimento hegemônico.

O modelo hegemônico de educação e de desenvolvimento territorial tem impelido a agricultura familiar camponesa criar estratégias de resistências e seguir na luta em defesa de seus territórios, o que evoca a defesa de seu modo de vida, ou seja, de sua cultura, sua relação com a terra e sua identidade campesina. Nesse sentido, o território guarda à agricultura familiar camponesa o seu poder de autonomia para com o espaço onde vivem e trabalham, ou seja, se reproduzem material, econômica e socio-culturalmente.

4.1 Concepção de ensino e Educação do Campo no IFPA/Campus Castanhal

Nas duas últimas décadas, a história tem mostrado o despertar de outra lógica de produção do processo educativo que está em construção e em disputa no mundo rural/agrário/agrícola, uma educação de resistência que emerge da luta, da resistência e das (re) ações das populações campesinas, dos Movimentos Sociais do Campo, das Águas e das Florestas. Neste sentido, significa dizer que a Educação do Campo não pode ser mais mantida no esquecimento ou na desconsideração por parte daqueles que pensam a política educacional dos países, a exemplo do Brasil.

Historicamente, a educação brasileira foi marcada pela ausência de uma política pública educacional que de fato privilegiasse a produção e o modo de vida dos sujeitos que se reproduzem e sobrevivem do trabalho com a terra, com as águas e com as florestas. A realidade parece que começa a ser mudada a partir da organização dos Movimentos Sociais de luta pela terra, que desde a década de 1980 começaram mais diretamente desafiar a ordem estabelecida pelo Estado no que se refere à educação, questionando o modelo de educação vigente e suas teorias elitistas e excludentes, reivindicando uma educação no e do campo, além de terra, trabalho, pão e emprego.

A luta do *Movimento por uma Educação do Campo* constitui-se na sua essência um sujeito coletivo, pois percebe sua espacialidade construída nos permanentes processos de territorialização e territorialidade dos Movimentos Sociais do Campo. Movimentos em movimentos, como por exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST,

formado por sujeitos camponeses, e por um conjunto de trabalhadores desempregados³⁵ das grandes periferias das cidades, que como bem observa Fernandes (2001) “falam suas próprias linguagens”, percebendo, portanto, sua própria identidade, sendo produto da lógica desigual e contraditória da reprodução do modo capitalista de produção.

Assim sendo, os Movimentos Sociais do Campo são resultantes das realidades em que seus sujeitos foram de uma forma ou de outra, obrigados a terem que se inserir e, por conseguinte, dentro de suas limitações e forças lutarem pela sua reprodução e sobrevivência, daí que suas lutas incessantes pela autonomia política despertam e conquistam a admiração e o respeito de alguns e aversão de outros. Em síntese, o campesinato faz (sua) política, mas compreende uma categoria estranha à política, pois entende a política como construção de lutas, ressignificação e práxis da vida e não como simples troca de favores ou moedas de discursos vazios.

Historicamente, no desenvolvimento da sociedade brasileira, sempre percebeu como resultado de suas relações geradas, a interação campo-cidade, esta, porém se deu via um processo de submissão. O resultado disso foi e é a histórica marginalização à que o campo e seus sujeitos, homens e mulheres foram submetidos, sendo estereotipados pela ideologia dominante como fracos e atrasados, tratados como *Jeca Tatu*, um alguém que precisa ser redimido pela modernidade, sendo esta a condição estabelecida para poder então se integrar à totalidade do sistema econômico e social, ou seja, à danosa e injusta, porque incompatível e excludente lógica do mercado, que priorizou o crescimento e a individualização econômica³⁶.

Embora seja de conhecimento de grande parte de pesquisadores da educação, bem como de muitos outros intelectuais de que os problemas da educação no Brasil não estejam enraizados somente e apenas no espaço agrário; o grande fato é que no campo a situação escolar, logo educacional, encontra-se grave, portanto, marcada por uma cabal desestruturação material e técnica, além de profissional, quando observadas e analisadas as reais condições principalmente de seus sujeitos sociais e humanos.

Diante da má existência e realização educacional, bem como da falta de materialização e da precariedade de uma educação campesina, isto é, de saberes práticos que atendam e

³⁵ O conjunto desses trabalhadores desempregados residentes nos espaços periféricos dos grandes centros urbanos, muitas das vezes são imigrantes – trabalhadores rurais – expulsos de suas áreas e de suas terras avanço, em virtude do avanço do capital em direção ao campo, que nesta lógica desestrutura as relações de trabalho e amplia o processo de proletarização do trabalhador rural.

³⁶ A individualização econômica a qual me refiro, diz respeito às prioridades dos investimentos econômicos nos centros urbanos, como objetivo de atender as exigências impostas pela lógica do mercado.

estejam de acordo com as especificidades das populações do campo³⁷; é de se notar que, o espaço rural/agrário brasileiro sofre e percebe uma horrenda e perversa marginalização social, econômica e cultural e que nestes termos carece e necessita de uma atenção específica e diferenciada no que tange a formação e educação dos seus sujeitos, uma vez que nele se expressa uma das faces mais alarmantes das enormes desigualdades sociais existentes e reinantes no espaço geográfico brasileiro.

É neste contexto, portanto, que, segundo a análise aqui realizada, entendo o projeto de educação da Educação do Campo, enquanto a alternativa mais viável frente as imensas desigualdades e exclusões, percebidas pelos sujeitos do campo, e processadas pelo sistema educacional brasileiro. A Educação do Campo, constitui-se numa pluralidade de espaços, possibilidades e nova filosofia ao ensino técnico profissional existente nas escolas do meio rural/agrário paraense, amazônico e brasileiro.

A Educação do Campo é entendida ao mesmo tempo como um modelo educacional que serve à construção de liberdade e da liberdade do sujeito coletivo, do compromisso social e da realização humana – homem que pensa, faz, apreende, questiona, transforma, ama, trabalha e vive para a vida e não apenas para os interesses da reprodução e maximização do capital no campo.

Em outras palavras, a Educação do Campo pode romper as barreiras da visão do conhecimento justo-posto, ultrapassar a velha lógica do ensino pré-acabado, produto do autoritarismo do professor como proprietário da verdade e da sala de aula.

A Educação do Campo é hoje a utopia que se perfaz em realidade quando se pensa, se pretende e se realiza uma educação para a vida, distante das políticas da pedagogia das competências que se volta tão somente para o mercado, como é caso do ensino técnico agrícola, que historicamente produziu incoerências e contradições no processo de formação e qualificação dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, como é caso dos trabalhadores (as) da agricultura familiar e/ou camponeses.

4.2 Organização didática pedagógica da Educação do Campo no IFPA/Campus Castanhal

O IFPA – Campus Castanhal, como todo espaço de ensino e educação existente no país, logo, produto da lógica de organização socioespacial do moderno sistema capitalista, não foge à regra do movimento dialético. Portanto, sua história é marcada pela implementação de

³⁷ O campo constitui-se num espaço de produção do saber, a existência de uma nova escola, em que o trabalho desenvolvido pelos seus sujeitos é considerado como um princípio educativo.

diversas políticas governamentais, com avanços e retrocessos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, mas nenhum programa, nenhuma política educacional, a exemplo do PRONERA – que integra a política da Educação do Campo, conseguiu promover o aprofundamento do debate em torno de qual concepção de ensino e educação que se quer construir neste novo tempo de desafios e mudanças históricas, onde o Campus Castanhal é palco territorial.

A experiência advinda com a turma do PRONERA possibilitou o conhecimento de uma nova prática político pedagógica, com base nos princípios da Educação do Campo, o que irá se tornar no alicerce para a busca da construção de novas territorialidades dialogando com o novo projeto de desenvolvimento territorial articulado pelos sujeitos coletivos do campo, segundo e seguindo suas realidades, uma vez que são eles que vivem e se reproduzem na e da terra.

Em seus estudos Carvalho³⁸ (2009) argumenta

A turma do PRONERA no interior da escola (...) veio trazer uma nova dinâmica no que tange o pensar da prática educativa, uma vez que o trabalho com a Pedagogia da Alternância imprimiu um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Uma vez que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenhamento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. (CARVALHO, 2009, p. 78.). Já li este trecho, não lembro onde

A partir da experiência advinda com a turma do PRONERA em 2006, foi possível a abertura da escola aos Movimentos Sociais, e com a aproximação e o diálogo entre os atores mediante a formalização deste novo projeto político-educativo, a dinâmica pedagógica interna da escola foi sentida positivamente. Em meu entender, a nova realidade mexeu tanto com as estruturas educacionais do campus, que este acabou por dá início na implementação de um processo de mudança na própria matriz curricular, e conseqüentemente nas políticas e práticas pedagógicas ensaiadas no espaço acadêmico do IFPA – Campus Castanhal.

A comprovação de tal fenômeno real, a meu ver considerado histórico, levando-se em conta a tradição da formação para o mercado de trabalho das Escolas Agrotécnicas, é que a partir dessa experiência vivida pelo Campus Castanhal, diversas outras atividades tiveram início, como além da realização dos Encontro Pedagógico, agora fundamentados numa perspectiva político-social da epistemologia da práxis, teve-se também a criação de vários novos cursos – conforme mostrado no quadro 2, no intuito de se promover a praticidade de

³⁸ Carvalho, A. Rodrigues de. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola** – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2009.

um ensino integrado, com base nos princípios da Educação do Campo. “Pedagogia não se refere ao fazer, refere-se ao pensar sobre o fazer, refere-se à teoria da educação que orienta as práticas educativas”. (PALUDO, 2005, p. 03).

4.3 A Contribuição da Educação do Campo aos novos PPC's – Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFPA/Campus Castanhal - Elementos para promoção de um efetivo Desenvolvimento Territorial Rural com o protagonismo dos sujeitos camponeses

As mudanças no campus do IFPA Castanhal foram sentidas. Os métodos e princípios da Educação do Campo, serviram de subsídios não só para elaboração dos planos curriculares, construídos a partir de então em conjunto com os educandos (as), como também, as práticas pedagógicas, a definição de eixos temáticos, que passaram a orientar os trabalhos a ser desenvolvidos de forma conjunta e participativa entre todos os sujeitos, educandas (os), educadoras(es), permitindo-se assim, mudar a forma de pensar e exercer a função de educar se educando.

Destarte, Pistrak (2005) afirma que

“não poderá haver prática pedagógica transformadora na escola sem teoria pedagógica transformadora. E observe que sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas”. (PISTRAK, 2005, grifo nosso).

Há de se compreender, conforme afirma Pistrak, que não existe transformação na educação e na escola, sem uma prática pedagógica transformadora coadunada com uma teoria pedagógica transformadora. Somente assim, o projeto educacional transformador alcançará seu intuito social, apontando a cada momento histórico os caminhos alternativos, ante as contradições geradas pela dialética da sociedade.

Uma questão sobre qual alerta Freire no diz respeito às práticas pedagógicas diz respeito a ser coerente entre a pronúncia – a palavra – e as ações. Nos processos de formação não é diferente. Abandonar de vez a educação bancária e assumir a perspectiva progressista de pensar/fazer coletivamente, tomando como base a própria prática sobre a qual se teoriza, parece ser a situação-limite mais intensa dos projetos (PAIVA, 2010, p. 148).

O projeto de educação que o IFPA Castanhal busca assumir e construir, tendo como base os princípios da Educação do Campo, se inscreve enquanto uma perspectiva de superação das contradições históricas, advindas das heranças da educação bancária que até hoje se fazem sentir no meio acadêmico da escola. Todo projeto é um processo em construção, e é nesse contexto que o PRONERA, com uma concepção histórica e

emancipatória, está inserido e tem assumido um papel importante na contribuição com o pensar e o fazer coletivo de educadores e educandos do Campus Castanhal.

Nesse sentido, um dos exemplos dentre os resultados obtidos a partir do início da aproximação, do diálogo e do trabalho educativo, realizado no espaço acadêmico do campus junto com os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, foi o redesenho da matriz curricular do IFPA Castanhal, o que ocasionou a reconstrução do PPP – Projeto Político Pedagógico dos Cursos ofertados pela Instituição.

Sobre o referente assunto, julgo ser importante trazer aqui a fala de um educador do IFPA/Campus Castanhal que em sua entrevista, faz a seguinte afirmação:

Então, em 2005 foi recém aprovado o Decreto 5154 que retornava para o Instituto o currículo integrado, então nessa época a gente tava discutindo, participando dos encontros nacionais em Brasília, Manaus, em Belém, Rio Grande do Norte. É... O MEC tinha uma parceria, um apoio de Gaudêncio Frigoto, da Ciavata, Marise Ramos que fizeram essas audiências públicas pra pensar coletivamente como trabalhar o currículo integrado. E aí, o currículo integrado, a orientação era trabalhar em três eixos: formação básica, que é o ensino médio – nessa época nós estávamos só com o ensino agropecuário, que era Escola Agrotécnica –, e ensino profissional que era o mundo do trabalho, e incluía agora cultura. Cultura na lógica do modo de vida... E aí começamos a fazer reuniões pedagógicas. [...] E logo em seguida, em 2006 aprovamos nossa turma de técnicos em agropecuária integrado com o ensino médio, a partir do PRONERA. E aí aprovamos o projeto e começamos a executar com a participação política, a princípio do MST, e veio outros movimentos que contribuíram durante a execução. Na execução houve muita crítica, porque nós éramos uma escola tradicional, e aquela lógica de que o MST vinha invadir o espaço físico do Instituto, porque nós tínhamos 172 hectares, e pelo contrário, nós começamos a estudar e também participar do projeto... na execução começamos a perceber alguns avanços nessa experiência de trabalhar o currículo integrado no processo de alternância.[...] Daí começamos o projeto que foi um projeto exitoso. Dos 40 que começaram, acredito que terminaram, eu acho que 36, os que não conseguiram, desistiram do processo foi de uma situação mais particular. E aqui internamente, é, essa discussão, ela percorreu para os nossos currículos tradicionais, pra pensar uma proposta pedagógica integrada, pensar os espaços de produção e pesquisa do campo. E assim começamos a fugir um pouco daquele pacote tecnológico da revolução verde e partir pra um processo mais conectado com a agricultura familiar. E aí tivemos essa experiência do PRONERA aqui, ela percorre até hoje. Eu falo que os cursos de graduação que vieram posteriormente com a criação do Instituto Federal que já foi em 2008, é, eles tiveram uma organização curricular por eixo temático, já com base nesses projetos: PRONERA, teve o Programa Saberes da Terra que também contribuiu bastante, né, nessa discussão. E hoje nós temos o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimento Agroalimentares que o formato das disciplinas tem heranças lá do PRONERA, ou seja, do ponto de vista de pensar não a disciplina, mas uma temática com dois, três ou até mais professores, discutindo aquela temática de áreas diferentes, conectado nesse expectativa de currículo integrado. Essa equipe hoje que está no Programa, eles vieram lá da origem, lá do PRONERA e hoje tem uma importância grande dentro do campus. Complementando, por que aí com essa experiência nós começamos a discutir o tradicional, pensar um currículo é, por exemplo, vou dar só um exemplo, as visitas técnicas hoje tem que se fazer um projeto integrado, com professores da área técnica e do ensino médio, professores do ensino básico com professores do ensino profissional para fazer um trabalho mais integrado, depois tem uma reflexão teórica. O professor Ângelo tem experiência, participou desses momentos e ajudou a construir aqui isso que temos hoje, esse trabalho. (Educador Sol Nascente).

A fala do educador Sol Nascente traz argumentos de extrema importância, uma vez que faz um resgate histórico do trabalho da Instituição junto com os Movimentos Sociais, e coloca em evidência o olhar preconceituoso que muitos tinham em relação a esses sujeitos coletivos. Por outro lado, explica com riqueza a importância do PRONERA para as mudanças evidenciadas no campus Castanhal.

A política pedagógica do PRONERA para o conjunto da comunidade do IFPA/Campus Castanhal foi e é de extrema valia não apenas à construção de um novo PPC no curso profissional de nível médio em agropecuária, mas foi fundamental no processo de formalização de novos cursos – como diz o educador: *“Eu falo que os cursos de graduação que vieram posteriormente com a criação do Instituto Federal (...) tiveram uma organização curricular (...) com base nesses projetos: PRONERA, teve o Programa Saberes da Terra que também contribuiu bastante”* –, onde inclusive, inclui-se aí os cursos de graduação em agronomia e o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, que segundo educador infere-se: *“E hoje nós temos o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimento Agroalimentares que o formato das disciplinas tem heranças lá do PRONERA”* (Educador Sol Nascente)

Em outra passagem de sua entrevista, buscando reforçar o papel e a importância do PRONERA, o educador Sol Nascente faz a seguinte observação:

Assim, em relação a questão do PRONERA, é, é trabalhado hoje na lógica da educação de jovens e adultos, a gente considera também que é uma proposta que os Institutos Federais já vem, inclusive com legislações de matrículas...continua até hoje a educação de jovens e adultos, desde a época de escola agrotécnica, e outra situação é que nós acabamos fazendo uns processo seletivo, é pra entrada especial, né, com base nas legislações e nas questões jurídicas nacionais, porque querem questionar, porque que eles fazem uma prova separada dos demais, né. (Educador Sol Nascente).

No que tange a proposição dos novos cursos criados no campus, um fato em comum chama a atenção, que é o de terem presente em seus Projeto Pedagógico de Curso – PPCs, a ideia dos percursos formativos dos futuros profissionais, baseada nos princípios da Educação do Campo, dentre os quais pode-se destacar: a formação politécnica, pensando o homem em sua diversidade e integrado, além da crítica ao modo capitalista de produção; o trabalho e a pesquisa enquanto princípios educativos; a sustentabilidade socioeconômica e ambiental do território, entendida aqui enquanto uma produção com base na Agroecologia; o respeito a realidade histórico-cultural dos educandos; o diálogo com a Educação Popular³⁹, dentre outros, como a Pedagogia da Alternância ou Alternância Pedagógica.

³⁹ A Educação Popular no Brasil tem sua origem no início da década de 1960. Na atualidade é definida como uma práxis ou filosofia da educação, sua gênese está diretamente relacionada aos trabalhos educacionais

Do ponto de vista político-pedagógico, a formação das (os) educandas (os) no processo educativo-profissional, deve estar fundamentada no

domínio das ferramentas de planejamento, gestão, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, inserido o estudo/debate sobre o currículo integrado, a pedagogia da alternância, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, cujo processo de construção do conhecimento será realizado a partir de uma articulação integrada entre a realidade do sujeito do campo e as teorias subjacentes a cada área do conhecimento (IFPA/PPC/LEdoC, 2018, p. 11).

O modelo de educação gestado pela Educação do Campo, portanto, tem sempre como viés a realização de estudos e debates no propósito de aprofundar o processo de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar e perder de vista a importância da realidade histórica e sociocultural dos sujeitos coletivos do campo, trazendo sentido e significado para si, para sua terra e seu território, porque nutre-se do sentimento do amor à vida e não à exploração, pois “as nossas emoções não são sentimentos voltados para dentro, mas guias práticos e sensíveis de nossas ações” (BRANDÃO, 2005, p. 21). Daí ser importante a compreensão dos princípios que fundamentam e movem a Educação do Campo, que conforme Fernandes e Molina (2006) compreende um processo em construção, em que o desenvolvimento do campo, é uma das partes essenciais contemplada em sua lógica, sua forma de pensar e fazer política.

Para uma melhor noção dos fundamentos, amparados nos princípios da Educação do Campo, e que norteiam os PPC's do IFPA Castanhal, passarei a discorrer brevemente sobre cada um desses fundamentos, aos quais aqui faço referência.

4.3.1 Em busca da emancipação humana: a Educação Politécnica

No que tange a formação com base na politecnia, trata-se da formulação de uma proposta que tem como viés a concepção omnilateral, ou seja, a busca da formação integral do ser humano; onde homens e mulheres não sejam fragmentados e nem se deixem fragmentar. O pressuposto é que a formação do ser humano no contexto da educação, tenha o objetivo de alcançar a formação integral, politécnica, com um caráter emancipatório dos sujeitos. Portanto, a educação deve ser pensada e voltada em e ao conjunto do mundo físico, intelectual e tecnológico dos indivíduos coletivos, crianças e jovens, homens e mulheres, da cidade e do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, a Educação Politécnica pretende

desenvolvidos junto com as classes populares. No pensamento freiriano é defendida enquanto uma educação libertadora. Nesse trabalho, utilizo como referência para fundamentar os argumentos trazidos pelos PPCs dos cursos do IFPA Campus Castanhal.

[...] alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimulá-los a onnilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais (MANACORDA, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a educação fundada na politecnicidade sugere nos dizeres de Marx a elevação da classe trabalhadora, por meio da combinação entre o trabalho produtivo, a educação intelectual, o exercício físico e a instrução politécnica. Desta forma, observa-se que, a formação intelectual, física e tecnológica necessária (da) a classe trabalhadora se daria pela formação politécnica, o que deixa claro e propositivo que a concepção de formação humana integral, pode estar amplamente abarcada no conceito de politecnicidade.

Destarte, nota-se que a dimensão intelectual em sua essência, exprime uma relação que deve abranger a totalidade das ciências, pois a classe trabalhadora necessita e tem o direito de ter o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam e explicam o trabalho produtivo, as interações e as experiências vivenciadas pelos sujeitos.

A politecnicidade supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2002, p. 87).

Seguindo esse raciocínio, depreende-se que, a formação da classe trabalhadora, a busca por uma formação humana *omnilateral*, onde se insere a educação fundada na politecnicidade, ou seja, na criação de uma escola “desinteressada⁴⁰” e comprometida com a consciência de classe coletiva, compreende uma questão de natureza epistemológica, e por isso mesmo, requer um conhecimento crítico da ciência, do mundo, do trabalho, da arte e da vida.

Ressalta-se nesse contexto, que a totalidade das ciências abarcada na essência da dimensão intelectual, para Marx, em seu tempo, e para além dele, envolve além das ciências da natureza e da matemática, inclui também as ciências humanas e sociais, as letras, a filosofia, a cultura, as artes, posto que,

a estrutura escolar continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”; o restante, o que o coloca no “reino da liberdade”, muito longe de negá-lo, remete-o, antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos (MANACORDA, 2017, p. 109).

E sobre a arte, nesse intercâmbio, é ela que “em todas as suas formas e esferas, é uma fecunda e insubstituível alternativa humana de conhecimento, e o seu lugar nesse campo é

⁴⁰ Para Gramsci a “escola desinteressada” compreende a mesma escola unitária, e representa aquela que será capaz de promover a formação da classe trabalhadora no intuito de alcançar sua autonomia e emancipação política, necessárias à libertação humana. Para maior aprofundamento ver bibliografia.

pelo menos igual ao da ciência”, conforme bem afirma Brandão (2005, p. 23). Manacorda (2017, p. 115) salienta que o “reino da liberdade é o reino das vocações individuais, das atividades desinteressadas, não imediatamente produtivas, que são, para Marx, parte integrante do ser humano e, portanto, da sua formação ou educação”.

Pressupondo o *homem como homem* e a sua relação com o mundo como humana, só se pode trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se se quer fruir a arte, tem de ser uma pessoa artisticamente culta; se se quer exercer influência sobre outras pessoas, tem de ser realmente uma pessoa que atue de um modo estimulante e encorajador sobre outras pessoas (MARX, 2015, p. 420. Grifos do autor).

Portanto, a educação como formação humana integral defendida por Marx é voltada à formação dos homens e mulheres enquanto humanos, porque seres humanos, assim o são; essa formação educacional deve ser destinada para todas as crianças e jovens, sem distinção de cor ou sexo. Contudo, o alcance desse modelo de educação só será possível com a superação da ordem burguesa e capitalista, logo, com a construção de uma sociedade futura, e Marx tinha plena ciência desse processo. Por esta razão, deixa claro que no presente momento o papel da educação é tratar as crianças e jovens pertencentes a classe trabalhadora.

Diante da análise acima, é fundamental e importante salientar que, a perspectiva da Educação Politécnica em seu sentido pleno, não é e nem está posta para agora, está colocada sim para uma sociedade futura, ou seja, para o momento histórico em que a classe trabalhadora tenha alcançado a consciência coletiva de classe e a conquista do poder político. De toda forma, esta arte política já pode ir sendo construída, à medida que se é possível indo avançar nessa direção, sabendo-se aproveitar das contradições produzidas pelo modo capitalista de produção, logo, pelas contradições existentes no seio da atual ordem da sociedade burguesa.

Até porque, a história é dialética, não é fato fechado, nem tempo pronto e acabado, e como tal, encerra um movimento permanente, sugere sempre possibilidades, e “enquanto presença na história e no mundo, esperançosamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica” (FREIRE, 1983, p. 53).

Em suma, com relação ao exposto a acerca da concepção de formação humana integral, presente na proposta de educação desenvolvida por Marx, o conceito de politecnicidade articula a arte do fazer a/e arte do pensar. Por esta razão, é que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas defende e inscreve como um de seus princípios uma concepção de educação que tem

como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo, a educação estará a serviço do

homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem (LOMBARDI, 2010, p. 329).

Depreende-se desse argumento que, a desejada formação integral de homens e mulheres, o alcance da emancipação humana dos e pelos sujeitos, que integra o processo que alimenta a constituição de uma sociedade humanista e libertária, só será possível com uma educação revolucionária, consciente e conscientizadora, que leve a superação da ordem e da sociedade burguesa e capitalista. Condição essencial ao projeto societário alternativo, porque em síntese comum e humanista. A educação conscientizadora e revolucionária precisa responder “à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*” (FREIRE, 2019, p. 94. Grifo do autor).

Segundo Manacorda, Marx ao tratar da formação humana integral no contexto da dimensão intelectual, está incluindo também a história, as letras e as artes, uma vez que nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*, de acordo com sua interpretação, quando se refere ao termo “educação intelectual”, afirma

Que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio [...]. (MANACORDA, 2017, p. 108).

Contudo, é preciso compreender que, contraditoriamente, a busca pela gênese da concepção de formação integral do ser humano, com base no conceito de politecnia, para Marx, ela tem origem no próprio processo de dinamização e transformação da indústria, que permanentemente modifica e revoluciona as bases técnicas da produção, intensificando a divisão do trabalho, a exploração do trabalhador e complexificação das relações de produção, exigindo cada vez mais, na atual conjuntura, uma maior versatilidade da força de trabalho.

Segundo Manacorda (2012, p. 33) “com o trabalho, chegamos ao coração das reflexões de Marx sobre a natureza humana e a relação dos homens com a assim chamada natureza. Entretanto, nele, o trabalho não tem uma bela imagem”, pois assume um caráter contraditório, uma vez que no capitalismo, o trabalho provoca uma desumanização do trabalhador, através do aprofundamento da exploração do homem sobre outros homens. Para Marx (2015, p. 305) “a realização do trabalho aparece a tal ponto como desrealização que o trabalhador é desrealizado até à morte pela fome”.

Mas o trabalho por sua vez, faz-se e se apresenta enquanto necessário para a reprodução material do gênero humano, pois compreende uma atividade vital criada pela

própria vontade e consciência humana, que a partir daí intervém na natureza construindo seu mundo real.

Marx em suas resenhas dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, ao tratar do objeto do trabalho e do homem como *ser genérico*, depreende que,

só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aparece como obra *sua* e sua realidade. O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação *da vida genérica do homem*, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele (MARX, 2015, p. 313. Grifos do autor).

Por esta razão, portanto, dada e em virtude da duplicação do homem pelo objeto do trabalho, é que o desenvolvimento do trabalho, enquanto tal, não pode ser de outra forma, se não contraditório, no âmbito das relações sociais.

De acordo com Manacorda, salienta-se

O trabalho, essa relação dos homens com a natureza e consigo mesmos, necessário à sobrevivência do gênero humano, desenvolveu-se contraditoriamente por causa da cada vez maior complexidade interna de sua especialização (divisão), não somente no plano social, mas, também no plano técnico, tal divisão, desde sempre, segundo uma milenar concepção, comum também a todos os filósofos antigos e modernos, foi considerada a origem do desenvolvimento e também de todas as contradições da história (MANACORDA, 2012, p. 35).

O aprofundamento da divisão do trabalho, por sua vez, amplia o processo de exploração da classe trabalhadora. Nesse processo de exploração, os homens que produzem (trabalhadores) e que são a maioria, são excluídos e alijados de toda riqueza produzida, enquanto a minoria que explora se especializa na relação de mando e descaso. Conforme afirma Marx (2015, p. 305) “o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume”. E como nesse processo de produção, o trabalho do trabalhador não é considerado e ainda o desumaniza, vê-se que “o trabalho produz obra maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador” (Marx, 2015, p. 307).

Por esta razão, em suma, é preciso compreender também que, a superação da divisão do trabalho, e, por conseguinte, do dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura técnica e cultura geral, bem como, da dualidade entre educação geral e educação profissional, só será possível, contraditoriamente, a partir da intensificação das contradições geradas pela própria divisão social do trabalho.

Afinal, a atividade industrial no capitalismo, além de aprofundar a divisão do trabalho, também promove a separação entre a ciência e o trabalho, e acaba por promover na vida dos seres humanos um profundo processo de desumanização, conforme observou Marx. Logo, na

história do desenvolvimento do modo de produção capitalista “quanto mais a ciência da natureza penetrou, por meio da indústria, na vida humana, e a transformou, tanto mais, porém, completou a desumanização do homem” (MANACORDA, 2017, p. 113).

No que tange ao trabalho como princípio educativo, o mesmo ganha destaque por compreender a força motriz que dinamiza e estabelece a conexão dos educandos com todas as suas demais forças criativas e criadoras, fazendo com que os mesmos se transformem e contribuam para a transformação dos espaços e dos territórios onde atuam e estão inseridos, e, logo, promovam a reprodução material e cultural de suas vidas e da vida de seus pares.

Em síntese, a tomada do trabalho enquanto princípio educativo tem por objetivo político que

os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas (MOURA et al, 2015, p. 1059).

A crítica ao modo capitalista de produção resulta do despertar da consciência dos sujeitos coletivos e da busca pela emancipação humana, no seu sentido ontológico do ser, pois a experiência capitalista ao longo da história promoveu uma deterioração das relações de trabalho e sociais, ampliando os processos de desigualdades, exclusão, expropriação e demais violências brutais sobre a classe trabalhadora, em especial, sobre os trabalhadores do campo.

Gramsci reconhece o trabalho em suas dimensões histórica e ontológica, como um princípio educativo fundamental na formação do ser humano. De acordo com o pensador sardenho, em seu texto “Americanismo e fordismo”, mesmo que o trabalho implique, em sua forma mais racional, no sacrifício do corpo e da espiritualidade do trabalhador, ainda assim, não é capaz de abstrair dos sujeitos, homens e mulheres, que formam a classe trabalhadora sua atividade intelectual.

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Nesse sentido, Gramsci localiza a educação como sendo o processo por meio do qual os sujeitos adquirem suas condições próprias de humanização, processo que historicamente é circunstanciado pela dinâmica da história e pelos modos de produção de sua existência. Logo, Gramsci ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, entende enquanto o processo que envolve a integração entre trabalho, ciência e cultura, e estes compõem o princípio de uma educação de formação humana integral, ou seja, de escola única, alternativa à escola e à

educação tradicional, em suma, que seja uma educação compreendida por escolas de e com princípios humanistas, essencialmente baseada em uma cultura geral.

Por esta razão, a tomada do procedimento e do saber da crítica se faz necessária, não apenas para uma ruptura com a estrutura de poder dominante, mas sim a superação da ordem, na medida em que o trabalho com a Práxis Pedagógica não permite com que os sujeitos deixem de lado a curiosidade e a indagação epistemológicas, ou seja, o trabalho com a pesquisa, pois é a partir daí que se terá a permanência da crítica e a crítica permanente. A pesquisa é uma modalidade da atividade acadêmica que permite aos educandos aprofundar os conhecimentos adquiridos, formando-os na perspectiva de se tornarem agentes transformadores do mundo.

Freire (1996) parte do princípio e esclarece que, a busca, a procura, a re-procura, a indagação, constituem a base de quaisquer formas de pesquisa, pois, compreende que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Portanto, a constatação, a intervenção, a troca de saberes, o diálogo, a comunicação e a busca constante por outras explicações e formas de compreender o mundo e o que acontece na vida e com a vida – dos sujeitos coletivos do campo e com outros, bem como com a mãe a terra, o território, a cultura e os lugares, é que faz com que eu me conheça e me conhecendo eu possa conhecer e reconhecer o mundo e sua realidade, e reconhecendo-o eu possa educar e me (re) educar, produzindo novos saberes para novos relacionamentos.

[...] há uma troca de saberes sobre alguém ou algo, há uma interação vivida na busca recíproca de sentidos sobre nós e a vida. Há uma partilha de símbolos, de gestos e palavras à procura de significados e sentimentos, isto é, de sensibilidades que possam ser partilhadas e que tornem nossa experiência no mundo mais compreensível e mais solidariamente compreendida (BRANDÃO, 2005, p. 17).

Corroboro com Freire (2019) quando afirma que a vida humana somente tem sentido com a arte da comunicação. E nesse pensar, é que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos” (FREIRE, 2019, p. 89).

Nesse sentido, o pensar exige sempre um repensar e outro pensar por parte dos sujeitos, dos educandos. E o (re) pensar desperta a curiosidade por parte desses. Quando não há curiosidade a criatividade é simplesmente vazia, é a curiosidade que move os sujeitos e que lhes torna “pacientemente impacientes” frente ao mundo que não foi construído, mas que sempre acrescenta a este algo que já foi feito (FREIRE, 1996).

A prática pedagógica, portanto, precisa ser e estar marcada pela criatividade, pelo despertar da curiosidade, por uma educação livre, conscientizadora, aberta e não por uma visão de educação que sufoque, oprima, manipule, uma visão de educação distorcida da realidade, que não transforme, nem ajude a transformar, que não crie, que desconsidere o saber, que não tenha saber. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 81).

4.3.2 O papel da Agroecologia

Sobre a relação do fundamento agroecológico com o pensar educacional desenvolvido no campus ao longo desses últimos anos, se engendrou novas possibilidades referentes ao processo de produção no meio rural/agrário/agrícola. No que diz respeito a Agroecologia como um dos princípios da Educação do Campo presentes nos PPCs do IFPA Castanhal esta assume um papel fundamental e importante, dados os vários problemas que exigem ser equacionados no espaço rural/agrário/agrícola brasileiro, dentre os quais, um deles diz respeito ao processo produtivo e comercial dos alimentos. Esta questão está diretamente ligada a sustentabilidade do território, ou ao manejo da terra, um problema que é antigo, e compreende uma questão bastante complexa e desafiadora, além de decisiva para a agricultura familiar camponesa.

O campesinato tem uma necessidade de desenvolver uma relação favorável com a qualidade de vida no campo, o que envolve a qualidade dos alimentos e a necessidade vital de se fazer um uso eficiente e salutar dos recursos naturais, da energia e das terras férteis. Contudo, os padrões de acumulação atuais elevam cada vez mais os índices de desemprego, pobreza e miserabilidade na cidade e no campo. “A falta de renda e de perspectivas, a fome e outras formas de privação estão entre os vários resultados que podem ser sintetizados como a condição de marginalidade” (PLOEG, 2008, p. 08).

Por outro lado, o modelo agroindustrial dominante é incapaz de garantir um equilíbrio social, alimentar e ambiental que alcance a ampla maioria das sociedades, pois provoca o incremento dos recursos naturais, como água e energia. Diante dessa realidade, vê-se uma clara necessidade de se adotar ações baseadas nos princípios agroecológicos e da educação do campo, afim de que o modelo de produção de alimentos alcance nos territórios agrários/rurais menos impactos de ordem socioeconômica e ambiental. “A defesa de uma nova proposta de

desenvolvimento rural e a negação do modelo amparado no agronegócio são partes integrantes dessa aproximação político-filosófica da agroecologia com e a educação do campo” (SOUZA, 2017, p. 637).

Significa dizer que o modo de produção capitalista tem optado historicamente por um modelo de desenvolvimento econômico e agrícola, amparado em uma industrialização a qualquer custo, que aprofunda a marginalidade social e econômica, ampliando os enormes níveis de desigualdades, já, por ele mesmo, gerados e existentes, porque mantidos. No mundo rural esse modelo é o agronegócio, substituto da “revolução verde⁴¹”, que ao longo das últimas décadas vem produzindo um futuro sombrio às pessoas, com o quadro de insustentabilidade sociocultural, político-econômica, ética, ambiental, técnica e ecossistêmica.

[...] a situação a que chegou o Planeta é consequência, em boa parte, do agronegócio, da agricultura industrial animal e vegetal e, como um todo, do sistema socioeconômico vigente. Disto não há dúvida e não há dúvida também, no que concerne à produção de alimentos, que isto é produto da ação dos técnicos, produtores, empresas, empresários e administradores que atuam no setor (MACHADO; FILHO, 2014, p. 22).

É urgente, portanto, o pensar e a adoção de um novo projeto de desenvolvimento de agricultura, de um novo projeto de desenvolvimento de campo, onde os sujeitos coletivos possam desenvolver de fato suas potencialidades e as potencialidades da terra e da natureza em prol da melhoria material e espiritual de suas condições reais de vida. Até por que como afirma Souza (2017, p. 645) “Os camponeses constroem, em grande parte, suas crenças e sabedorias na relação direta com a natureza”. E conforme bem observam Machado e Filho (2014), não resta dúvida, o sistema capitalista não foi e nem é capaz de proporcionar e/ou atender a melhoria das condições de vida para ampla maioria das pessoas, nem na cidade e muito menos no campo, e isso, deve-se também, em grande parte a concepção de educação trabalhada e ao emprego do modelo de desenvolvimento vigente e defendido por técnicos, empresas, empresários e outros setores da sociedade.

Segundo Ploeg (2008) é evidente hoje, início do século XXI, que o projeto de modernização capitalista ultrapassou seus limites, e isso não apenas do ponto de vista material, mas também intelectualmente, por esta razão, é urgente e necessário pensar o desenvolvimento de um novo projeto de sociedade e agricultura, promover-se a construção de uma nova abordagem de desenvolvimento socioeconômico, de modernização e progresso, “uma abordagem que supere a modernização como enquadramento teórico (e prático)”.

⁴¹ Revolução Verde foi adoção de novas tecnologias com o propósito de se promover um incremento da produção segundo os interesses do grande capital, suas bases foram o uso de sementes geneticamente modificadas, os maquinários agrícolas e os insumos químicos, como fertilizantes e agrotóxicos, seu grande auge foi a década de 1960.

Hoje tudo está conectado. Nada se separa. As pessoas vivem em um mundo onde “tudo está relacionado com tudo”, logo, todos os tipos e todas as formas de iniquidades, barbáries e mazelas sociais estão relacionadas entre si. É, justamente, por esta razão, que os sujeitos coletivos camponeses procuram, também, assumir um compromisso com a transformação cultural do sistema produtivo brasileiro, propondo um novo projeto de desenvolvimento de agricultura, um novo projeto de campo, ou seja, um desenvolvimento de produção de base agroecológica.

Neste sentido,

A articulação das diferentes possibilidades de institucionalização em ações de educação agroecológica com preceitos na educação do campo parece ser a melhor estratégia a ser estabelecida para assegurar uma abordagem eficaz e duradoura nas universidades e institutos federais, e, ao mesmo tempo, permitir o acesso e a permanência dos camponeses dos territórios. (SOUZA, 2017, p. 643).

Contudo, penso que, não basta apenas o desenvolvimento da agricultura, mas a libertação da produção agrária das famílias camponesas, e essa libertação só ocorrerá quando o agricultor familiar camponês se ver liberto das variadas pressões da propriedade privada, alcançando-se assim, de fato, a emancipação humana, pois, somente assim, a agricultura estará à disposição de toda a sociedade, com uma massa de produtos suficientes para atender as necessidades de todos os sujeitos da classe trabalhadora, tanto da cidade quanto do campo.

Desta forma, uma vez desenvolvida a agricultura e alcançada a liberdade produtiva, não mais será necessário a subordinação de trabalhadores à mesma atividade de produção, serão precisos sim novos homens, novos trabalhadores que promovam o desenvolvimento de suas aptidões nos mais diversos sentidos do processo produtivo. Pois, os sujeitos coletivos ao mudarem o mundo, mudam também a si mesmos. E a mudança social só será alcançada quando todos os sujeitos estiverem preparados mental e fisicamente para alterarem a si próprios. Logo, não é possível se chegar à transformação sem a transformação dos sujeitos e as mudanças do mundo, que devem ser operadas pelos próprios sujeitos coletivos conscientes de si e da sua realidade.

A Agroecologia, enquanto a ciência dialética que é, compreende o caminho alternativo mais racional frente as destruições trazidas pelo agronegócio, pois propõe um método de produção agrícola que resgata os saberes camponeses e incorpora os avanços técnico-científicos das últimas décadas, viabilizando uma produção agropecuária limpa, livre de venenos e sustentável econômica e socialmente. Diante do atual contexto de desenvolvimento e produção agrícola, a Agroecologia é a tecnologia mais viável com a capacidade de confrontar a tecnologia do agronegócio.

Como é sabido o modelo de produção do agronegócio, faz uso de técnicas e processos que se baseiam na destruição da natureza, na desumanização do ser humano, uma vez que, além de se fundamentar na monocultura e no grande latifúndio, promove o uso dos ditos “insumos modernos”, leia-se venenos, de agrotóxicos, e gera a quebra da biodiversidade, a espoliação e a exploração de trabalhadores e trabalhadoras. O agronegócio é uma das causas fundamentais das perversidades e das catástrofes sociais que nos dias atuais a humanidade enfrenta.

A homogeneidade, típica da produção baseada na monocultura tende levar as pessoas à morte, pois a homogeneidade destrói o solo e mata a terra, a natureza. Os homens que fazem o agronegócio não sabem ou fingem não saber que o ser humano faz parte da natureza, e suas ações com a mesma são indissociáveis. Mas as classes dominantes, em nome do desenvolvimento e da modernidade, preferem deferir sobre a natureza os golpes que lhes causam a morte.

No projeto da Agroecologia, tem-se a importante presença da produção camponesa, “o homem não se opõe à natureza; nela, o trabalho se faz no contato criativo com todas as forças do cosmo e cria novas formas de existência. Cada trabalhador é um criador, cada manifestação de sua individualidade é arte do trabalho” (CHAYANOV, 2014, p. 67).

A Agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística. (VIGLIZZO, 2001, p. 88).

Portanto, a Agroecologia estabelece uma conciliação entre o conhecimento científico e o tradicional, pautando-se no respeito aos recursos naturais. Logo, a Agroecologia estabelece uma crítica ao modelo de agricultura e de desenvolvimento territorial vigente, apontando como alternativa a construção de um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural, que dialogue com o modo de vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

A dinâmica da heterogeneidade da natureza, pois, só pode ser mantida pela indispensável segurança a biodiversidade das espécies, visto que uma produção diversificada assegura a biodiversidade e a vida, e combatem os procedimentos destrutivos do agronegócio e das exigências do mercado que paralisam os processos dinâmicos e dialéticos que compõem a natureza.

O paradigma do agronegócio, de acordo com Machado e Filho (2014, p. 189)

... deixou em seu rastro a miséria no campo, foi responsável pela expulsão dos pequenos agricultores, pelo aumento da marginalidade e da criminalidade, pela destruição da biodiversidade, pela agressão e contaminação ambientais, pela

concentração de terra e do capital, enfim, pelas mazelas que estamos vivendo nas agriculturas – animal e vegetal – em todo o mundo.

O fracasso visível e anunciado do agronegócio, que cada vez busca eliminar as possibilidades de os camponeses fazerem uso de seus saberes e de suas sementes, o que é feito a milhares de anos por esses sujeitos coletivos, nesses últimos anos “trouxe mais fome e miséria para humanidade, mais dilapidação ambiental, mais êxodo rural, com a sua contrapartida de marginalidade e criminalidade urbanas – é o exemplo mais expressivo do que acontece quando se substitui a diversidade biológica pela monocultura” (MACHADO; FILHO, 2014, p. 59).

Logo, a tecnologia agroecológica disponibiliza de conhecimentos que podem proporcionar a superação da monocultura e do latifúndio, bem como da quebra da biodiversidade, possibilitando o reestabelecimento da valorização da classe trabalhadora, a partir da produção de uma agricultura limpa que atenda a demanda da humanidade.

A agroecologia possibilita o resgate da autonomia da agricultura familiar camponesa, pois, em sua essência

É uma proposta transformadora e sua aplicação está associada ao sistema socioeconômico, pois, se é verdade que a tecnologia não modifica o sistema econômico, é igualmente verdade que a aplicação dos princípios agroecológicos é incompatível com as grandes monoculturas, com os grandes confinamentos, com a concentração da posse da terra, com a quebra da biodiversidade, em síntese, com sistema vigente (MACHADO; FILHO, 2014, p. 190).

Nesse sentido, o sistema agroecológico se contrapõe cabalmente ao modelo de produção agrícola dominante, logo, ao modo de produção capitalista, não admitindo o aumento da pobreza da classe trabalhadora, nem a reprodução das desigualdades, seja na cidade ou no campo, pois, sua tecnologia apresenta uma dimensão que está consubstanciada em um arcabouço político que lhe proporciona sustentação teórica e prática, porque entende que toda teoria é inútil quando não se tem a prática, assim como toda prática é sem valor com ausência da teoria. Portanto, o debate da agroecologia está para muito além da teoria, pois na essência de sua existência é ao mesmo tempo a práxis de um conjunto de política e um conjunto de políticas transformadas em práxis, que resultam em uma ciência em movimento.

Portanto, assim como

A educação em Agroecologia vem se institucionalizando de diferentes maneiras demonstrada em: disciplinas nos diversos cursos, grupos de estudantes, núcleos de estudos, projetos de pesquisa e extensão, cursos formais em diferentes níveis e com outras nomenclaturas, entre outras possibilidades (SOUZA, 2017, p. 643).

Faz-se necessário também promover a expansão da institucionalização das políticas que congregam a Educação do Campo, para além do PRONERA, mediante a formulação e a

criação de novos cursos, de novos instrumentos que amplie a luta dos Movimentos Sociais, através de novos projetos, novas pesquisas nos mais diversos níveis e possibilidades possíveis, onde a realidade do possível ainda não fez presente.

Pois, como afirma Souza (2017)

Não existe, ainda hoje, uma política pública nacional para o ensino médio e superior de camponeses, especialmente aqueles que estão fora das áreas de assentamentos rurais, com uma proposta diferenciada de formação, que adote os preceitos *da educação do campo e da agroecologia* como matriz pedagógica principal (SOUZA, 2017, p. 639. Grifos meus).

A existência da Agroecologia, pois, deriva de um conjunto de práticas e políticas sociais que estabelecem um constante e permanente diálogo com os mais distintos movimentos, podendo ser caracterizada também enquanto uma ciência que percebe uma movimentação perene, e por isso busca construir métodos e princípios que possibilitem a geração de um equilíbrio socioambiental no que tange a produção, circulação, comercialização e armazenamento de alimentos e seus derivados em geral.

Neste sentido, surge a necessidade de pensar os processos de constituição de territórios agroecológicos, para os quais se deve considerar pelo menos quatro aspectos: a) inicialmente, articular um conjunto de ações e de sujeitos que possuem identidade com o lugar, como associações, sindicatos, organizações da sociedade civil, grupos informais, dentre outros; b) a partir, somente, deste processo de articulação, é possível construir condições para disputar e modificar a correlação de forças nos processos produtivos, organizativos e de geração de riquezas; c) pensar na construção social dos mercados, privilegiando a circulação de produtos locais e regionais e favorecendo circuitos curtos de comercialização, como necessidade fundamental; o que não significa a supressão da possibilidade de relações comerciais supra regionais a partir de acordos com empresas, em que se pese o cuidado com a manutenção da autonomia dos camponeses no território; e d) pensar os aspectos produtivos baseados em sistemas de diversificação de base agroecológica, valorizando os ecossistemas locais a partir de tecnologias sociais e necessidades dos camponeses agroextrativistas (SUZUKI & SOUZA, 2018, p. 96).

Pensando a realidade política e socioambiental dos territórios onde os educandos egressos residem e produzem a sua história, bem como a própria dinâmica pedagógica do espaço acadêmico do IFPA Campus Castanhal, marcada pelas contradições das lutas de classes, a construção dos territórios agroecológicos, dentro do contexto apresentado, pode ser uma grande alternativa frente aos desafios colocados aos sistemas escolar e educacional.

Sobre a importância da Agroecologia no interior da estrutura pedagógica do Campus, mediante sua presença no currículo de alguns cursos, salienta-se que

A agroecologia traz, em seu bojo, características de integração dos conhecimentos esfacelados pelo cartesianismo. Sua presença no IFPA – Campus Castanhal, manifesta-se de forma transversal no currículo, com algumas aderências, por vezes, também, com algumas restrições, por parte de alguns professores que ainda não perceberam a importância desse novo paradigma de agricultura. Essa nova forma de olhar o desenvolvimento rural emerge em linha contrária às recomendações modernas para as práticas agrícolas no campo. (FAVACHO, 2010, p. 48).

Em meu entendimento, os PPC's dos cursos do IFPA Castanhal buscam trabalhar a Agroecologia para além de uma tecnologia, mas na perspectiva da construção de um novo paradigma, fato que é mais desafiador, mas, contudo, representa em síntese a clara disputa de luta de classes que se processa no interior do ambiente acadêmico, onde é evidente as realizações de políticas do sistema econômico dominante.

Nesse entendimento, no que tange a construção de um novo paradigma, é preciso entender, que o primeiro passo que deve ser dado nessa direção, é a desconstrução do saber dominante, ou seja, a desconstrução dos conceitos, das técnicas e dos processos que guiam o modelo do agronegócio. Como afirma Souza (2017, p. 637) “a agroecologia não pode ser vista meramente como substituição de insumos ou mesmo na dimensão da produção agrícola e, sim, no conjunto de seus aspectos, em uma lógica da multidimensionalidade”. É preciso, que, educadores e educandos, inseridos no processo educativo, antes de tudo, permitam-se realizar uma “limpeza” de seus cérebros, e abandonem as receitas, as verdades indiscutíveis e todos os dogmas que lhes são e lhes foram impostos ao longo dos anos de deseducação, de falsa leitura da realidade, afim de que sejam capazes de ler mundo sem preconceitos e enxergar as coisas com consciência coletiva e de forma crítica.

Assim sendo, quando se fala no respeito a realidade histórico-cultural dos educandos, enquanto um dos princípios da Educação do Campo, também presente nos PPCs dos cursos do IFPA Campus Castanhal, está se dando ênfase ao trabalho mediado junto e em conjunto com educandas(os), onde busca-se compreender a realidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos em seus espaços de vivência, que possibilite conhecer e interpretar suas formas e conteúdos no sentido de contribuir com a construção de um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural no campo brasileiro.

[...] o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra e extrair dela lições de pedagogia, que permitem qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. [...] buscamos refletir sobre a pedagogia de uma escola que assume o vínculo com esta luta e este Movimento (MST, 2004, p. 14).

Nota-se aí, de acordo com as propostas e práticas educacionais do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, quando do balanço de 20 anos das atividades desenvolvidas pelo Setor de Educação do Movimento, nota-se de forma plena e consciente a união entre trabalho e educação, onde faz-se uso da concepção de educação integral ou politécnica, em que se defende a construção de um projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora e a luta pela conquista da autonomia e emancipação dos sujeitos.

É importante ressaltar que os elementos que norteiam as propostas e práticas educacionais do MST, estes dão plena evidência a centralidade do trabalho no que tange a produção da realidade material e intelectual, bem como, na produção do conhecimento e da cultura, o que fica subtendido a profunda aproximação de um lado, com as proposições marxianas no que se refere a Educação Politécnica, e de outro com as perspectivas gramscianas no que tange ao trabalho como princípio educativo e da escola unitária.

A formação das (os) educandas (os) da Educação do Campo, afinal, quando trabalhada de acordo com a realidade socioterritorial e socioespacial dos sujeitos coletivos, pode estar voltada para que, mediante o

“acesso aos conhecimentos sistematizados na sua área de formação, possam atuar de forma a garantir os anseios das populações que vivem nas áreas rurais, por meio de uma educação que promova a reflexão e entendimento dos seus modos de vida, interesses, das suas necessidades de desenvolvimento, experiências e dos seus valores” (IFPA/PPC/LEdoC, 2018, p.8).

Em outras palavras a Educação do Campo por ser produto das constantes demandas e ações dos Movimentos Sociais do campo, na busca da construção de uma política educacional diferenciada, útil ao espaço rural-agrário brasileiro, pode contribuir ao fim e ao cabo na perspectiva do despertar de uma consciência coletiva dos sujeitos e, por conseguinte, de uma ação transformadora, que eleve o campo, as águas e as florestas, como sujeitos coletivos protagonistas da sua própria história.

4.3.3 Os fundamentos da Educação Popular

No que tange ao diálogo com a Educação Popular, este é um dos pilares fundamentais da Educação do Campo, uma vez que se sua origem veio com a luta dos Movimentos Sociais, desta forma seu conteúdo apresenta extrema relevância na construção das políticas e práticas pedagógicas dos sujeitos coletivos do campo. Com a proximidade do IFPA Campus Castanhal e os Movimentos Sociais a partir da constituição do Curso do PRONERA, foi dado o “ponta pé” inicial para que os demais cursos dessem início no debate sobre a importância da inclusão desse princípio na estrutura de sua matriz pedagógica.

A opção pela Educação Popular, dá-se pelo fato de que, ela permite um conhecimento mais próximo da totalidade que compreende a realidade dos Movimentos Sociais e das lutas das classes populares, logo, da realidade histórica e culturais das (os) educandas(os), o que pode imprimir maior integração e envolvimento dos educadores com a diversidade territorial

e as territorialidades dos sujeitos, sempre em movimento, porque assim, são os sujeitos camponeses.

Em consonância sempre com a história dos sujeitos, o trabalho da educação na Educação Popular, procura prover as (os) educandas (os) através do conhecimento, dos saberes e instrumentos de desvendamento dos processos de exploração e segregação que lhes põem em condições materiais e socioeconômicas desfavoráveis, lhes proporcionando uma consciência crítica coletiva.

A opção e o trabalho com a Educação Popular

implica compreender que a educação que transforma e que participa de um projeto de sociedade vai além da escolarização, envolvendo ações educativas que trabalham com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo (PAIVA, 2010, p. 145).

Isso se explica porque, a Educação Popular apresenta uma perspectiva histórica, uma vez que compreende uma práxis social, e enquanto tal, não segue nem obedece a lógica da padronização e do controle da institucionalização, pois, processa-se na contramão das ações do Estado e dos interesses da sociedade burguesa, que capitaneia as políticas educacionais. A concepção de Educação Popular emerge em conjunto e dentro dos movimentos dos sujeitos coletivos, sendo determinada pela dinâmica de sua realidade histórica e sociocultural.

Não obstante, a Educação Popular vai para muito além, pois estabelece a valorização dos saberes populares, os saberes que são trazidos pelos próprios educandos; saberes esses, que nem sempre seguem os padrões da elaboração da racionalidade científica-escolar, mas de toda forma, constituem-se em aportes que grafam, inspiram e (re) escrevem sua história, suas práticas e seus comportamentos, seus cantos, suas rezas e suas ações desenvolvidas cotidianamente. A Educação Popular é mais um espelho que expressa a forma de como os sujeitos coletivos, os movimentos sociais estão localizados no mundo, se organizam e resistem ao tempo e se veem com seus próprios olhos ao longo da história, e como se relacionam e tomam suas posições frente aos demais grupos sociais.

A história da Educação Popular, mesmo diante de todas as mudanças recentes ocorridas no cenário do desenvolvimentismo econômico brasileiro, continua sendo escrita e ressignificada com profunda ligação aos Movimentos Sociais, e por esse motivo não pode ser reduzida a uma simples mercadoria, pois, enquanto concepção de educação que emana dos movimentos de luta e de resistência de sujeitos coletivos, segue apontando e possibilitando a continuidade da constituição de um projeto cultural e pedagógico alternativo.

Os sujeitos centrais desta construção, como nos "velhos tempos", continuam sendo os Movimentos Sociais. Continuam sendo, porque são os que, explicitando as contradições da sociedade, resistem e, formando uma espécie de consciência da sociedade, colocam a "olho nu" o que nela há de mais sórdido, como a fome, que inviabiliza a decantada retórica da "vida boa" para todos (PALUDO, 2005, p. 01).

Paludo deixa clara a importância dos Movimentos Sociais no movimento histórico de (re)construção da Educação Popular, e evidencia com isso que um projeto de desenvolvimento territorial alternativo aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, só pode ser construído pelas próprias mãos desses movimentos, pois são eles que soam e dão a retórica da falta de retórica por parte da sociedade e do Estado capitalistas, que aprofundam as desigualdades na tentativa de inviabilizar os projetos sociais e coletivos, daqueles que historicamente foram silenciados e deixados à margem da história.

Destarte, faço a defesa aqui da ideia de que nesse momento histórico, as experiências construídas pelos Movimentos Sociais possam se transformar em aprendizados e práticas políticas para o Estado, que o responsável pela legitimação oficial das políticas públicas necessárias ao combate das desigualdades e mazelas sociais.

Nesse interim,

A Educação Popular surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representam e até afetam os interesses populares. [...] a educação popular segue inextricavelmente vinculada ao realismo mágico dos setores populares, e quem sabe, por isso mesmo, a educação popular é um dos marcos teóricos e práticos mais férteis da experiência latino-americana, e suas ressonâncias podem ser constatadas em realidades distintas [...] (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 08. Grifos meus).

A importância da Educação Popular se inscreve e realiza na materialidade da superação da contradição educadores-educandos, pois a essência da educação é a relação dialógica, logo, é imprescindível a valorização e o respeito aos saberes e a realidade histórico-cultural dos sujeitos coletivos, pois educar é permanecer em busca sempre, e permanecer é buscar ser, ser no mundo e com o mundo, ser em conjunto, consigo e com os outros.

Diante dessa premissa, evidencia-se que, a Educação Popular carrega em seu bojo a eloquência dos saberes da terra; os cheiros das raízes, das folhas e das plantas; os sabores dos frutos, das visitas e encontros; as memórias e as lutas coletivas; a partilha de sonhos e projetos, em suma a socialização da vida. Por isso, sua essência pode apontar a compreensão dos traços e demais aspectos da vida, que representam o real significado da existência e da passagem humana pelo mundo. Por essa razão mesma, que a Educação Popular é um dos princípios básicos que fundamenta a Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Contudo, é importante ressaltar que, não estou tratando aqui de uma visão romântica ou romantizada da educação popular – coisa que posso vir a ser acusado. Mas faço questão de reforçar, mesmo correndo o risco de parecer romântico, trabalhar com a Educação do Campo, acreditar e fazer a opção pela Educação Popular e suas utopias, exige uma tomada de coragem e ao mesmo tempo amor.

Mas como diz o filósofo social da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno (2020, p. 146), “não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã..., porque a deficiência de amor, é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje”. De toda forma, esse sentimento, é ele, em sua essência, algo direto e contraditório ao ódio e ao preconceito que ameaçam se alastrar no meio social nos tempos de hoje, e portando se faz importante no processo de formação cultural e humana de educandas (os), educadoras (es) e educador-educandos.

Ainda sobre a palavra amor, tomada na escrita de Theodor Adorno, como um de seus temores ao se referir ao princípio ou explicação dos fatos sociais, logo, fatos humanos e, portanto, significativos para as ciências, o autor justifica-se, afirmando: “Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que, para haver formação cultural, se requer amor” (ADORNO, 2020, p. 69).

Com o propósito de um *permitir-se* e um melhor *exercício de vida* de todos aqueles e aquelas quanto se valem dos mananciais literários e formativos da educação, tomo aqui as palavras de Marx (2015, p. 420. Grifos do autor) em seus *Manuscritos de 1844*, “se o seu amar enquanto amar não produz o amor recíproco, se você não se torna *pessoa amada* através da sua *exteriorização de vida* como pessoa amante, então o seu amor é impotente, uma infelicidade”, e esse amar, assim vale à vida, à educação do ser humano presente na Educação Popular.

Não obstante, Gadotti e Torres (1994) assinalam que

Quem estudou as inúmeras experiências de educação popular conhece suas debilidades, limitações, omissões e mitos. Esses problemas não desqualificam a educação popular *in totum*, mas convidam a um esforço teórico-crítico de maior magnitude e a um esforço prático descomunal (GADOTTI & TORRES, 1994, p. 10).

Nesse sentido, a Educação Popular, por ser ela mesma uma construção histórica e social, apresenta suas contradições, e, logo, apresenta suas próprias faltas e limitações. Contudo, suas experiências denunciam as atrocidades sociais existentes e denotam o desafio ao qual se propõem, qual seja de promover a construção de uma alternativa educacional,

mediante a superação do processo de desumanização do ser humano, e isto posto, o alcance da emancipação política e humana de homens e mulheres.

A Educação Popular enseja como pressuposto a transformação da realidade social, mediante a construção de uma educação emancipadora, que proporcione aos sujeitos coletivos do espaço rural-agrário – e da cidade, uma formação humana integral, onde os mesmos serão protagonistas de sua própria história, e uma vez emancipados dirão o Norte e desenharão a carta do seu Desenvolvimento Territorial, ressignificando a vida do/no território e o território da vida.

A Educação Popular, portanto, dá sentido e significado à terra, ao território, à vida. Sua história se inscreve, é inscrita, e pode-se dizer que, confunde-se com a própria história dos movimentos sociais de luta pela terra, de luta pela Reforma Agrária, de luta pela vida de milhares e milhares de homens e mulheres que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas nos mais diversos rincões desse país.

Penso ser fundamental aqui, fazer um breve adendo a minha escrita sobre os princípios da Educação Popular. Trata-se, de seu contexto e sua perspectiva histórica, os quais foram ampliados como formas concretas de enfrentamento as perversas ações do modo capitalista de produção, uma vez que sua estrutura vigente e dominante é promotora e reprodutora de imensas desigualdades, violências e outras barbáries. Sabe-se, pois que, o capitalismo tem enquanto necessidade fundamental de sua reprodução e existência, gerar e manter as desigualdades socioeconômicas, donde advém outras mazelas. Afinal, não é possível haver capitalismo sem desigualdades.

Portanto, é notório, que a relação que o modo de produção capitalista tem com o trabalho e com a educação engendra um modelo de desenvolvimento que produz e faz crescer as desigualdades, a segregação, as violências, a pobreza e a miséria, e isso tudo se torna evidente nas expressões do atual cenário político e sociocultural.

Nesse sentido, a Educação Popular é o contraponto e aponta as diversas lutas na cidade e no campo que podem impulsionar – a cada momento histórico, as resistências e as lutas de outras gerações para pensarem nas utopias possíveis afim de superar toda barbárie existente.

Em outras palavras, a Educação Popular aponta para um paradigma teórico gerado no calor das lutas dos sujeitos coletivos dos mais distintos e diversos Movimentos Sociais, sua ação “trata de diminuir o impacto da social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial” (GADOTTI & TORRES, 1994, p. 08).

Por isso, que parte do Movimento Por Uma Educação do Campo defende que a Educação Popular seja institucionalizada, ou seja, que passe a ser financiada e ofertada pelo Estado, assumindo seu papel de direito social a serviço das necessidades e dos projetos da classe trabalhadora, pois, conforme Brandão (2006) é parte de um projeto histórico, em que em uma futura sociedade plenamente democrática, toda a educação se transforme literalmente em uma Educação Popular.

Nesse sentido, os artesões de uma educação libertária, popular, deveriam tornar-se antes de tudo artesões em partilha da vida, porque sua arte específica está meramente no espírito e no singular da arte geral, e não na busca de determinações vazias. Pois, conforme já observado antes, a educação só faz jus a si mesma quando consegue promover a emancipação humana dos sujeitos.

4.3.4 O princípio da Alternância Pedagógica

O confronto e a convivência dialética dos sujeitos com suas próprias realidades econômicas, sociais, políticas e culturais constituem-se no alicerce do reconhecimento dos próprios sujeitos do campo como seres humanos capazes, livres e auto-formadores de suas próprias realizações históricas.

É nesse contexto, que a Alternância Pedagógica, constitui-se em uma estratégia ao processo de formação e qualificação profissional de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos que vivem e se reproduzem no e do campo, das águas e das florestas; uma vez que simboliza o despertar de valores perdidos no meio social, a exemplo da sensibilidade e da consciência coletiva.

O despertar dessa sensibilidade e da consciência coletiva por parte dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, compreende um processo dialógico do ato de conhecer e se (auto) reconhecer, produto da combinação entre a sensibilidade e o entendimento, juízos humanos que formam o conhecimento.

E é conhecendo e se (auto) reconhecendo no conjunto social que tanto educandos, quanto educadores da instituição, assim como seus ex-educandos (egressos) consideram a metodologia da Alternância Pedagógica, enquanto a constituição de uma política pedagógica estratégica, capaz de vir suprir dificuldades sentidas pelos atores envolvidos no processo educativo, de formação humana e profissional em que estão inseridos, pois, apesar de todas as limitações, encontra-se em busca de construir novas possibilidades.

A questão mais importante, presente na prática da Alternância Pedagógica, é que ensino e educação não estão presos, nem limitados à escola formal, mas estão sim fundamentalmente alicerçados no trabalho como princípio educativo, na lida com a terra, na realidade histórica da vida, na dinâmica sociocultural dos espaços de vivência dos sujeitos trabalhadores do campo, pois cada espaço de vivência é um espaço de formação que transcende para outros espaços-mundos possíveis.

O princípio da Alternância Pedagógica vincula o ensino com formação e conscientização humana, vincula a educação e a escola com identidade e memória coletiva, com busca permanente por direitos e valores democráticos, por justiça, pela busca e a luta por liberdade, pela terra e a cultura, pelo direito de viver e de ser feliz, de ouvir o correr das águas dos rios e o canto dos pássaros, de se poder sentir o sol e a poeira na enxada, assim como ver cor do mato no terçado, enfim, pelo direito de se ter direito a dignidade, ao respeito e a própria vida.

A Alternância Pedagógica entende a dinâmica e a funcionalidade do campo, as lutas dos seus sujeitos, o trabalho coletivo dos mesmos, suas histórias e sua terra-educação, pois reconhece que há no campo uma longa história educativa, cultural e humana, que deve ser valorizada, respeitada e, sobretudo, digna e justissimamente interpretada; afinal os movimentos culturais e educativos que emergem do campo constroem permanentemente preciosos elementos que ajudam repensar e reconstruir o pensamento pedagógico das escolas, logo, do modelo educacional brasileiro.

4.3.5 As experiências do trabalho com o PRONERA

Não é porque a classe burguesa promove a afirmação dos direitos dos indivíduos à liberdade e à iniciativa, redimindo-se da histórica escravidão feudal, que a luta da classe trabalhadora tenha encerrado, com o pressuposto de que os trabalhadores tivessem alcançado sua redenção do processo de exploração do trabalho e da opressão tirânica daqueles que controlam os meios de produção, e assim, os mesmos, enquanto sujeitos coletivos, teriam tido acesso ao reconhecimento e ao respeito de todos os seus direitos. Muito pelo contrário, é justamente aí que a luta da classe trabalhadora se refaz e ganha maior ressignificação, dado que conforme afirma Gramsci (1975) “a classe proletária luta pela sua redenção garantindo os direitos da coletividade, do trabalho coletivo, contrapondo à liberdade e à iniciativa individual, a organização das iniciativas, a organização das liberdades”, uma vez que a liberdade individual só pode alcançada com a conquista e a garantia da liberdade coletiva.

Parte-se do princípio e se entende assim, que

A riqueza que cada um pode produzir em medidas superiores às necessidades imediatas da vida, é da coletividade, é patrimônio social: não é mais necessária a comercialização dos instrumentos de trabalho para suscitar as capacidades e as iniciativas, porque o trabalho tornou-se a dever moral, a atividade é alegria, não batalha cruel (GRAMSCI, 1975. In SCHLESENER & SCHLESENER, 2022, p. 115).

Segundo Marx (2015, p. 186) “a riqueza consiste nos objetos dos quais ‘não se tem necessidade’, que não são exigidos pela ‘necessidade pessoal’”. Em outras palavras, depreende-se que, o indivíduo-coletivo se contrapõe ao indivíduo-capitalista, a agricultura familiar ao agronegócio, o camponês ao latifundiário, a cooperativa ao comerciante, portanto, observa-se que, o território do camponês não combina, mas opõem-se cabalmente ao território do latifúndio. A organização coletiva da classe trabalhadora promove o rejuvenescimento da luta e da resistência dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, e obriga a constituição de novas formas de liberdade e trabalho.

Logo, diferentemente dos indivíduos-capitalistas, a maioria dos indivíduos-coletivos se organiza de forma própria, para reger a nova convivência promove a elaboração de suas próprias leis, cria suas competências, busca se habituar à responsabilidade, ao desinteresse, em consonância com suas relações de produção sem os fins imediatos da busca insaciável do e pelo lucro pessoal.

Assim, difundem-se as condições ideais e morais para o nascimento do coletivismo, para a organização da sociedade; afirma-se aquela atmosfera moral pela qual o novo regime não se apresenta como o triunfo dos patrões e dos irresponsáveis, mas seja assegurado o processo histórico, realização de uma vida superior a todas aquelas do passado (GRAMSCI, 1975. In SCHLESENER & SCHLESENER, 2022, p. 116).

Como bem enfatiza Gramsci (1975), a classe burguesa na sua essência, nada mais irá promover a partir da dissolução dos privilégios feudais, do que tornar comerciáveis os instrumentos de produção, como as máquinas, terras e a mão de obra. E desta forma, vai assegurar para si, em nome da manutenção de seu poder e privilégio, a propriedade dos instrumentos naturais e mecânicos, bem como a liberdade de produção, e para a mão de obra, por sua vez, a classe burguesa, estrategicamente, assegura apenas a liberdade de concorrência, dado que mediante esta poderia e pode se servir para melhorar suas próprias condições enquanto classe dominante.

É importante salientar que a liberdade de concorrência concedida a classe trabalhadora, ao se intensificar cada vez mais irá contribuir e favorecer para um contínuo aperfeiçoamento tanto da técnica industrial, quanto agrícola; razão pela qual, os trabalhadores ao desconhecerem esse processo tornam-se fracos, e tendem a ver o futuro como incerto,

enquanto a classe burguesa desejam a conservação das leis que incentivam a liberdade política e econômica, para que assim se sintam e permaneçam protegidos, com a segurança necessária para não sucumbirem, bem como não serem eliminados do campo das competições tipicamente capitalistas.

Historicamente, o capitalismo sempre foi, como ele ainda é, um privilégio de poucos que tendem a se reduzir cada vez mais, promovendo a centralização das riquezas para, com o monopólio conseguirem se subtrair à concorrência, e assim permanecer na defesa dos seus próprios interesses e manutenção de seu poder. Por esta razão, é que as liberdades, concebidas apenas aos indivíduos capitalistas, devem ser estendidas a todos aqueles que compõem a classe burguesa.

A expansão exploradora do capitalismo, chamada de desenvolvimento pelos seus ativistas econômicos, no interior das economias subdesenvolvidas terá uma característica bastante peculiar. Não apenas pela metodologia implantada, mas também pelo modelo empregado, que ainda hoje deixa suas marcas tanto na organização do espaço, na ocupação do território, no aproveitamento econômico, quanto nas relações sociais.

Além de todo esse processo, a um fator de ordem socioeconômica que não pode ser esquecido no avanço do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo nos países subdesenvolvidos, que é a aliança sangrenta em forma de casamento entre os mandatários do colonialismo e os senhores da burguesia nacional, que juntos irão levar homens, mulheres e crianças a exaustão nas relações de trabalho, até ao ponto de promoverem verdadeiros assassinatos.

Essas relações no campo da formação econômica e política dos países subdesenvolvidos, comprometerá o futuro de todo o conjunto de suas populações, uma vez que terão suas bases econômicas destruídas praticamente de forma cabal, impedindo o desenvolvimento da totalidade da organização socioespacial, econômica e político-cultural. As economias subdesenvolvidas, esmagadoramente empobrecidas, não terão, portanto, como promover a criação de políticas socioeconômicas voltadas ao alcance de suas soberanias.

O distanciamento das elites dirigentes, ou seja, das burguesias nacionais de um projeto de desenvolvimento alternativo e autônomo, combinado com a segregação do conjunto da classe trabalhadora, irá unicamente alimentar o crescimento da exploração e acumulação capitalista. Pois, essas elites compreendem verdadeiras oligarquias econômicas, que governam o país com suas mãos de ferro, disfarçadas de democracia, mantendo suas riquezas nos grandes bancos dos Estados Unidos, da Europa e nos paraísos fiscais. Em outras palavras, as elites nacionais dos países como o Brasil, preferem as políticas que favorecem ao grande

capital, do que promover o desenvolvimento econômico nacional, em suma, escolhem a ganância de ficarem mais ricos, mesmo que isso torne o país, a classe média e os pobres mais empobrecidos.

As elites dirigentes do Brasil, em consonância com as burguesias norte-americanas e europeias, para poderem desfrutar das benesses do crescimento econômico, fizeram e precisam continuar a fazer com que as massas da classe trabalhadora vivam um voraz e profundo sangramento. É preciso, portanto, que se aprofunde o processo de alienação do trabalhador e do seu próprio trabalho; o desconhecimento do seu mundo objetivo, ou seja, da importância de força de produção da classe trabalhadora, alimenta a exploração e consequentemente a acumulação dos lucros por parte dos capitalistas.

Para Marcuse (1981, p. 12)

A partir desta “alienação” do trabalhador e do trabalho, a realização de todas as “forças essenciais” do homem se transforma em total “desrealização”; o mundo objetivo não mais é “verdadeira propriedade humana”, aprendida em “atividade livre”, e campo da ação e afirmação livres de toda a natureza humana, e sim um mundo de coisas apropriadas, úteis e intercambiáveis em propriedade privada, a cuja leis aparentemente inalteráveis o próprio homem está submetido.

“O trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador” (MARX, 2015, p. 307). É contrário a essa lógica perversa e excludente, portanto, que a Educação do Campo compartilha lutas, dificuldades, angústias, perseguições e ao mesmo tempo sonhos, arte, risos e poesias dos sujeitos do campo. Sua história se inscreve no mundo da realidade política em que o campo está inserido, e reflete as marcas da desigualdade, do abandono, da dor, da marginalização e do preconceito, mas também da resistência, da esperança reinventada e na constituição da reterritorialidade do campesinato.

A Educação do Campo pode até apresentar limites, contudo vai além de uma simples identidade, perpassando pela definição e construção de sujeitos coletivos que verdadeiramente não apenas estão comprometidos, mas desenham e reconstróem de forma contínua e permanente a vida daqueles que vivem no espaço onde lá atrás na história encontra-se a origem das demais relações sociais, culturais e políticas que são vislumbradas nos dias atuais, ou seja, o campo, o meio rural, o espaço camponês.

No dizer de Caldart (2008) a Educação do Campo pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões, por isso sua visão de campo exige uma visão mais alargada da educação das pessoas, pois quando a educação fica ou é subordinada aos interesses ou necessidades da formação imediata, já se sabe o quanto se torna empobrecida do ponto de vista da formação humana, de perspectiva unilateral.

A Educação do Campo como afirma Bernardo Mançano (2008, p. 70) trata-se de “uma disputa de ‘território imaterial’, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo”.

Em síntese, nas realidades das escolas técnica-profissionais existentes e que dialogam com o mundo do trabalho dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, é que a Educação do Campo mediante o princípio da Alternância Pedagógica, compreende a alternativa mais salutar para se promover um verdadeiro processo de inclusão, associado à formação humana-cultural e a qualificação técnica-profissional.

Nesse sentido, a experiência com o trabalho do PRONERA no espaço acadêmico do IFPA – Campus Castanhal, revelou e possibilitou o repensar da prática pedagógica, o despertar para a valorização dos sujeitos e seus saberes, com uma nova visão de mundo de educadores e educandos, preocupados como uma escola que não se explica e nem resume as estruturas físicas, mas atravessa as fronteiras do conhecimento e rompe os muros escolares.

A experiência do Campus Castanhal com a política da Educação do Campo, representada pelo PRONERA, possibilitou entender que o ambiente escolar se faz também no lócus de origem dos sujeitos para quem a escola está voltada, pois a mesma não tem sentido se não com eles e junto deles, educandos e educadores, bem como todos os demais sujeitos coletivos do campo e aqueles que compreendem o espaço do ambiente escolar/acadêmico.

Assim sendo, a Educação do Campo, via PRONERA veio possibilitar ao IFPA – Campus Castanhal a ressignificação de seu método e de sua prática pedagógica, mediante uma concepção de ensino e educação, que, ao mesmo tempo, pôde ajudar a construir não apenas um trabalho educacional diferente, mas também a constituição de uma nova relação educadores-educandos.

Uma concepção de educação, portanto, faz parte da teoria da educação e diz respeito aos objetivos ou às finalidades que se tem com as práticas educativas que se realiza, com a concepção epistemológica, com a metodologia que se utiliza, com a forma de relação que se estabelece entre o educador e o educando (PALUDO, 2005, p. 03).

As práticas pedagógicas inseridas no sistema de educacional, fundado numa concepção de educação emancipadora, porque libertária, conscientizadora e humanista, possibilita a inclusão de todas (os) educandas(os) e demais sujeitos coletivos, pois é na e com consciência que se percebe o brotar de novos pensamentos, de novas ações e reações, tornando possível pensar e agir com outros parâmetros. A consciência pedagógica emancipadora permite o exercício de outro olhar e novo pensar; um olhar e um pensar que

entende que, a educação não se faz na transmissão de conhecimentos, mas na troca de experiências e de saberes, no (re) encontro com os outros, assim como no sabor do diálogo, no calor humano, na valorização da vida.

É a expressão da chegada de outro tempo possível, de um tempo em construção, do despertar da consciência coletiva. É como nas palavras de Chayanov, quando ao escrever *Viagem de meu irmão Alexei ao país da utopia camponesa*, refletindo sobre a força e potência da juventude, afirma

Então chegará a primavera, uma vida juvenil voltará a brotar sobre a tampa de seu ataúde; a barbárie da infância, acumulada de forças liberadas, porém sadias, substituirá a da velhice; uma fresca potência selvagem surgirá no peito dos povos adolescentes, e será o início de um novo ciclo de acontecimentos e do terceiro tomo como da história universal (CHAYANOV, 2014, p. 44).

As palavras de Chayanov descrevem a consciência da utopia consciente do processo de construção de novas ideias sociais, onde a educação emancipadora, porque libertária, conscientizadora e humanista se desenvolverá com todas as suas forças e consequências, onde a obra da tirania da educação burguesa, a opressão do maniqueísmo intelectual não terão vez nem voz, seus gritos serão silenciados, pois a única voz que se ouvirá, os únicos sons entoados serão da força da liberdade e da esperança coletiva, “na qual o socialismo ocupará o posto do conservadorismo atual e será vencido pela revolução futura, desconhecida por nós” (CHAYANOV, 2014, p. 44).

Uma educação libertária, conscientizadora e humanista não pode ser confundida e/ou se restringir a um mero ato de transferência, de simples transmissão de conhecimentos aos educandos e educandas, pois estes não podem ser tratados com seres apagados, depósitos de saberes, uma vez que são sujeitos cognoscentes.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. (FREIRE, 2019, p. 94. Grifo do autor).

É a partir de uma educação feita na consciência e com consciência coletiva como “consciência intencionada ao mundo”, que os sujeitos coletivos poderão empoderar-se enquanto sujeitos de direitos, serem (re) conhecidos como protagonistas da história e apontarem qual o lugar e os objetos pertinentes e fundamentais ao projeto de desenvolvimento de campo que melhor lhes convém, segundo e seguindo o relógio de seu próprio tempo, ou seja, sua realidade histórica e sociocultural.

Em outras palavras a experiência do IFPA Castanhal com a prática educacional proposta pelo PRONERA veio trazer os alicerces para a construção de um novo projeto e modelo de educação para a Educação Profissional do Campo e de Desenvolvimento Territorial Rural, pelo menos em parte, buscando e tendo como apoio as bases que compreendem os saberes populares e as práticas coletivas dos sujeitos coletivos, presentes nos tempos de alternância, que compõem o processo de formação pedagógica e profissional-humana, que por sua vez são parte integrante da Educação do Campo, das Águas e das Florestas que embasam os PPC's do campus.

4.4 O campo e a educação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas

Em busca de entender as transformações sofridas pelo campo ao longo da história, Oliveira (1986) esclarece que são diversos os movimentos que engendram a realidade do meio agrário brasileiro, observa, porém, que em qualquer situação, pode-se sempre notar as ações do capital sobre não apenas este espaço, mas em todos os cantos e lugares. Destacando que boa parte da história dos povos do campo sob a lógica capitalista é uma história de migrações e emigrações.

Oliveira (1986) ressalta ainda que a formação econômico-social do capitalismo é produto do processo contraditório de sua lógica expansionista. Dessa forma, é possível depreender que a criação e recriação dos sujeitos do campo são resultantes da dinâmica contraditória apresentada e mantida pelo capitalismo, e mais, o caminho para entendermos a significativa presença dos camponeses na agricultura dos países capitalistas, é justamente pela via das relações não-capitalistas, que existem no campo fruto do próprio desenvolvimento contraditório do capital.

Para Júnior e Dutra (2008) as contradições geradas pela reprodução do capital no campo brasileiro mostram que ao mesmo tempo em que o agronegócio, propagado como a face moderna da agricultura, do campo no Brasil, e o latifúndio crescem, por outro lado à agricultura familiar camponesa resiste, mesmo que aqueles que se reproduzem com pouca terra, muitas das vezes encontrem dificuldade para sobreviver e sustentar sua família, como por exemplo, os milhares de migrantes e lutadores dos diversos movimentos sociais do campo.

Terra para esses movimentos também representa e significa a luta pela educação, pelo trabalho e o emprego, pela formação, a liberdade, a consciência e a autonomia. Portanto, a luta dos movimentos sociais do campo não é apenas pela terra, mas fundamentalmente pela

libertação dos povos, por mais que isso venha parecer romântico para alguns, panfletário para outros e utópico para certos. O que lhes distancia radicalmente do desenvolvimento apregoado pela ordem e a visão de mundo capitalista.

A expansão do modo capitalista de produção, além de definir antigas relações, subordinando-as à sua produção, engendra relações não-capitalistas igual e contraditoriamente necessárias à sua reprodução, afirma Oliveira (1986).

Afinal, é a partir e movido pelas suas próprias contradições internas, que o capitalismo percebe o fazer do seu processo de desenvolvimento. Razão pela qual, pode-se afirmar que em pleno período de maior ampliação e expansão de acumulação capitalista, a questão posta aos trabalhadores e seus pares não está unicamente relacionada à questão da terra, do trabalho e/ou do emprego, pois para os movimentos sociais, em especial os do campo, *'terra é mais que terra'*, como conclama em seus encontros os sujeitos do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Observa-se assim que campo e educação para a Educação do Campo não tem o mesmo significado que campo e educação da escola e do ensino tradicional/formal, logo, do modelo difundido e trabalhado pelo polo do capital, do agronegócio, ou seja, a educação rural.

Carvalho (2009) compreende que a educação do mundo moderno, concebida pela educação rural, acabou por coisificar o conhecimento, e enquanto coisa perdeu seu significado, transformou-se em algo descartável, que pelas relações capitalistas pode ser negociável, uma vez que ganhou valor mercantil, um produto/negócio de compra e venda, de troca. E é contra essa lógica que luta a Educação do Campo.

Nestes termos, o modelo de educação vigente e dominante, como o caso da Educação profissional⁴² do Campo existente nas escolas tradicionais do país, deveria possibilitar a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que residem no campo, para que, assim, pudessem contribuir na construção do desenvolvimento rural assentado nas potencialidades naturais e humanas do campo. Isso visa romper as amarras que se estabeleceram há décadas na nossa educação e que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida. Pois, como é de conhecimento, a educação é importante para construção de um projeto político-social

⁴² O termo Educação Profissional foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39. (BRASIL, 1996, p. 14). A partir de então passou a substituir as expressões usadas anteriormente, tais como: ensino profissional, capacitação, formação técnico-profissional, dentre outras. No presente trabalho, a formação profissional estará relacionada à Educação do Campo.

alternativo porque a superação da alienação só pode ser feita por meio de uma *atividade autoconsciente*⁴³, conforme aponta Cherobini (2011).

Portanto, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e profissional, alternativas de resistências às investidas das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e atores orgânicos que compõem os espaços das relações sócio educacionais, pois, só assim será possível ressignificar o espaço escolar, construindo uma educação que tenha sentido e valor para com os sujeitos do campo, bem como um Desenvolvimento Territorial Rural voltado aos anseios e necessidades daquelas/es que o constroem, homens e mulheres trabalhadoras/es.

Pensando na formação das/os educandas/os, e, por conseguinte, na construção de um Desenvolvimento Territorial Rural voltado para os sujeitos, que insira e possibilite uma maior aproximação com as realidades históricas e socioeconômicas que os mesmos vivem em seus lugares de origem, ou seja, seus espaços de vivência. Nesta perspectiva é que se inscreve a reflexão do Desenvolvimento Territorial Rural a partir da Educação do Campo.

Contudo, sabendo, portanto, que a educação é uma prática social que integra o movimento da estrutura de uma classe (SILVA, 2012), e inserida na lógica da reprodução do modo de produção capitalista, que este por sua vez em seu movimento internacional provoca diversas implicações ao sistema educacional, que ora deve atender seus interesses. Como bem afirma Silva (2012, p. 266) “é nas contradições que se situam as possibilidades de movimento da educação, que consistem, historicamente, e se caracterizam como campo de disputa pela hegemonia”.

Pensar o Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo inscreve-se assim em um duplo processo de reflexão, uma vez que objetiva analisar os processos de desenvolvimento rural construído a partir da praticidade de educandas/os inseridas/os na Educação do Campo, com uma formação profissional no diálogo com as transformações socioespaciais das áreas agrárias, buscando compreender a realidade histórico-geográfica dos sujeitos inseridos nas atividades econômicas que geram reais possibilidades de mudanças de suas condições econômicas e culturais, sem desconsiderar, no entanto, o modelo hegemônico de desenvolvimento rural e suas influências no país e na Amazônia paraense.

É preciso, pois, que todos apreendam que não são as circunstâncias nem a educação que produzem os homens e sim os homens que transformam as circunstâncias e produzem a educação, nem é, pois, uma educação modificada nem outras circunstâncias que geram como

⁴³ Afirmação extraída do site do PCB – Partido Comunista Brasileiro. In. Correio da cidadania. Ver bibliografia.

produto homens transformados, mas são os próprios homens que mudam as circunstâncias e modificam historicamente a educação e assim também a transformam. Logo, como precisamente subscreve Marx, em suas *Teses Sobre Feuerbach* – versão editada por Engels em 1888: “o próprio educador deve ser educado”, pois, se educado o educador tem como contribuir para com a educação e, por conseguinte para com a formação dos educandos e a transformação histórica do mundo.

Nestes termos, Marx em seus manuscritos, ainda esclarece e, sobretudo, ensina que “a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*”. (MARX e ENGELS, 1993, p. 126).

4.4.1 Agricultura Familiar Camponesa enquanto categoria operativa da Educação do Campo

É sabido da importância da agricultura para o sustento das famílias, e do papel das famílias que vivem e se reproduzem na e da terra para o desenvolvimento da agricultura. Assim se desenvolve a agricultura de base familiar, que tem como uma de suas características a unidade entre a família e a terra.

De acordo com Chayanov e Shanin a unidade familiar é a unidade que estabelece o vínculo de ligação entre a família e a terra. Nesse sentido, a totalidade desse vínculo entre a terra e a família e vice-versa, apresenta como mediação fundamental o desenvolvimento das atividades econômicas desenvolvidas nas unidades de produção familiares, essas relações de trabalho que as famílias desenvolvem por sua vez constituem em princípios que fundam a materialidade pedagógica da Educação do Campo.

O trabalho e os produtos do trabalho da unidade de produção só são possíveis porque a família funciona como uma espécie de “máquina humana produtiva”, onde todos devem e não podem deixar de participar da vida produtiva; seja fundamentalmente para subsistência, seja para subsistência e comercialização de eventuais excedentes, todos os membros da família camponesa devem trabalhar (WITKOSKI, 2010, p. 169).

Segundo Chayanov e Shanin o núcleo familiar constitui a “unidade de análise mais eficaz para entender o campesinato”, pois é quem se compreende enquanto “a unidade que liga a família à terra”, e isso independe se a terra é ou não de propriedade do camponês; o que é relevante nesse processo é quem faz uso da terra, quem a utiliza e não quem é dono ou arrendatário de parcelas (SHANIN, 2008). Logo, o que estabelece e determina a reprodução do modo de vida camponês é o núcleo familiar, ou seja, a sua própria família. Como afirma

Witkoski (2010, p. 168) “o trabalho da família é a principal forma de produzir rendimentos para a unidade de produção camponesa”.

Nesse sentido, é imprescindível destacar o fundamento e a importância do núcleo familiar à formação e à valorização da agricultura de base camponesa, uma vez que as atividades socioeconômicas e culturais desempenhadas pelas famílias no espaço rural, compreendem o alicerce para o surgimento da categoria que identifico aqui enquanto agricultura familiar camponesa.

Para Wanderley (2009, p. 205) o agricultor familiar, pelo fato mesmo de ser familiar, guarda laços profundos – de ordem social e simbólica – com a tradição “camponesa” que recebeu de seus antepassados. Portanto, assim como o conjunto das famílias no espaço rural é de suma importância para a reprodução do campesinato, também, nesta mesma linha de raciocínio a agricultura familiar camponesa representa para a Educação do Campo uma importante categoria não apenas de fundamentação teórica, mas de práxis pedagógica, ou seja, de vida e prática dos e nos seus territórios, uma vez, que as ações de trabalho das unidades familiares do/no campo, das/nas águas e das/nas florestas compreendem e encerram os processos de educação e formação sociocultural e política dos sujeitos coletivos.

Quando se trata das atividades agrícolas, o “território” camponês pode ser reduzido à sua propriedade – a várzea baixa e/ou alta e, às vezes, um pedaço de terra, no ambiente de terra firme. Quando se trata das atividades desenvolvidas na floresta de terra firme (não na floresta de várzea que circunda sua propriedade), pelo fato de a floresta não possuir fronteiras demarcadas, o camponês amazônico transforma-se em um trabalhador nômade. Quando se trata das *águas de trabalho*, a plasticidade do território do camponês amazônico fica condicionada ao ambiente “aquático público” (os rios) e aos “ambientes coletivos” – os lagos (WITKOSKI, 2010, p. 125).

Nestes termos, as relações sociais familiares desempenham fundamental papel no processo de organização das unidades produtivas, e terão cada vez mais maior importância na decisão do desenvolvimento da agricultura familiar camponesa quanto mais promoverem a integração de sua juventude, avançando no trabalho junto às perspectivas agroecológicas, cooperativistas, solidárias e humanizadas, porque fundantes da Educação do Campo.

Pensar a agricultura familiar requer compreender a atual complexidade que envolve a reprodução do campesinato na geografia do território brasileiro, até porque a agricultura camponesa se inscreve hoje, diante do avanço desenfreado do capitalismo neoliberalizante, enquanto uma estratégia de vida e de trabalho dos núcleos familiares. E tudo isso porque a agricultura camponesa produz o que o capitalismo não pode produzir, podendo ir aonde o capitalismo não pode, como bem já afirmara Chayanov.

A estrutura interna de funcionalidade e reprodução dos núcleos familiares da agricultura camponesa é cabalmente distinta das unidades de produção capitalistas, pois o campesinato se fundamenta em relações de trabalho não-assalariadas, seu trabalho é de base familiar, sendo proveniente das próprias famílias e, logo, não é um trabalho mobilizado por interesses ou intermédio do mercado.

Contudo, isso não significa dizer que a agricultura familiar camponesa viva isolada ou independa das relações capitalistas. Muito diferente disso, o que se pretende afirmar, é que as famílias da agricultura camponesa percebem particularidades que envolve a organização de suas atividades econômicas, e por isso mesmo determina o seu processo de reprodução, a partir de suas pluriatividades e multifuncionalidades.

Por esta razão, é preciso compreender que

Os camponeses são grupos sociais heterogêneos e sua reprodução depende do contexto social em que se encontram, das decisões que vieram a tomar as famílias. Mas dependerá, e muito, dos condicionantes políticos mais gerais, como o papel do Estado e as políticas públicas, assim como da dinâmica dos mercados. Os camponeses não são grupos isolados e não podem viver e se reproduzir sem estar em contato e interação com o ambiente que os cerca (SCHNEIDER, 2016, p. 18).

Nesse sentido,

[...] embora a unidade de produção camponesa esteja condicionada e seja afetada pelo contexto capitalista em que funciona, não é diretamente governada por ele. Na verdade, é governada por um conjunto de equilíbrios. Tais equilíbrios associam a unidade camponesa, seu funcionamento e seu desenvolvimento, ao contexto capitalista mais amplo, porém de formas complexas e definitivamente distintas. Esses equilíbrios são princípios de organização. Eles modelam e remodelam o modo como os campos (...) o trabalho (...) as identidades e as relações mútuas de desenrolam e se concretizam (PLOEG, 2016, p. 9).

Considerando essa realidade, pode-se inferir que a resiliência camponesa se processa em históricas fendas socio-geográficas, ou seja, em espaços preenchidos por antagonismos, lugares onde ocorrem realidades sócio-históricas e políticas que dão e geram outra ordem, que atuam de diferentes formas no tecido do corpo capitalista, uma vez que cria ciclos de reprodução e distensão econômica.

Essas fendas são resultantes da não presença do Estado ou da ineficiência dos meios institucionais no que tange a gestão das políticas públicas necessárias para a regulação dos espaços das relações entre o trabalho das famílias da agricultura camponesa e a lógica da reprodução do capital.

Ploeg (2016, p. 22) reforça ainda que “a agricultura camponesa integra o capitalismo, mas de maneira conflituosa. Gera interstícios e atritos. É o berço da resistência que produz alternativas que atuam como crítica permanente aos padrões dominantes”. A nova

ruralidade⁴⁴, característica do mundo rural/agrário⁴⁵ dos dias de hoje, que impulsiona a movimentação e a funcionalidade da agricultura familiar camponesa, ocorrem justamente no conjunto desses espaços de antagonismos, ou seja, nas fendas socio-geográficas criadas pela lógica contraditória do capitalismo, e sua expressão se dá na diversidade da luta e da resistência, oxalá a capacidade de resiliência campesina.

Essa “ruralidade” da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absenteísta, despovoadora e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária e à visão “urbano-centrada” dominante na sociedade que aceita o meio rural, socialmente vazio (WANDERLEY, 2009, p. 308).

Nesse sentido, pode-se inferir que, em muito, as propriedades de núcleo familiar camponês são determinadas pela contradição capitalista no campo, que produz nas grandes propriedades rurais e/ou áreas de produção agrícola a cabal ausência da relação capital-trabalho. Logo, a reprodução da agricultura familiar de base camponesa é o Desenvolvimento Territorial Rural que se refaz em novos sons, em novas sintonias e ressignificados da vida que sopra no campo, nas águas e nas florestas.

4.4.2 Família-terra-produção: a arte da ressignificação do modo de vida

A terra para o campesinato não é e nem significa em hipótese alguma meio de exploração, especulação ou de negócio, mas espaço de reprodução e satisfação das bases materiais necessárias à vida; a terra é o espaço da reprodução da vida, logo, lugar da (re) construção e ressignificação do seu modo de vida. Nesse sentido, o campesinato, mediante sua “arte de dominar as relações com a natureza viva”, constrói um estilo próprio de agricultura, possibilitando suas relações com outras famílias e ao mesmo tempo com o mundo exterior (PLOEG, 2008).

O camponês manifesta e mantém com a terra uma relação de profunda identidade, o que representa e significa uma valorização e um sentimento de pertencimento, enquanto o capitalista enxerga e usa a terra apenas, pura e simplesmente, como oportunidade de exploração e negócio. Para o camponês a terra é espaço de vida e trabalho, para o capitalista a terra é palco de exploração, domínio e violação.

⁴⁴ A ruralidade diz respeito as novas transformações político-econômicas e culturais sofridas pelo mundo rural-agrário nas últimas décadas, fruto da industrialização em larga escala que atinge as cidades e também o campo. Nesse trabalho faço uso do termo para referendar as mudanças ocorridas e sofridas pelo meio rural e que se refletem sobre os territórios em movimentos, os sujeitos. Sobre ruralidade ver bibliografia: O Mundo Rural como um Espaço de Vida, obra da professora Maria de Nazaré B. Wanderley. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

⁴⁵ O mundo rural-agrário passa hoje por diversas mudanças de ordem econômica, social e de organização do trabalho, enfrentando crises e desafios, em virtude do avanço do capital em direção ao campo. Ao conjunto dessas mudanças é que aqui se denomina de “ruralidade”.

Para o entendimento desse processo, julgo ser fundamental pensar a categoria agricultura familiar camponesa enquanto trabalho, uma vez que a família está na base do modo de vida camponês, que medeia e integra as relações sociais na funcionalidade das unidades de produção familiar camponesas.

O núcleo familiar na agricultura camponesa, penso ser, ao mesmo tempo, tanto importante para o seu processo de reprodução quanto vital na reorganização de seus espaços de vivências econômicas e culturais, mediante o desenvolvimento do trabalho que realizam, pois, compreende-se por ser a força-motriz que liga a família à terra.

O trabalho, por sua vez, é aqui entendido, enquanto um processo

entre o homem e a natureza no qual o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o metabolismo da natureza. Ele se vê diante da matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade (braços, pernas, cabeça e mãos), a fim de se apropriar da matéria natural de uma maneira útil para sua própria vida. Agindo, através desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao mesmo tempo modificando sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Quando Marx afirma que o homem ao modificar a natureza, modifica-se a si mesmo, estabelece aí uma profunda conexão entre família-terra-produção, pois o processo de reprodução do campesinato, logo, de sua territorialidade está na combinação do trabalho que a família camponesa realiza nas suas unidades de produção, bem como na luta e na resistência pela sua reprodução socioeconômica e cultural.

Neste sentido, significa dizer que,

Evidenciar que a produção material da vida é uma relação “natural” e social e possui duplo sentido: procriação e trabalho. Ambos os aspectos revelam-se através da preservação da própria vida – relação natural (relação de procriação da espécie) e das relações entre os homens (relações sociais de produção) – resultado de determinada articulação realizada no modo de produção exercido através de uma certa maneira de cooperação (WITKOSKI, 2010, p. 134).

Portanto, há uma íntima relação entre família-terra-produção no espaço e no tempo do modo de vida camponês, onde são processados diferentes formas e conteúdos de lutas e resistências na vida econômica e social do território. Essa característica distinta, faz com que a diversidade e heterogeneidade sejam típicas da territorialidade do modo de vida camponês, que se reproduz em concomitância com a dinamicidade dos seus sujeitos coletivos e suas categorias. “Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, imediatamente, a própria vida material” (WITKOSKI, 2010, p. 132).

Explica-se, a família camponesa pela relação que nutre com a terra, entendendo a terra como espaço de possibilidades e satisfação de suas necessidades; a terra pela simbologia que assume e representa às famílias camponesas, no que tange a luta de sua sobrevivência econômica e sociocultural, em síntese, a reprodução de seu modo de vida.

A vida se tornaria chata e enfadonha sem a diversidade de comida, o aroma dos temperos, a alegria das festas, a beleza das roupas, o sabor das bebidas e toda a riqueza da herança cultural que foi gerada e transmitida por gerações de famílias camponesas (SCHNEIDER, 2016, p. 14). O núcleo da organização familiar camponesa apresenta e guarda em si características importantes, que fazem com que seus vínculos com a terra e com o território, mesmo diante do avanço do capital em direção ao campo, sejam reproduzidos no processo de resistência que se constrói permanentemente quando da ameaça da perda ou da tomada de seu bem maior, o território.

Nesse sentido, o trabalho acaba aparecendo – aqui, nessa dinâmica – integrado ao núcleo da organização familiar, por significar para os trabalhadores camponeses uma ampliação do seu modo de vida, uma vez que, não os separa dos meios de produção em que estão inseridos, mas os integra fortemente ao desenvolvimento das relações produtivas, possibilitando o alcance de sua autonomia e a sua reprodução social pelos vínculos coletivos e familiares.

A organização familiar é a base que sustenta e mantém a reprodução do modo de vida do campesinato, e por sua vez, é através do trabalho que promove o alargamento das possibilidades produtivas de sua existência e resistência socioeconômico e cultural. A cultura camponesa, portanto, permanece tendo como vetor fundamental de sua reprodução e da reprodução do núcleo da sua organização familiar, o trabalho que as famílias desenvolvem.

A perpetuação da família e sua reprodução enquanto unidade camponesa passa pela aquisição de um patrimônio, mesmo que isto não signifique a realização econômica da propriedade da terra para o próprio camponês. Esta é a percepção que o camponês tem de propriedade da terra e que justifica o esforço que realiza para adquiri-la. A luta por melhores condições de trabalho assume, neste caso, uma conotação particular e se traduz em termos de uma melhor remuneração do produto oferecido ao mercado, que materializa o próprio trabalho familiar. (WANDERLEY, 2009, p. 131).

As famílias camponesas, através de suas atividades produtivas, ou seja, do trabalho com a terra, as águas e as florestas, criam e estabelecem maiores possibilidades de interação entre seus membros, ou seja, as crianças, os jovens e seus pais, incluindo aí os mais velhos, fazendo com que suas ações transpareçam enquanto importantes meios de educação, formação e proteção de seus sujeitos no campo.

No que tange a dinâmica da produção, esta não tem fins cumulativos como na perspectiva capitalista, mas estar voltada a atender as necessidades da reprodução material das famílias camponesas. Afinal, a unidade de produção familiar camponesa não está organizada com base na exploração da mão-de-obra, na produção de mais valia; a força de trabalho na unidade de produção camponesa, é o próprio camponês e seus familiares.

A construção e a existência dos espaços de vivências camponesas obedecem a uma lógica vital de vida, posto que o núcleo familiar camponês tem sempre como princípio e objetivo primeiros promover a satisfação material de seus sujeitos coletivos, concomitante a preservação incondicional do seu modo de vida. Entretanto, frente a realidade de um “*mundo agrário-rural-agrícola*” (PLOEG, 2016), o campesinato tem e vem buscando, cada vez mais, de forma criativa e inovadora, interagir “com as condições sociais e econômicas de seu tempo, fato que lhe garante uma imensa capacidade de adaptação às situações de crise que ameaçam a sua sobrevivência sociocultural” (SOUSA, CRUZ, SUZUKI, 2020, p. 27).

O processo de territorialidade do campesinato se dá concomitantemente ao processo de reprodução do seu modo de vida, pois junto a essa dinâmica se encontra a busca permanente pela sua autonomia, que se desenvolve das mais variadas formas de reivindicações sociais, dentre as quais tem-se a luta pela terra, que envolve a luta por direitos a ter direitos. Direitos esses nos seus mais variados aspectos. De acordo com Ploeg

A luta social se produz não somente nas ruas, nas ocupações de terras, nas fábricas ou nos supermercados [...] a luta social também deve ser vista como um esforço importante para melhorar os recursos disponíveis, fazendo adaptações de menor importância, que em conjunto podem contribuir para criação de um maior bem-estar, maior renda e melhores perspectivas de futuro (PLOEG, 2008, p. 43).

Diferentemente da tese do paradigma do capitalismo agrário⁴⁶ que advoga a ideia do desaparecimento do campesinato, Ploeg (2016) argumenta a capacidade de reinvenção do campesinato, frente as adversidades e as crises criadas e gestadas pelo capital. Portanto, enquanto o capitalismo agrário sustenta a tese do fim do campesinato, mediante a transformação dos agricultores familiares camponeses em pequenos capitalistas, dada a sua não condição de competitividade com as grandes famílias rurais e as grandes empresas do agronegócio, Ploeg em sua análise sobre a resistência camponesa vai na direção contrária.

Ao longo da história da humanidade, o pensamento capitalista tem tratado o campesinato e a sua agricultura, demasiadamente de forma arrogante e com desprezo, sempre buscando subjugar-los de todas as formas e maneiras. A sociedade industrial, (auto) identificada como moderna, tem buscado sempre se relacionar com “as realidades camponesas por meio de crença ou da aversão” (PLOEG, 2016, p. 16).

É sabido que, historicamente, e especial nas últimas décadas, os camponeses foram e vem sendo rejeitados por uns, romantizados por outros, levados a sério por alguns poucos, ou

⁴⁶ O paradigma do capitalismo agrário não é objeto principal do debate dessa pesquisa, seu discurso teórico foi cunhado por Ricardo Abramovay em sua tese de doutoramento defendida em 1992. Faço referência ao mesmo para delimitar o entendimento que busco construir sobre a territorialidade camponesa no processo de desenvolvimento territorial rural via Educação do Campo.

simplesmente desprezados e desqualificados por terceiros. Nesse imbróglio de opiniões e debates, ora, os trabalhadores camponeses são vistos como atrasados, pobres e sem chances de sobreviver, logo, tem sua extinção insistentemente decretada como certa e verdadeira. Mas por outro lado, em virtude de sua resiliência, também acabam por ser vistos, idealizados e apontados como a solução para alimentar o mundo (SCHNEIDER, 2016).

Ressalta-se que, o argumento de Ploeg defende a ideia que entende o campesinato com a capacidade substancial de reproduzir o seu modo de vida, alinhando-se, desta forma, a tese do paradigma da questão agrária⁴⁷, que sustenta o poder de resiliência camponesa, vital a reprodução de sua territorialidade. O processo de territorialidade camponesa compreende um movimento de duplo sentido e significado, primeiro porque expressa a materialidade da luta e da resistência das famílias camponesas na busca pela sua autonomia, contra a destruição e exploração do agronegócio; segundo por toda simbologia que representa e toda natureza qualitativa que guarda no que tange a reprodução e manutenção do modo de vida camponês, frente ao avanço e a espoliação do capitalismo.

Logo, o modo de vida camponês não se perde, não se desfaz, não extingue, nem é entinto, mas se refaz, reinventa-se, e nesse movimenta se reproduz, cria novas territorialidades, a partir das múltiplas relações que desenvolve para se manter e se transformar, em prol da melhoria das condições de vida e de trabalho dos seus sujeitos coletivos, nos mais diversos territórios de luta, conquista e resistência.

Em síntese, sobre a amplitude da territorialidade do campesinato, significa dizer que o oxigênio da agricultura familiar camponesa, é a vida e a terra; enquanto o da produção agrícola capitalista, é o lucro. Afinal, não é difícil perceber em qualquer parte do globo terrestre, diante do modo capitalista de produção, que o que move os interesses dos grandes proprietários rurais é única e exclusivamente a lucratividade, e não a produtividade física da terra.

Sobre o poder de resiliência do campesinato no capitalismo, Teodor Shanin apoiado em teses defendidas por Chayanov, argumenta que, principalmente a partir de meados do século XX, a população camponesa passa por uma diminuição do seu contingente populacional, mas isso não implica no seu desaparecimento, e sim na sua capacidade de se territorializar, no seu poder mesmo de recriação. Daí o motivo pelo qual

há comunidades camponesas que vivem principalmente do turismo. Há lugares onde comunidades camponesas ganham a vida com novos métodos de produção e, em

⁴⁷ O Paradigma da Questão Agrária sustenta a tese da reprodução do campesinato dentro do processo contraditório da reprodução capitalista. É nessa linha teórica que esta pesquisa se aproxima.

outros, os camponeses ganham a vida por meio da combinação do trabalho camponês e do trabalho não camponês (SHANIN, 2008, p. 25).

Neste sentido, para Shanin o campesinato não se trata de um sujeito com seu desaparecimento decretado pela lógica da expansão capitalista, nem é um ator do tipo agricultor familiar, prestes a se transformar em pequeno capitalista graças as atividades do mercado, mas trata-se sim, de um sujeito coletivo, um ser combativo, capaz de ressignificar as complexidades impostas pelas situações da vida e as crises enfrentadas pela organização na dinâmica da produção camponesa. Portanto, “a persistência dos camponeses em se manterem enquanto grupo socioeconômico-cultural no capitalismo só é possível devido a sua imensa capacidade de ajustamento às condições conjunturais e estruturais nas quais estão postos” (SOUSA, CRUZ, SUZUKI, 2020, p. 25).

Os camponeses apresentam especificidades particulares, porque possuem uma base comum para e de ação coletiva, em busca de objetivos e interesses também comuns, e por isso mesmo compreendem e se apresentam enquanto uma entidade coletiva única. E essa é característica que faz com que a agricultura familiar camponesa consiga enfrentar as circunstâncias impostas pelas sucessivas crises, revitalizar-se diante das mudanças do mundo rural-agrário-agrícola e se reinventar permanentemente, através das diversas faces da territorialidade do seu Desenvolvimento Territorial Rural.

Nesse sentido, as transformações vivenciadas pelo mundo rural-agrário-agrícola nas últimas décadas são resultantes de uma profunda diferenciação dos espaços rurais, tanto no que tange as suas relações internas, quanto as relações que são construídas com os demais setores e espaços, logo, essas transformações estão longe de ser ou apontarem um processo homogeneizante e/ou totalizador, até porque as situações e as relações existentes e estabelecidas são bastante diversas e heterogêneas.

4.4.3 Por um outro modelo de Desenvolvimento Territorial Rural possível

O projeto da construção de um novo Campo, de um novo modelo de agricultura, da edificação de um novo Desenvolvimento Territorial Rural, não vem apenas dos intelectuais, parte fundamentalmente da organização dos sujeitos coletivos do campo, pois se viesse não teria a percepção de tanto apoio popular. Logo, concomitantemente, ele parte e vem da luta e da sabedoria dos movimentos sociais.

Entendo que a condição comum desse projeto, seja a unidade de propósitos de lutas, sonhos e resistências dos sujeitos coletivos em torno dos movimentos sociais, que pelo menos

nas últimas quatro décadas tem se sucedido, colocando em cheque as políticas dominantes, uma vez que questiona o poder tanto das elites econômicas dirigentes, quanto do próprio Estado; a organização e a resistência popular através dos movimentos sociais, cria toda uma gama de legitimidade político-social de suas ações impetradas. Por isso mesmo, representam um grande desafio para a ordem dominante, particularmente por que questiona e repudia a agenda – estatal e elitista – do desmatamento, da produção agropecuária capitalista, da segregação socioespacial, em suma, do mundo patriarcal e racista associado à ordem econômica injusta.

As condições para o novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural existem e são plenamente possíveis. Contudo, penso que os contornos desse projeto precisam ser em grande medida repensados e reorganizados, face a atual conjuntura do mundo capitalista, uma vez que precisa combater plenamente as novas formas de dominação e a ordem do capital financeiro extremamente forte e “livre”, cujas relações para com o Estado já sofreram significativas mudanças desde as décadas de 1960 e 1970.

É preciso superar também as contradições e os conflitos existentes dentro do campo “popular”, uma vez que existem deslizamentos no projeto. Em outras palavras, é preciso e urgente dar conta das novas estratégias de luta e de suas condições e possibilidades contra as sucessivas investidas do grande capital sobre as economias subdesenvolvidas e os seus sujeitos da cidade, do campo, das águas e das florestas. Afinal, como afirma Prashad (2022, p. 19) “a história popular não é a história dos oprimidos, mas é uma história contada do ponto de vista do ‘povo’”.

Na busca de abrandar os conflitos e construir uma alternativa possível, é que os sujeitos coletivos dos Movimentos Sociais vêm lançando mão de categorias importantes para o projeto de Desenvolvimento Territorial Rural que se pretende construir; onde este esteja mais próximo possível daquilo que a histórica luta popular do campo tem defendido ao longo da história escrita e contada pelas mãos dos seus próprios sujeitos. Entre essas categorias, o território, pensado a partir da realidade sócio-histórica dos sujeitos coletivos do campo, é a que mais ganha destaque, dados os conflitos entre os modelos de desenvolvimento do território do agronegócio, tipicamente capitalista e latifundiário, e do território camponês, que se faz popular e coletivo.

Desta forma, o repensar da geografia existente no processo de organização do espaço e do território, tendo em vista um outro modelo de Desenvolvimento Territorial Rural assume um papel relevante no processo de formação dos educandos, ou seja, dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, pois induz a possibilidade de uma nova percepção e

(re)conhecimento do seu lugar de fala e de história, isto é, do espaço construído/vivido pelos mesmos, compreendendo o espaço, como diz Massey (2015) enquanto “uma produção aberta contínua”; daí a importância do uso de categorias da ciência geográfica, a exemplo do lugar e do território, enquanto ferramentas viáveis à reflexão do Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo.

Pensando na formação dos educandos, e, por conseguinte, na construção de um Desenvolvimento Territorial Rural em diálogo com a realidade socioculturais dos sujeitos coletivos do campo, busca-se uma maior aproximação com as realidades históricas e socioeconômicas que os mesmos vivem em seus lugares de origem, ou seja, seus *espaços de vivência*⁴⁸. Nesta perspectiva é que se inscreve a reflexão da geografia do Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo, tendo como base do trabalho os municípios de origem das (os) educandas (os) das turmas estudadas.

Os fatos que impulsionam a reflexão a respeito do Desenvolvimento Territorial Rural estão diretamente relacionados à diversidade econômica e sociocultural dos espaços territoriais que compõem a geografia das localidades de origem dos (as) educandos (as) egressos do IFPA – Campus Castanhal.

4.4.4 Territórios em movimento e em construção: o processo de reterritorialidade no lugar

Existe uma peculiaridade socioterritorial quando se considera a realidade construída pela Educação do Campo na vida de cada um dos indivíduos coletivos que formam os sujeitos coletivos que são os espaços rurais. Esta peculiaridade, por sua vez, está profunda e diretamente imbricada com a re-existência, a resistência e a reprodução da vida nos mais diversos e diferentes espaços socioterritoriais. E é nesse sentido, portanto, que territórios em movimento são todos os sujeitos que compreendem a coletividade dos sujeitos coletivos que vivem e se reproduzem na e da terra, ou seja, os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas.

Os sujeitos como territórios em movimento e em construção, ganham e constroem essa característica, uma vez que definem espaços de articulações que norteiam suas vidas, além de estabelecerem relações de identidade e poder, no processo de construção de suas instruções políticas, econômicas e socioculturais.

⁴⁸ O conceito *espaço de vivência* foi forjado durante a elaboração de minha dissertação, sendo entendido enquanto os lugares de origem dos educandos e seus familiares, o que para outros autores pode ser compreendido no uso do termo sociológico denominado de comunidade.

Desta forma, o Desenvolvimento Territorial Rural está para muito além dos aspectos meramente físicos do território, pois os sujeitos não se limitaram e nem se limitam a reproduzir suas relações e atividades socioeconômicas única e exclusivamente nos espaços de vivência de seus núcleos familiares, muito pelo contrário, estão sempre em busca de novos horizontes, expandindo suas perspectivas culturais, econômicas, educacionais, técnicas, políticas e sociais; o que denota o quanto a coletividade dos sujeitos compreende territórios em movimento.

Pode-se observar enquanto prova cabal desse movimento dos territórios que compreendem os sujeitos, a formação acadêmica de muitos jovens, bem como a liderança de outros nos movimentos sociais das suas localidades, a participação das mulheres nos empreendimentos, dentre outras dinâmicas socioterritoriais coletivas, que se configuram enquanto referências ao desenvolvimento de seus territórios rurais.

É importante ressaltar que a totalidade dessa dinâmica socioterritorial empreendida pelos sujeitos coletivos, de acordo com a fala do conjunto de indivíduos com os quais trabalhei durante esta pesquisa, só foi possível dada a mediação estabelecida pela formação da Educação do Campo, trabalhada no interior do Campus Castanhal do IFPA, através da oferta do Curso de Nível Médio Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.

Nesse interim, o movimento desses territórios demonstra a força e a dinamicidade que o processo de formação da Educação do Campo pode vir a exercer na vida dos sujeitos coletivos. Daí então, que é possível inferir que de alguma forma a formação da Educação do Campo proporciona a constituição do movimento que movimenta a coletividade dos sujeitos como territórios em movimento.

Dentro do processo de movimento desses territórios em que se constituem e se configuram os sujeitos coletivos, conforme já observado, destaca-se a formação educacional de alguns desses sujeitos. Sobre a busca por esta formação, dois deles se destacam pelo alcance no nível de formação e ao mesmo tempo pelo poder de influência política no movimento socioterritorial local. Um dos sujeitos na atualidade se encontra cursando pós-graduação, fazendo o Curso de Doutorado em Agronomia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, outro conseguiu concluir o Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília (Campus UnB/Planaltina). A formação acadêmica desses dois jovens em conjunto com suas histórias, pode-se dizer que lhes proporciona em certa medida o exercício por ambos de um papel de lideranças locais.

Assim como os dois jovens citados acima, vários outros egressos também se destacam por terem concluído seus cursos de graduação, onde alguns seguem atuando na área do

magistério em suas localidades e outros espaços de vivência. Vale ressaltar aqui, que essas formações serviram e servem de inspiração para muitos outros jovens galgarem o sonho da formação educacional, tanto é fato, que muitos recentemente conseguiram aprovação para ingresso na universidade em diversos cursos nas mais variadas áreas de conhecimento.

A formação educacional desses sujeitos está sempre relacionada e voltada com o propósito de melhorar as condições de vida e re-existência da família, da terra e da produção nos seus mais distintos aspectos e situações. Fato que pode ser comprovado pela massiva permanência e atuação desses jovens em seus espaços de vivência, tanto é, que assim como os dois jovens com maior grau de formação acadêmica, outros estão presentes em atividades diversas, e, em conjunto, seguem na atuação social e política em defesa da vida, da terra e do território.

Outro fator relevante para se ressaltar no processo da arte dos territórios em movimento, é a atuação de alguns sujeitos enquanto lideranças sindicais, atuando nas suas localidades, bem como na dinâmica da produção agroextrativista propriamente dita em suas propriedades, colocando em prática e aprofundando os conhecimentos apreendidos durante a formação técnica-educacional no IFPA Campus Castanhal.

Essa arte dos territórios em movimento é a expressão da importância que a Educação do Campo pode vir a desempenhar na contribuição do Desenvolvimento Territorial Rural, possível de ser construído a partir da luta e da resistência dos sujeitos coletivos organizados em seus espaços territoriais, que ressignifica a família, a terra e a produção, em prol do seu bem comum.

No quadro abaixo, busca-se expressar a atuação dos egressos na atualidade dentro e fora de seus espaços de vivência.

Quadro 5: Atuação dos egressos

Atuação política	Nº de jovens	Território
Liderança comunitária	5	Ilha Capim e Xingu
Pós-Graduação	3	Universidades
Produção agroextrativista	3	Espaços de vivência
Outras atividades	2	Mercado de trabalho

Fonte: elaboração do autor

Os sujeitos como territórios em movimento compreendem importantes engenharias de articulações e mudanças no cenário das realidades políticas e socioeconômicas de suas localidades, primeiro porque empreendem construções de projetos que podem possibilitar

uma maior dinâmica das atividades comerciais locais, e articulam a elaboração de diversas políticas em prol dos sujeitos coletivos dos núcleos familiares, e segundo pela razão de representarem e promoverem a prática de mudanças nas relações políticas e sociais dos sujeitos, no despertar da consciência coletiva e da organização social na perspectiva de uma práxis transformadora.

A coletividade é uma das características sempre presente na dinâmica do movimento territorial dos sujeitos, pois compreende o alicerce de sua organização social, onde é fomentada toda formação dos indivíduos. É nesse processo que se configura o sujeito coletivo em que se compreende o espaço rural, ressignificado e transformado pelos sujeitos como um espaço territorial de territórios em movimento.

4.4.5 Os sujeitos-territórios e o lugar do espaço rural.

Partindo do princípio e da ideia de que os territórios se movimentam, é preciso explicar e entender como se dá o processo desses movimentos, e como ao se movimentar ganham e geram ressignificados na construção da territorialidade coletiva, produto da permanente busca do real valor e significado, e não apenas da mera existência semântica entre o território e a territorialização dos sujeitos.

O movimento dos territórios se produz e se justifica na própria dinamicidade dos sujeitos, que ao promoverem suas ações, através da diversificação de suas atividades socioculturais e de reprodução material/econômica da vida, constituem-se eles próprios em territórios e, conseqüentemente, promovem o processo de territorialização e territorialidade, garantindo seus espaços de atuação e reprodução sociocultural e material. Os sujeitos, enquanto atores sociais e econômicos se transformam e se compreendem em territórios, e por isso mesmo, esses territórios, permanentemente, deslocam-se, produzem novos territórios, movimentam-se, geram e promovem novas territorialidades e territorializações, expandindo assim seus espaços de negociações e influências.

Neste sentido, o território é,

como um espaço de vida de uma sociedade local, que tem história, uma dinâmica social interna e redes de integração com o conjunto da sociedade na qual está inserida. Trata-se, neste caso, de perceber o território como a inscrição espacial da memória coletiva e como uma referência identitária forte. (WANDERLEY, 2009, p. 232).

Na busca de entender o significado dos movimentos dos sujeitos-territórios, buscar-se-á aqui tornar evidente suas as ações e práticas, especialmente, no que tange ao processo de construção do desenvolvimento dos seus territórios. Daí que os territórios – materializados

nos sujeitos –, rompem fronteiras, deslocam-se no espaço-tempo dos acontecimentos e do devir da história, reconstruindo e ressignificando suas atividades econômicas, suas culturas, suas vidas.

O espaço rural é um sujeito coletivo de sujeitos coletivos e singulares, é um espaço de possibilidades ilimitadas de movimentos e de (re) encontros, compreendendo assim um permanente fator de sentimentos que inspiram os sujeitos a se reinventarem, demarcando saberes, conhecimentos e aprendizados, recriando lugares e atividades.

Desta forma, é que o campo, as águas e florestas guardam uma importância profunda no que tange aos sentimentos e ao modo de vida dos seus sujeitos, porque estão interligados e interligam a família – núcleo coletivo dos sujeitos, a terra – base do espaço territorial, e a produção – a ação do trabalho dos sujeitos coletivos. É a relação entre o núcleo familiar, o território e a produção no sujeito coletivo de sujeitos coletivos que é o espaço rural, que por sua vez gera como resultado a práxis pedagógica que possibilita a transformação do real.

O espaço rural para os sujeitos do campo, é um espaço de reprodução da vida, é o lugar a qual se pertence, com o qual se forma e se elabora sua identidade, é o lugar de onde se constrói e se renova, é o lugar de onde se vê e se vivencia a experiência do/no mundo. É o espaço onde a consciência dos sujeitos coletivos do campo se (re) faz enquanto inserção de suas lutas e resistências nos mais diversos setores e esferas da organização social. O espaço rural é mesmo o espaço de encontro e reencontro com a vida.

O espaço rural/agrário pode ser e é encontrado bastante diferenciado em cada sociedade, apresentando suas próprias marcas, singularidades e coletividade, que são inerentes a sua dinâmica histórica. Portanto, o rural em sua essência não pode ser entendido enquanto algo imutável, sem transformações ou possibilidades, como algo descartado ou descartável, fora do jogo das conjecturas e conjunturas políticas, e da ação dos movimentos socioterritoriais. Nesse sentido, o rural é uma categoria histórica que sofre transformações, compreender a história dessas transformações, é um dos motores que move a geografia das ruralidades na organização das sociedades e dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas.

É nesse ambiente de transformações que os sujeitos do campo, das águas e das florestas, vem se constituindo em um coletivo de territórios em movimentos, uma vez que suas relações técnicas, suas atividades econômicas, seus movimentos educacionais e de formação político-social não se limitam as fronteiras físicas erguidas pela dinâmica da natureza, mas ganham espaços e avançam para além, conquistando novos horizontes, construindo novas relações e ressignificando seus territórios e seu modo de vida, mediante as

novas relações de complementariedade advindas pelas mudanças ocorridas e construídas a partir de suas ações e reações.

Nesse entendimento, considerando as recentes e permanentes transformações e a realidade do mundo atual, é notório que “o desenvolvimento dos espaços rurais dependerá, não apenas do dinamismo do setor agrícola, porém, cada vez mais, da sua capacidade de atrair outras atividades econômicas e outros interesses sociais e de realizar uma profunda “ressignificação” de suas próprias funções sociais” (WANDERLEY, 2009, p. 212).

O setor agrícola, portanto, não é único, nem o mais promissor com a capacidade de aglutinar todas as condições necessárias à inerente possibilidade de se alcançar o Desenvolvimento Territorial Rural do campo, das águas e das florestas. Sua capacidade está diretamente ligada a capacidade de poder se somar a outros setores e de corresponder às necessidades sociais, revendo para isso suas próprias funções.

Wanderley (2009) salienta com suas palavras que o espaço rural é um espaço diversificado e atrativo, portanto, de possibilidades para outras categorias sociais, uma vez que sua dinâmica social está diretamente relacionada a combinação de diversos fatores, como a descentralização econômica e a difusão espacial de serviços e atividades, criando as condições locais para o melhoramento econômico e social nas condições de vida dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas.

As transformações do espaço rural se inserem no contexto da reorganização da sociedade guiada pelo avanço técnico-científico da década de 1970, o que não significa e nem representa o fim do campesinato ou a morte do campo, com o incremento generalizado da pauperização rural, mas sim a ressignificação do viver campesino, com o desenvolvimento de novas artes de resistências e modo de vida.

O espaço rural é um espaço de encontro e multiplicação de diferentes relações de diferentes sujeitos coletivos, que promovem o estabelecimento de variadas relações sociais entre si e conseqüentemente passam a disputar o uso da terra e do território do espaço rural, a fim de que possam exercer o controle das mais diversas instâncias decisórias da vida que se processa nas suas localidades, nos seus espaços territoriais.

Dito isso, o espaço rural é o lugar da agricultura e o lugar dos agricultores, ou seja, do campesinato. A essência do espaço rural está em ser o *locus* de onde emergem as questões que estão diretamente ligadas à sociedade. O desenvolvimento da agricultura é um dos elementos constitutivos do Desenvolvimento Territorial Rural, que é base das políticas de desenvolvimento locais, isto é, de cada espaço territorial campesino.

Destarte, conforme avalia Wanderley (2009) o setor agrícola deve adequar-se às novas exigências e realidades do Desenvolvimento Territorial Rural, de forma a assegurar, conjuntamente, uma oferta de empregos, em níveis satisfatórios, à população rural, a segurança alimentar e a garantia da qualidade dos produtos, sem prejuízos ao conjunto socioambiental.

Desta forma, o desenvolvimento do lugar campestre, assegura a constituição e o lugar dos territórios agrários nos espaços rurais, onde os sujeitos coletivos a partir de suas ações, lutas e resistências, vão guiando a importância, a produção e o valor do Desenvolvimento Territorial Rural, não pela lógica mercantilizada e os interesses do capital, mas fundamentalmente pela (re) conquista do território e a (re)produção da vida do/no espaço.

Nesse sentido, o desenvolvimento da agricultura estabelece e determina a capacidade que cada lugar tem de promover o aproveitamento de suas potencialidades naturais, o que pode possibilitar a oferta de mais e melhores produtos ao conjunto da sociedade, aumentando a dinâmica de sua vinculação com a localidade e os sujeitos, igualmente assim, a base espacial para a potencialidade da atividade e da produção agrária é o próprio território constituído e ressignificado, porque lugar de articulações, de integrações e produções, como também de lutas, conquistas e resistências.

Portanto, o espaço rural na sociedade moderna atual, não é em hipótese alguma um mero espaço à espera do domínio do modo de vida do mundo urbano ou de sua aniquilação, compreende sim um eficiente território com movimentos de vida cultural e vida socioeconômica singulares, irrefutáveis e resilientes às dinâmicas urbanas.

Em seus estudos Carvalho (2009) argumenta que o trabalho com a turma do PRONERA proporcionou à escola uma nova dinâmica no que tange o pensar da prática educativa, uma vez que o trabalho imprimiu um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Pois a Educação Campo ao adotar a Pedagogia da Alternância, enquanto um dos seus princípios, possibilita ir ao encontro dos anseios da formação intelectual e humana dos atores envolvidos no processo educacional, e desperta a materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, em busca de sua emancipação.

4.5 As falas dos sujeitos: lideranças e educadores

O PRONERA não aparece apenas como o alcance do ensino formal, pelo contrário, o Programa é tido pelos sujeitos entrevistados – com destaque aqui para as falas de educadores e das lideranças, entre as quais envolve alguns pais –, como meio capaz e indispensável para a vida dos sujeitos, uma vez que contribuiu para a construção e realização de sonhos e projetos que (re) afirmam a luta pela terra e a necessidade de uma nova educação, uma educação pensada e construída por aqueles e aquelas que vivem e trabalham no e do campo, nas águas e nas florestas.

De acordo com a fala da liderança Embarcação, é possível observar que,

“O Programa veio trazendo oportunidades para filhos de agricultores de assentamentos de tentar transformar o meio que está vivendo em um lugar novo. O programa é um meio de comunicação para ajudar pessoas mais carentes que não tem muitas oportunidades. (Liderança Embarcação/Abaetetuba).

Nota-se, portanto, que o PRONERA veio trazer e promover um reconhecimento dos direitos dos sujeitos que vivem em áreas historicamente esquecidas pelas políticas públicas implementadas pelo poder estatal, ao mesmo tempo que favorece ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Sobre a importância do PRONERA para os sujeitos e a construção de suas histórias, uma outra liderança destaca que:

Uma coisa que o PRONERA nos ensina é que temos de ter orgulho que *somos do campo, aprendemos com o campo*. Nele tenho orgulho de viver e lá sempre vou trabalhar, morar e ensinar meus filhos e netos...” (Liderança Alto Rio/Abaetetuba)

Como é possível notar na fala da liderança Alto Rio, o Programa possibilitou aos sujeitos coletivos um processo de transformação de seus sentimentos, que a partir do PRONERA tornou-se possível fortalecer o reconhecimento do seu sentimento de pertença ao território.

Nos diálogos construídos a partir da realização das entrevistas, a mãe de um dos egressos, que exerce um papel de liderança na região, fez o seguinte comentário:

“Como sabemos o PRONERA criou novas perspectivas não só para os nossos filhos, mas através deles para o homem do campo e tem sido um instrumento de muita relevância para os projetos de reforma agrária”. (Mãe liderança/Abaetetuba)

Nota-se, portanto, que o PRONERA não apenas exerceu e exerce influência na vida dos educandos egressos, mas também repercutiu positivamente na vida de seus pares, posto que as falas obtidas durante as entrevistas tornam evidentes a importância da realização do Programa para a melhoria das relações sociais e político-econômicas dos territórios.

A importância do Programa aparece em outra entrevista com uma das lideranças da seguinte forma:

Acreditamos que o PRONERA com base na pedagogia da alternância é uma maneira muito boa de se trabalhar a educação e o ensino, pois hoje nossos filhos estão formados e podemos perceber o quanto isso tem influenciado positivamente não só na nossa vida, mas também na região ou comunidade onde moramos; antes não tinha muita coisa que temos hoje, como a nossa terra, a nossa floresta, mesmo que ainda tenha problemas. (Liderança Ribeirinha/Abaetetuba)

O testemunho da liderança Ribeirinha deixa claro o quanto é importante o trabalho pedagógico com a metodologia da Pedagogia da Alternância, pois além de tornar possível a acessibilidade à educação pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas, também favorece ao desenvolvimento do poder da coletividade e da importância da organização dos sujeitos para a luta e o reconhecimento do Direito a ter direitos, conforme já observado anteriormente.

Quanto as entrevistas com os educadores, quando os mesmos foram perguntados sobre quais as principais mudanças repercutidas no espaço do IFPA/Campus Castanhal, a partir do trabalho com o PRONERA, foi unânime as opiniões positivas, tanto é que todos destacam que essas mudanças são perceptíveis até os dias de hoje.

Como é possível observar nas seguintes palavras:

Quando a gente começou aqui a turma do PRONERA, foi um movimento diferente pra nós, porque a gente era acostumado a desenvolver aquela educação que a gente vinha já tradicional de nossos cursos, técnicos em agropecuária. [...] Então aqui, a mudança que eu vejo principal foi abrir as portas pros movimentos sociais e pra comunidade, pois de certa forma, eu percebo que era fechado, né. E aí, daí a gente organizou esses cursos, teve todo uma seleção e aí a gente começou a ter aqui uma mudança, também foi a questão da utilização da metodologia da pedagogia da alternância, que foi com esse curso que a gente começou a engatinhar e aprender a utilizar essa metodologia, no tempo acadêmico, o tempo escola que a gente chamava para o cursos deles, e o tempo comunidade, então fazendo essa alternância dos tempos e espaços de formação dos estudantes. A gente teve muito trabalho, mas a gente aprendeu muito porque nesse momento aí a gente se engajou de certa forma né, pra fazer formação, a gente tinha um trabalho contínuo de formação dos educadores pra que acontecesse esse curso de forma regular, da forma como ele estava sendo planejado. Então, as principais mudanças foram essas. (Educadora Girassol/IFPA-Castanhal)

Para a educadora Girassol, portanto, dentre as mudanças várias mudanças que ocorreram a partir do trabalho com o PRONERA, aquela que pode ser destacada em sua opinião, trata-se da abertura da Instituição para os Movimentos Sociais.

Segundo a educadora Luz do Campo, nota-se que:

...a primeira grande mudança que eu vejo, que eu percebi ao longo dos anos, foi a mudança de percepção dos docentes frente, primeiro ao Programa, do que era o PRONERA, a importância do PRONERA e de fato o que era o PRONERA, qual era a concepção do PRONERA, mas eu acho que o mais significativo que os professores, os docentes do IFPA foi entender essa dinâmica do tempo escola e do tempo comunidade, de entender que os alunos né, que são nossos educandos eles não vem com uma...com zero conhecimentos, e valorizar os conhecimentos trazidos por esses estudantes. Eu acho que isso foi um grande avanço, não foram todos, e eu acho que

também é natural de certa forma os professores, muitos não são formados numa lógica de uma pedagogia, vamos dizer assim de uma pedagogia diferente do que a gente é treinado nas universidades e muitos não são abertos ao novo. Então, não são todos, mas eu acho que a gente teve um avanço significativo no sentido de que os docentes enxergam os alunos como parte do processo de formação, a partir das suas vivências; então como o PRONERA eram jovens do campo que tinham um histórico de vida todo relacionado ao campo, e isso influenciou muito nas aulas. Então, os docentes que eu conversei, que eu conheço, mais próximos eles conseguiram identificar, tiveram essa percepção, acho que isso é um avanço muito grande na formação do docente. (Educadora Luz do Campo/IFPA-Castanhal)

A fala das educadoras e do educador do IFPA/Campus Castanhal que foram sujeitos de parte da totalidade desta pesquisa, quando se referem a importância do PRONERA no processo de reconfiguração pedagógica, logo, da política educacional do campus, coaduna com as observações de Molina e Jesus (2011) que em seus estudos afirmam

Um dos mais importantes resultados do PRONERA tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas e centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa, a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos – entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, esses jovens e adultos não teriam se escolarizado, em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. O PRONERA tem, efetivamente, se tornado uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento (MOLINA; JESUS, 2011, p. 35).

Quando perguntados de que forma o PRONERA contribuiu para o processo de construção dos PPC's dos cursos no campus, todas as falas também assertivas no que tange o papel desempenhado pela política pedagógica do Programa. Sobre o assunto, trago a fala da educadora Luz do Campo que se refere da seguinte maneira:

E aí nesse sentido, isso foi muito importante, porque como alguns professores perceberam a importância do PRONERA, entenderam a dinâmica, né, é de funcionamento de um curso diferente dos nossos cursos regulares, isso possibilitou também a gente repensar os cursos regulares do IFPA, né. Então, a gente começou a ter os PROEJAS, é, então o PROEJA ele nasce, a própria especialização em educação do campo, a própria agronomia, ela nasce muito da experiência do PRONERA.[...] A experiência dos professores que atuaram no PRONERA e que vivenciaram de alguma forma esse programa, influenciaram fortemente na formação do PPC. A disciplina como estágio de vivência pra agronomia que até hoje nós temos, alguns professores do próprio agronegócio criticam porque não entendem a lógica, mas até hoje ela permanece, firme e forte. É experiência maravilhosa para os estudantes, até porque o perfil dos estudantes também mudou nos últimos anos, a gente tem mais estudantes na agronomia mais urbano do que rural. Então isso é importante pra eles vivenciarem, as disciplinas de abordagem sistêmica, são disciplinas que trabalham um todo, então eu acho que a experiência dos docentes que atuaram no PRONERA foi fundamental na construção do PPC da agronomia. (Educadora Luz do Campo/IFPA-Castanhal)

É importante ressaltar que o PPC do curso de agronomia não foi o único a perceber influência dos fundamentos trabalhados no PRONERA. Dentro desse contexto, conforme

afirma a educadora citada acima, nota-se ainda que

E a especialização, foi uma experiência do Programa Sabres da Terra, depois a gente estendeu pra mais turma 2012, 2013 pro PROEXT. Que era um programa de extensão também os mesmos professores que atuam tanto no PRONERA, no PROEJA, na agronomia. Na realidade a especialização veio antes da agronomia, então a gente já tinha essa experiência de, do conteúdo não ser o conteúdo já pronto e sim formulado a partir das vivências que estudantes traziam, então eu acho que isso foi muito significativo, e essa experiência influenciou fortemente na formulação dos PPCs. Inclusive na especialização em educação do campo, que foi retomada agora em 2019. E também influenciou fortemente no nosso programa de mestrado e de doutorado que temos agora. Então quer dizer, um grupo menor que vivenciaram esses movimentos, que construíram inicialmente o Projeto Político Pedagógico do mestrado, trazendo essa experiência; e por ser um mestrado e um doutorado profissional a gente lida muito com as vivências dos nossos estudantes. E isso pra gente foi muito importante nesse processo de construção de uma concepção de educação, diferente da tradicional, convencional, vamos dizer assim do mercado. (Educadora Luz do Campo/IFPA-Castanhal).

Sobre quais os cursos que na atualidade se identifica maiores indícios da influência do PRONERA, as respostas não foram de todo positivas, pois a educadora Luz do Campo, faz uma ressalva importante, chamando a atenção para o fato de que na atualidade o curso técnico de nível médio em agropecuária e os cursos do PROEJA, encontram-se descaracterizados, pois não mais apresentam os mesmos trabalhos como da época do funcionamento do Programa.

A educadora faz o seguinte comentário:

E... a agropecuária a gente meio que retrocedeu um pouco, mas a gente entende porque quem ocupa hoje o espaço de gestão do curso não dialoga muito com a educação do campo e nem participou dessa vivência, então talvez seja um espaço que a gente tá perdendo, ainda quando eles tiram um termo agroecologia do PPC e bota sustentabilidade, isso já quer dizer muita coisa, por que eles discutem sustentabilidade na lógica deles, né, que não necessariamente dialoga com a educação do campo. Isso é política, isso é força, como a gente não tinha tempo, não tivemos forças suficiente, nos faltou tempo e perna, porque a gente não pode tá em todos os lugares ao mesmo tempo. E infelizmente a agropecuária que teve um forte influência do PRONERA, hoje os nossos PROEJAS são totalmente descaracterizados. Então eu acho que a gente avançou no mestrado e doutorado, na agronomia a gente consegue, mas na agropecuária infelizmente a gente não conseguiu... (Educadora Luz do Campo/IFPA-Castanhal)

É válido salientar que mesmo com a ressalva observada pela educadora Luz do Campo, ainda é visível a significativa influência exercida em alguns cursos, obviamente, que muito resultado dos trabalhos e do compromisso político de alguns professores e educadores com os princípios da Educação do Campo.

Neste sentido, nota-se, portanto, que é inegável a imensa contribuição possibilitada pelo PRONERA não apenas no processo de construção de novos cursos, que envolveu e envolve a disputa e a formulação dos PPCs dos cursos existentes – na atualidade – no IFPA/Campus Castanhal, mas, sobretudo, no processo de construção de uma nova concepção

de educação e de pedagogia. Uma concepção que se produziu e é produto das contradições internas vivenciadas pelo campus, logo, construída na disputa e no diálogo, pois é notória, no interior do campus, a existência de grupos, um em defesa do território da Educação do Campo-Agroecologia e outro do território do capital-agronegócio. “A ação do PRONERA é provocadora de conflitos no sentido de novos espaços de disputa, de democratização da interlocução entre diferentes atores sociais” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 41). E é, justamente esse conflito interno, que envolve disputas e diálogos que alimenta a pedagogia da resistência dos movimentos.

Daí a importância de a *vigilância pedagógica* contra-hegemônica ser, estar e se fazer permanente, de forma constante, sempre presente ativa e resiliente. Pois, o movimento da sociedade e do capital é contraditório. E os ventos nem sempre sopram a favor daqueles que se encontram na luta pela terra, no trabalho dos territórios das águas e das florestas, que postulam a defesa da construção da Reforma Agrária. A contradição exige permanente guarda por parte dos mais fracos, frente a força do capital-agronegócio, para não permitir com que as tentações do ilusionismo capitalista fascinem as mentes e os olhares da classe trabalhadora.

Afinal,

A pedagogia dos movimentos do campo imprime um novo jeito de fazer educação, não mais para os sujeitos do campo, mas com os sujeitos envolvidos no processo de reflexão e do fazer pedagógico. O exercício do compromisso compartilhado não como elemento figurativo, mas vivenciado por educandos e educadores faz do processo pedagógico, dinâmico, reflexivo e em permanente processo de construção (ROCHA, 2011, p. 165. Grifos meus).

A construção do fazer pedagógico que é inerente à Educação do Campo, é sempre um devir histórico, e por isso mesmo revela surpresas, que dizem respeito a ressignificação do ato educativo, do fazer educacional, que não pode estar preso, entre as paredes da escola e nem a verdades absolutas, que desconsideram o modo de vida e a cultura dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas.

4.6 Ouvindo as experiências dos egressos do PRONERA

Durante a realização das entrevistas, foram feitas 7 (sete) perguntas aos entrevistados, conforme se pode ver no Roteiro anexo. O objetivo era entender a importância do PRONERA na vida e no território dos sujeitos, por esta razão uma das perguntas feitas foi sobre como os sujeitos compreendiam o território, antes da chegada do Programa. Todos os sujeitos entrevistados fizeram uma leitura bastante crítica de suas realidades histórica e social, trazendo importantes subsídios que serviram à uma melhor compreensão das especificidades refletidas nos lugares.

É importante salientar que algumas respostas acabaram induzindo outras perguntas e respostas que possibilitaram o enriquecimento da pesquisa, fazendo colocar em destaque as tarefas realizadas pelos educandos durante o Tempo Escola (TE) o Tempo Comunidade (TC)⁴⁹.

A análise dos (as) educandos (as) em relação ao PRONERA foi uma espécie de avaliação dos mesmos em relação ao Programa. Em meu entendimento, não foi nenhuma surpresa perceber nas falas das/os egressas/os o sentimento de emoção ao opinarem sobre o modelo de educação da qual tiveram acesso, e ao mesmo tempo, ajudaram a construir. As falas revelaram uma espécie de mistura de alegrias pelo que viveram após a formatura e a tristeza pelo que foi vivido pelos educandos no passado. De acordo com as escutas, é possível inferir que o PRONERA para as/os antigas/os educandas/os foi e é a única opção que a juventude tem de receber uma formação profissional de qualidade e que atenda seus anseios, pois adota uma metodologia da Alternância, considerada viável aos seus desenvolvimentos e por estar de acordo com suas realidades históricas.

“[...] antes da formação, lá, do IFPA, a gente tinha uma ideia de que... é... a nossa vida, no território, ela seria temporária. Que havia uma perspectiva muito forte, aqui, nossa, né, principalmente, de que a gente tinha que estudar pra ir buscar uma coisa melhor, assim... que o território, ele não era um espaço pra nos dar condições de vida boas, assim, né [...]” (Egresso Açai/PRONERA).

Quando interrogados sobre se o PRONERA favoreceu ou não para a mudança de visão sobre o território, as manifestações foram unânimes em afirmar que o Programa foi fundamental e de suma importância na construção de uma outra visão de mundo. Sobre o referido assunto, certifica-se que

“Tem inclusive, quando a gente entrou no PRONERA, aí, logo no início, a gente percebeu que essa era uma ideia que a gente tinha que mudar, porque a perspectiva que tinha por trás da formação era de que a gente voltasse pra contribuir no desenvolvimento comunitário, né... e, a gente, com a ajuda, inclusive daquela diversidade de visões que tinha lá dentro, isso nos ajudou, assim, a superar essa, essa visão. A gente passou a ver o território, assim, na verdade, como um espaço de vida, né? De que a gente poderia viver aqui e contribuir pra ele”. (Egresso Açai/PRONERA).

Uma fala que me chamou bastante atenção, durante a realização das entrevistas, foi quanto ao modo como eram tratados na/s escola/s onde haviam estudado antes de ingressarem no Campus Castanhal para realizarem o Curso Técnico de nível médio em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, ligado ao PRONERA. A fala é bastante emblemática, pois revela o preconceito existente aos educandos oriundos do campo, das águas e das florestas.

⁴⁹ Tempo Escola e Tempo Comunidade são os dois tempos formativos, conforme já explicado anteriormente, que são partes integrantes da Formação em Alternância.

Quando nós saímos daqui e fomos pra Abaetetuba – a gente estudou lá de quinta à oitava série, né? – a formação era a mesma. Inclusive, piorou, porque nós sofremos um grande preconceito por ser das ilhas. Nós, por exemplo, se “chegasse” atrasado, o professor não queria saber; se chegasse molhado, também, não tinha conversa. Então, enfim, rolava brincadeiras, né? Às vezes, a gente tinha vergonha de se assumir como ribeirinho, porque tinha uma pressão, né, um preconceito. E, quando a gente entrou no PRONERA, a gente vai começando a perceber que, que não era assim, como a gente tinha aprendido. E, aí, a gente começa a desconstruir, né, e valorizar aquilo que nós somos, né. (Egresso Açaí/PRONERA).

Dentre as falas dos educandos sobre o Programa, três argumentos penso que se destacam, pois revelam a importância do PRONERA no processo de construção de um outro modelo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que constitui novas perspectivas para o sujeitos do campo, das águas e das florestas, enquanto instrumento de transformação.

“quando eu voltei, eu mudei, assim, completamente a minha visão, que eu passei a ver o trabalho do agroextrativismo como um estilo de... uma forma de fazer agricultura altamente sofisticada, né, importante, de resultados de um processo histórico de interação com a natureza. E, isso, eu considero, pessoalmente, que foi uma mudança de visão fundamental pra mim. Inclusive, ao longo do curso, do PRONERA, a... a gente desencadeou um processo de diálogo com os nossos pais que gerou inovações super importantes, por exemplo, estou falando a nível de lote, né, primeiro; uma delas foi que a gente ia discutindo, fazendo manejo com o papai e trabalhando junto e, aí, nessas conversas a gente ia pensando em inovações, né. Hoje, por exemplo, meu pai tem um tipo de manejo, aqui. Ele consegue produzir açaí, por exemplo, no inverno; que é um tipo de inovação resultado desse diálogo entre o trabalho dele e o nosso, né... Aí, esse tipo de coisa foi ajudando a ver, assim, o território na perspectiva de que aqui, há um processo de produção do conhecimento válido, né. Há uma, há um valor fundamental, é... no conhecimento produzido pelas próprias pessoas, no seu trabalho, tanto comunitário, como na agricultura. Isso eu vejo como superimportante”. (Egresso Apoená/PRONERA).

Penso que dentre as análises das/os egressas/os entrevistadas/os, esta é bastante precisa no que tange a importância que a Educação do Campo através do PRONERA, constitui de forma preponderante a construção de um outro projeto de agricultura, de um outro modelo de Desenvolvimento Territorial Rural, onde o desenvolvimento não está preso apenas a questão economicista, ou seja, da economia mercantil pela economia mercantilizada, ou seja, única e exclusivamente votada a maximização do lucro, sem considerar o ser humano e suas realizações socioculturais.

Em outro trecho da análise realizada pelo egresso, uma questão bastante profunda pelo seu valor histórico, no que tange ao Desenvolvimento Territorial Rural, a partir do lugar de fala do entrevistado, ele faz observação de grande relevância ao processo de territorialidade construída no lugar

A vinda do assentamento ajudou muito a gente nesse sentido, porque ela dissolveu essa, é... quer dizer, dissolveu, não. Ela ajudou a gente a olhar por cima dessas diferenças, né, que, no caso, eram diferenças religiosas. Aí, a associação, ela consegue.

Tem uma associação do assentamento, e essa associação, ela engloba todo mundo, de diferentes, é... de diferentes expressões religiosas e, também, de diferentes origens, né. Tanto... basicamente, tem três grupos, aqui dentro; todos, no geral, se chamam agroextrativistas, mas tem: os descendentes dos colonos europeus, que chegaram aqui há 243 anos atrás, que é de onde a gente vem; tem os descendentes dos escravos africanos que, aqui, no Capim, eles tão mais, é... tão mais no Caratateua, que eles trabalhavam no engenho dos colonos; e, tem o grupo dos descendentes indígenas, que é uma miscigenação, assim, entre descendentes de colonos, indígenas, e tudo... e, antes da vinda do assentamento, havia um... havia uma distância maior entre esses grupos. Depois, da vinda dele, agora, a gente tem um senso de unidade maior, que eu considero isso de extrema relevância, assim... grandes trabalhos que a gente tá pensando, como, por exemplo, esse do FUNDO, é... ele foi, muito, resultado dessa unidade gerada, por causa dessa nova organização do território. (Egresso Apoena/PRONERA).

Nota-se que o PRONERA foi de extrema importância na conquista da terra, pois contribui no despertar da identidade coletiva do grupo social para a criação dos assentamentos na região das ilhas. Além disso, torna-se evidente o processo de historicidade no que tange a ocupação territorial, que data de 1773, quando se tem notícias da presença social. Sobre este assunto Azevedo (2018, p. 62) salienta que

O sistema agrário colonial teve início, na ilha do Capim, na segunda metade do século XVIII. A carta de data e sesmaria que legitimou a posse dos colonos é datada de 29 de setembro de 1773. Embora a legitimação da posse da terra tenha ocorrido nesta data, existe possibilidade de o povoamento ter ocorrido alguns anos antes, visto que neste período havia ocorrência de colonos que se estabeleciam em determinado local antes de receberem a posse da terra. A sesmaria, segundo Chambouleyron (2011a), “constitui um incentivo à ocupação para depois se conseguir a legitimação dessa apropriação indevida”. Portanto, o ano de 1773 refere-se à legitimação da posse sem dar exatidão do ano de instalação das famílias.

Seguindo a mesma linha de raciocínio o egresso entrevistado faz a seguinte ressalva, sobre como pensa que deva ser a produção

“hoje, aí, assim, em termos gerais, isso, pra mim, é assim, uma mudança bastante significativa, que a gente tem uma visão de mais unidade, dentro do território, né... Tanto é, que, projetos pensados, inclusive, por nós, eles partem muito dessa perspectiva que todo trabalho social, ele não tem que ser pra católicos, pra donos antigos, pra brancos, pra negros, não, ele tem que ser pensado pra todas as pessoas do território. Eu vejo isso como uma das mudanças mais significativas que a gente teve aqui, porque mudou a nossa forma de ver as coisas”. (Egresso Apoena/PRONERA).

Em outra entrevista, mais um egresso faz uma análise bastante pertinente sobre as metodologias que fazem parte dos princípios da Educação do Campo e que são seguidas pelo PRONERA.

“Então, o PRONERA, o curso, ele nos ajudou, principalmente, no “tempo-comunidade”, a se contrapor a isso, né? Porque a gente vinha fazer as nossas pesquisas e começava a observar essas coisas e, aí, a gente começou a ter um outro olhar, né... Então, a gente começou a olhar, é... o nosso território, de uma outra forma e ver que o nosso território era um local que, sim, a gente poderia ser acolhido, né; e que era um local que era um espaço de trabalho, um espaço de sobrevivência das famílias, né. E, aí, isso nos fortaleceu, tanto a nossa cultura, a nossa identidade, né, pra gente se auto afirmar e não ter vergonha disso, né?”

(Egresso Campo/PRONERA).

Verifica-se que o PRONERA favorece e possibilita a construção e o fortalecimento da identidade política dos sujeitos, ao reconhecerem a importância de sua história de vida, bem como o valor de seus territórios para uma mudança da sua visão de mundo e de lugar. O *locus* de reprodução da sua vida material dos sujeitos coletivos aparece muito mais do que um simples espaço de sobrevivência, mas sim enquanto um espaço de realizações e novas possibilidades, dentre as quais a própria luta pela Reforma Agrária.

“Como sabemos o PRONERA é um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, tendo seus pontos positivos porque é uma educação voltada para o campo, para assentados e seus familiares. É uma educação diferenciada, dando vez para os pobres...” (Egresso Água/PRONERA).

Em outra entrevista, um egresso faz a seguinte observação,

“Acreditamos que o Programa com base na pedagogia da alternância é uma maneira muito boa de se trabalhar a educação e o ensino, pois hoje podemos perceber o quanto isso tem influenciado positivamente não só na nossa vida, mas também na região ou comunidade onde moramos; antes não podíamos e nem tínhamos como estudar assim...” (Egressa Ilha/PRONERA).

Quando os egressos foram perguntados sobre como percebiam a importância do PRONERA para eles e o seu território, é destacada a diferenciação no processo de inclusão e formação educacional dos mesmos, pois, segundo a análise dos entrevistados

essa formação pensada a partir da especificidade local, a gente vinha de lá, do IFPA, e, ao invés de estudar “uva”, lá fora; estudava o “chiqueiro”, que o papai tinha, estudava o açazal, o igarapé. É... ele ajudou, também, no caso do... no curso técnico que a gente fez, ele ampliou a nossa perspectiva, muito, porque a... eu, por exemplo, eu não tinha a intenção de vir pra faculdade. Eu não via isso como uma possibilidade. Quando eu terminei o curso, lá, eu não precisei nem fazer cursinho, porque foi uma formação muito boa, mesmo. Eu, simplesmente, fiz a prova e passei. Aí, isso abriu um mundo, assim, né; então, abriu a possibilidade de ir pra formação acadêmica, pra pós-graduação, e, a gente chegou... eu vejo que, hoje, se a gente está na pós-graduação, foi por causa do PRONERA. Porque ele deu as condições de a gente fazer isso; que se fosse pelas condições anteriores, dadas, por conta própria, nossa, mesmo; sem a contribuição dessa política, né, de iniciativas como essa, eu acho, que, dificilmente, a gente teria conseguido, é... alcançar o nível de formação que a gente tem hoje. (Egresso Campo/PRONERA).

Seguindo seu raciocínio o egresso Campo faz ainda a seguinte consideração,

Eu acho que eu não tinha “falo” (falado) é de que, é... que eu acho que, a primeira coisa, é de que ela ajudou a gente a valorizar o nosso próprio local, né, essa coisa da valorização do saber, da... é... é... de que o território é importante, ele tem um valor muito grande. E, isso... e, ao mesmo tempo, também uma visão crítica sobre o território no sentido de certos problemas que ele tem. É... aqui, por exemplo, uma coisa que sempre me angustiou, depois da formação que a gente teve lá, é de que eu passei a ver uma desigualdade muito grande, internamente. Aí, isso me mexia muito, assim, comigo. E me ajudava a ficar pensando coisas... a... ajudava, também a tentar ressignificar uma certa identidade; a gente sempre teve uma identidade religiosa muito forte, aqui, com o catolicismo, e, eu, particularmente, passei a perceber que, se a gente, é... não “afrouxasse” essa identidade, seria muito difícil trabalhar o território inteiro. E, o... essa desigualdade interna, ela só pode ser superada se a gente tiver uma visão mais comum da... das coisas, né. Então, além dela mostrar o

valor que o território tem, isso, pra mim, foi uma contribuição muito grande, que ela, também trouxe uma visão crítica, assim, né, de que a gente tinha que passar por certas mudanças de visão interna e passar a perceber certos problemas internos que tinha, e pensar coisas pra superar, né. (Egresso Campo/PRONERA).

Observa-se que todas as falas dos educandos entrevistados destacam a importância da formação para suas vidas, não apenas no que tange a possibilidade real – de fato e de direito – do acesso ao ensino e à educação, mas, sobretudo, das perspectivas de transformação de suas vidas cunhadas na construção e na luta pela Reforma Agrária, que na essência da realidade histórica e econômica do país só pode ser construída pelas mãos dos Movimentos Sociais do Campo. E dentro deste contexto o PRONERA exerceu forte contribuição no processo de percepção dos egressos, como ficou registrado nas entrevistas.

Pensando na educação formal/tradicional, é possível afirmar que o PRONERA é uma política que possibilita uma mudança na educação e na vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, fato de grande relevância, pois o Programa é a política pública que indica e orienta novos horizontes de inclusão social e cultural daqueles que historicamente estiveram às margens do direito de serem respeitados e educados intelectualmente.

Em outras palavras, ampliando o horizonte da importância estratégica do PRONERA enquanto política pública de Estado, é possível inferir dentro desse raciocínio que,

O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 230).

Sobre o projeto de educação da Educação do Campo as opiniões das/os egressas/os são enfáticas ao afirmarem que o PRONERA permitiu aos mesmos não apenas voltarem aos seus espaços de vivência para cuidar de seus filhos, família e de suas produções, mas fundamentalmente contribuiu com a promoção do Desenvolvimento Territorial Rural, a partir do quadro sociocultural, pois possibilitou apreender dialogicamente, uma vez que efetivou a prática dos saberes e conhecimentos que foram socializados durante a sua formação.

“O PRONERA é um Programa que viabiliza que filhos de agricultores e trabalhadores rurais possam estudar, pois ele é de alternância, permitindo que nós alunos voltemos para nossos assentamentos de mês a mês. Assim, nós podemos cuidar de nossos filhos, esposos, casa, lote e ainda estudar; coisa que no ensino regular (*entenda-se tradicional*) não seria possível.” (Egressa Maresia/PRONERA).

Outras análises bastante interessantes trazidas pelas/os egressas/os, que deixa claro

a importância da educação aos sujeitos coletivos, dada à realidade encontrada nas áreas estudadas, são as seguintes:

“Foi e é uma maneira muito boa para nós que moramos nas ilhas, que muitas das vezes nós não tinha oportunidade para estudar como pessoas simples que somos. Por isso éramos esquecidos pelos governos”. (Egresso Navegador/PRONERA).

“Acredito que o **PRONERA** contribui na minha formação quando **me faz conhecer melhor o espaço em que vivo**, capacitando-me a participar de modo mais ativo, proporcionando-me uma visão crítica e reflexiva da realidade, fazendo com isso que eu exerça melhor meus deveres de cidadão e lute mais por meus direitos também de cidadão.” (Egresso Pescador/PRONERA).

“A Pedagogia da Alternância é um instrumento importantíssimo para o homem do campo. ela tem propriedades epistemológicas que suscita uma tomada de atitude de seus sujeitos face a realidade do mundo.” (Egresso Pescador/PRONERA).

Analisando as falas das/os egressas/os, pode-se depreender que a Educação do Campo, através de seus princípios básicos, como por exemplo a Alternância Pedagógica, promove a criação de fortes e importantes vínculos entre os sujeitos coletivos do campo e o seu local de origem, pois, contribui para nova territorialidade desses atores. A Educação do Campo pode até não ser a solução, mas com certeza ajudou e contribuiu muito com o processo de transformação de suas realidades, favorecendo a promoção de um Desenvolvimento Territorial Rural dos espaços de vivência das/os egressas/os.

É importante ressaltar que a opinião positiva a respeito do PRONERA não é feita somente pelas/os egressas/os, mas também é partilhada pela avaliação feita pela maioria dos seus pais e lideranças locais. A avaliação das lideranças e dos pais das egressas/os, reforça e demonstra a importância dos princípios da Educação do Campo, adotados pelo PRONERA. Logo, há a necessidade urgente de se repensar a educação que é dispensada às populações do mundo rural e assim se considerar a do modelo de educação ao processo de desenvolvimento do território, que considera os saberes e conhecimentos da realidade do conjunto dos sujeitos coletivos, bem como das/os egressas/os.

Nos diálogos com as/os egressas/os da turma do PRONERA encontrei em suas falas, ideias que levam à uma avaliação positiva da maioria dos conteúdos apresentados e propostos durante os encontros do Tempo Escola. Segundo as/os egressas/os o Programa conseguiu atender as necessidades enfrentadas por eles em seus espaços de vivência, uma vez que os mesmos já conseguem experimentar algumas práticas aprendidas, o que tem possibilitado para alguns se tornarem inclusive multiplicadores dos conhecimentos apreendidos no espaço acadêmico, durante o TE, entendo que este é construção e produto do Tempo Comunidade.

Para as/os egressas/os a maior dificuldade imposta ao PRONERA não foi a

funcionalidade do Programa em si, mas dos investimentos, ou seja, do repasse das verbas para o andamento normal das atividades que compreendem o Programa. A diminuição dos investimentos públicos destinados ao PRONERA, bem como a demora no repasse dos orçamentos é o que põem em risco os sonhos e a materialidade dos projetos do Programa. De acordo com as/os egressas/os mudar isso é tornar o Programa uma prioridade dos investimentos para a Educação do Campo por parte das políticas do governo.

“A dificuldade que o programa tem é a falta de interesse por parte dos representantes do governo que não dão a atenção necessária ao programa, pois, o mesmo trata de uma educação voltada para os filhos de agricultores, como os sem-terra. Os homens do governo não querem que esse programa tenha um bom desenvolvimento e forme pessoas do campo, dispostas a trabalhar na terra, voltados para uma economia familiar, por que para eles é perigoso. A maneira que encontram de impedir nosso sucesso é atrasando o recurso que faz com que o programa atrase”. (Egresso Igarapé/PRONERA)

A redução e os cortes no orçamento para efetivação da materialidade do Programa, com a continuidade dos cursos do PRONERA, é o fator principal das paralisações sofridas pelo Programa, o que resulta na demora do processo de formação de centenas e centenas da juventude educandas/cursistas. Tal fato ocasiona o não sucesso da continuidade dos projetos, levando muitos educandos e educadores ao desestímulo, deixando-os preocupados com a ameaça de extinção das atividades desenvolvidas pelo PRONERA nas mais diversas regiões do país.

A conclusão dos trabalhos com a turma de egressas/os do PRONERA do IFPA Campus Castanhal, tornou possível a percepção de que a Educação do Campo através da materialização do PRONERA promove a criação de novas matrizes educacionais, e ao mesmo tempo possibilita a construção de um novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, uma vez que o seu modelo de educação assume um diálogo com a realidade dos sujeitos, bem como se compromete com o processo de formação educacional e sociocultural da juventude das áreas agrárias/rurais.

Existem ainda outras falas que destacam conteúdos de suma importância para compreender a realidade histórica em que as/os egressas/os do PRONERA estavam e estão inseridos. Os educandos fazem uma análise que denuncia a política de naturalização das desigualdades, bem como a ideologia burguesa que criminaliza as áreas de assentamento, além da visão restrita que marginaliza e trata com preconceito os sujeitos do campo, negando-os enquanto seres humanos com direitos de terem direitos.

Os argumentos apresentados nas falas das/os egressas/os afirmam que:

“O PRONERA é necessário para a agricultura familiar, mas tem que ser revista a questão do repasse das parcelas. Queremos e temos o direito de estudar, por isso nos esforçamos e sempre estamos aqui para estudar, apesar de todos os nossos problemas que deixamos lá nos assentamentos. O nosso maior sonho com o PRONERA é melhorar a condição de vida de nossas famílias e dos nossos assentamentos.” (Egressa Maresia/PRONERA)

Nota-se na fala da egressa Maresia o quanto o PRONERA se faz necessário ao desenvolvimento da agricultura familiar, pois tal desenvolvimento não está restrito apenas ao processo de (re)produção de suas atividades econômicas, mas também envolve a possibilidade de estudar, buscar formação e melhorar as condições de vida dos sujeitos da família nos mais diversos e distintos territórios.

Segundo a visão das/os educandas/os egressas/os, os estudos no IFPA Campus Castanhal são mais avançados, apresentam maior dificuldade, tanto os assuntos do ensino técnico quanto os do médio, as aulas tem uma outra dinâmica, o que facilita a compreensão, por outro lado existem assuntos que tornam-se mais problemáticos em virtude da falta de leitura que os educandos não apresentam. Eis aí portanto, mais um ponto que precisa receber maior atenção e ser mais trabalhado pelo conjunto de educadoras/es que formam o corpo docente da instituição.

As/os educandas/os egressas/os em suas análises apontam que todos os ensinamentos e assuntos discutidos em sala são de extrema importância para suas formações profissionais e sobretudo, de vida, de formação humana, pois segundo elas/es alguns professores destacam sempre o lado humano em suas intervenções, chamando a atenção da importância delas/es no meio em que vivem e como podem contribuir para a transformação da realidade social, econômica e ambiental, a partir de e nos seus espaços de vivência.

A riqueza apresentada nas falas das/os educandas/os egressas/os do programa são típicas e bem particulares quando se pensa na realidade apresentada pelos mesmos. Nota-se as especificidades postas em destaque pela própria vida coletiva dos indivíduos. Dentre os argumentos levantados por eles, verificam-se as seguintes considerações:

“Um ponto importante dos assuntos discutidos em nosso ensino, é que nos possibilita conhecer melhor os acontecimentos políticos e suas relações sociais, além dos impactos econômicos dentro dos assentamentos, outro ponto ainda, se dá pelo fato de entendermos os fatores de produção que influenciam no processo produtivo de nossos projetos”. (Egressa Castanheira/PRONERA).

“Compreendemos melhor o espaço geográfico do nosso assentamento, conhecemos alguns pontos da população do assentamento, como ela se configura, a sua origem, suas relações étnicas, sua classe social, além de discutir como melhor fazer uso dos recursos hídricos e o que podemos fazer para vivermos melhor em nosso espaço”. (Egressa Jatobá/PRONERA).

Ouso afirmar aqui que, o PRONERA figura nos imaginários das/os educandas/os egressas/os do IFPA Campus Castanhal, como o espaço prioritário de uma prática educacional que se apresenta como a porta de superação das contradições que atingem as populações do mundo rural/agrário, a exemplo dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, constituindo-se ao mesmo tempo em uma das únicas alternativas de educação a serviço dos interesses imediatos das classes populares, e conseqüentemente a um projeto de Desenvolvimento Territorial Rural.

Em outra fala, uma das egressas entrevistada fez o seguinte destaque, afirmando que

“O PRONERA contribui para nossa formação por que **nos faz compreender a importância da agricultura familiar** e a significativa participação que nós enquanto técnicos podemos dá para o progresso da agricultura familiar em nosso município, trazendo assim êxito para a nossa população ribeirinha. Além disso, **ajuda a desenvolver nossa consciência política** para que o nosso povo saiba se orientar **em relação ao agronegócio e outras políticas que estão nos prejudicando**”. (Egressa Maresia/PRONERA. Grifos meus).

De acordo com minha análise, observo que todas as falas das/os egressas/os buscaram destacar e mostrar a importância do espaço acadêmico do IFPA Campus Castanhal no processo de suas formações, porém, esta realidade somente foi tornada possível pela existência e a adoção do PRONERA pela instituição, que fez com que seus espaços de vivência percebam a valorização das histórias de vida dos sujeitos, bem como das condições econômicas e socioculturais de todas/os, pois que é base do trabalho da educação defendida pela Educação do Campo e, que se fez valer no ambiente acadêmico.

Contudo, penso eu que é preciso ir além da compreensão do valor que a escola formal apresenta para as classes populares, a fim de não se deixar cair na ilusão oposta, com a constatação única desta ‘euforia’. Escapar à cilada conservadora, exige a redefinição do conteúdo educacional que se pratica, resgatando a verdade social e política do processo de ensino-aprendizagem, forjando-se assim uma nova estratégia pedagógica e a partir daí um novo ato e processo de educar e ensinar em conjunto, construindo um novo modelo de educação e de Desenvolvimento Territorial Rural.

É, pois, como bem afirma Pistrak (2005, p. 24. Grifos meus) ao dizer que *não poderá haver prática pedagógica transformadora na escola sem teoria pedagógica revolucionária*. Portanto, significa afirmar que a prática pedagógica sem uma teoria de pedagogia social produz uma espécie de acrobacia sem nenhuma finalidade social, utilizada somente “para resolver os problemas pedagógicos *na base das inspirações do momento*, caso a caso, e *não na base de concepções sociais bem determinadas*”.

Em síntese, existe uma realidade bem simples, que as elites intelectuais, tanto do

meio científico da educação quanto das demais áreas do conhecimento, bem como dos profissionais orgânicos da educação precisam se dá conta. Ou seja, os profissionais da educação necessitam compreender simplesmente que o caráter da existência da escola não é apenas o de “*formar cidadãos*” – que se digam e/ou se julguem conscientes – ou simplesmente preparar a juventude para servir de mão-de-obra no competitivo e desumano mercado de trabalho. O papel da educação deve ser sim, e, sobretudo, de formar sujeitos humanos, seres humanos, humana e dignamente preparados/livres para viver em conjunto e ao mesmo tempo sobreviver nesta ilógica (não lógica) sociedade capitalista, e que portanto, é segregadora e excludente.

Quando me refiro aos profissionais orgânicos da educação, faço referência as/aos educadoras/es dialeticamente comprometidas/os com a mudança de se fazer educação, uma mudança de baixo para cima, das bases para a superestrutura educacional. Refiro-me as/aos educadoras/es que pensam a educação como liberdade, possibilidade coletiva, expressão de sujeitos comuns, força e transformação da realidade social encontrada, da ordem dominante e do modelo econômico existente.

Deduz-se, pois, que desta forma os jovens do campo, das águas e das florestas no espaço acadêmico, sobremaneira,

“Precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e as tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal”. (LIBÂNEO,2005, p. 02-03).

Em outras palavras significa dizer que os sujeitos, ou seja, os seres humanos não precisam de meia verdade, necessitam sim de verdades inteiras, verdades que permitam o pensar, que possibilitem a pessoa chegar e entrar/encontrar seu lugar no mundo, na luminosidade histórica que é construída por todas/os, mulheres e homens, mediante suas relações e interações.

Quando perguntados a respeito de qual avaliação faziam sobre o funcionamento do PRONERA no Campus Castanhal, as opiniões também foram bastante positivas, mas apresentaram um pouco de divergência, pois as posições variam de acordo com o envolvimento de cada um em seus territórios, ou seja, com a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos. Neste caso, nota-se que nem todos fizeram uso dos aprendizados com o PRONERA em relação a busca de um desenvolvimento diferenciado.

Considerando a fala de dois egressos do Programa a respeito do assunto comentado, verifica-se o seguinte argumento:

“Através da pesquisa e da observação podemos analisar o nosso assentamento e descobrir que o sistema de produção de nossas famílias possui vários subsistemas que influenciam diretamente na renda familiar”. (Egressa Maresia/PRONERA).

“A dinâmica de ensino do PRONERA é de fundamental importância, por que é através dela que podemos colocar em prática em nossa comunidade aquilo que aprendemos durante as etapas. É uma forma de socializarmos o que temos, que é a prática que já trazemos conosco com o teórico que aprendemos na escola”. (Egresso Igarapé/PRONERA).

Vale ressaltar que a pesquisa também mostrou a valorização dos saberes e conhecimentos considerados gerais, pois possibilitaram aos educandos um maior conhecimento de suas realidades históricas e geográficas, permitindo-lhes maior capacidade de posicionamento crítico e questionamento de suas realidades sociais, econômicas e culturais.

Desta forma é de suma importância para o IFPA Campus Castanhal compreender e ter sempre em mente que em hipótese alguma deve-se negar o espaço histórico dos educandos, a negação deste, corrobora para a marginalização dos próprios educandos enquanto sujeitos do processo de construção/produção do conhecimento, transformando-os em objeto deste mesmo processo e por conseguinte das relações sociais historicamente desenvolvidas/praticadas.

Neste sentido, nota-se o que em outro momento, conforme já afirmei anteriormente, o IFPA/Campus Castanhal hoje vive e passa por um momento histórico de mudanças, por mais que tímidas, permitindo-se e abrindo-se ao diálogo com os movimentos sociais, bem como a participação destes na construção de um outro projeto/sistema educacional socialmente e humanamente sustentável, voltando-se à contribuição no processo da formação da Educação do Campo. No entanto, carece ainda entender que Educação é e significa muito mais do que o ato de ensinar, assim como também precisa superar a velha visão de que lugar do ensino é a escola, ou que a escola é o lugar de estudos de conteúdos, precisa *passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida*, como afirma Pistrak, uma vez que a escola não é o único lugar em que se faz educação e se divide/socializa experiências de ensino e aprendizagem.

Nestes termos, é notório que as práticas pedagógicas propostas pela Educação do Campo e adotadas pelo PRONERA vêm ao encontro das necessidades dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, pois coadunam com as expectativas de suas falas e vozes, com seus saberes e conhecimentos, com suas práticas e lutas, em especial por oportunizar suas histórias de vida, alcançarem uma formação humana e técnico-profissional

que vai além de sua juventude, além de seus adultos, pois que envolve suas filhas/os e netas/os. Logo, o projeto de educação defendido pela Educação do Campo constitui-se em uma importante ferramenta para a construção de um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural, que nesta pesquisa defendo como tese.

Analisando todas as argumentações de egressas/os e das lideranças e pais, é possível inferir que o PRONERA, constituiu-se na principal ferramenta para início das mudanças culturais, econômicas e socioterritoriais, que hoje fazem parte de suas realidades. A Educação do Campo, através do PRONERA assumiu a importante tarefa proporcionar a inclusão política de seus sujeitos, possibilitando maior participação das/os egressas/os na definição de seu desenvolvimento, onde inclui aí a formação técnico-profissional e humana. Como diz Oliveira (1999, p. 261) a educação precisa voltar-se para vir a ser um “instrumento de mutação consciente orientada para o futuro⁵⁹”.

A emoção sentida desta vez e as experiências vivenciadas em conjunto, no local da pesquisa, foi muito maior e mais forte, pelo fato de ter sido marcante na minha construção enquanto ser humano. Tal vivência experienciada, torna-se e é em mim tão forte, que só de lembrar, não há como as lágrimas não ensaiarem uma pequena presença nos olhos de quem se sente educador e busca – mesmo que seja acusado de romântico ou piegas – viver e ajudar a construir uma nova e outra educação – uma Educação do Campo, das águas e das florestas, que também seja das ilhas, dos assentamentos e dos demais distintos e diversos lugares dos povos da Amazônia.

4.7 Sínteses sobre as reflexões a respeito do PRONERA

A democratização do acesso à educação, à cultura, à arte e ao desenvolvimento socioeconômico, político-cultural e ambiental justo e democrático, bem como ao conhecimento científico aos sujeitos do mundo rural é imprescindível para as pessoas que vivem da terra, das águas e das florestas. Especialmente em uma época de movimentos globalizantes e contraditórios, onde as desigualdades se ampliam e as oportunidades se tornam diminutas; o PRONERA é uma alternativa à transformação socioespacial e socioterritorial, tendo em vista que a educação se transformou nos últimos séculos em uma importante estratégia para o desenvolvimento, não apenas dos sujeitos individuais, mas de todos os coletivos humanos e sociais.

Neste sentido, diante do exposto, o PRONERA alcança uma dimensão significativamente multifuncional, dada a possibilidade de socialização que o mesmo cria

através de suas ferramentas pedagógicas. Pensando nisso, faço aqui uma breve síntese dos diversos significados que o PRONERA ao longo de sua história tem ensejado aos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Pois como afirmado acima, o PRONERA é símbolo da democratização do acesso à escola, ao ensino, à Educação, à cultura e ao conhecimento científico.

Considerando as falas e as análises sobre o significado e a importância do PRONERA para todos os sujeitos entrevistados, homens e mulheres do campo, das águas e das florestas, e atores históricos da educação, e que, portanto, foram e são partícipes da construção deste trabalho, produzo aqui minhas percepções a respeito da visão desses sujeitos coletivos.

Penso que, em um primeiro plano o PRONERA é a expressão da materialidade da luta e da organização política dos diversos sujeitos coletivos do campo, Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que historicamente carregam consigo a bandeira da construção de uma Educação do e no Campo, e que seja feita no chão dos territórios de seus sujeitos, bem como construída pelas suas próprias mãos/ações.

Logo, o PRONERA, em certa medida, é uma resposta ao chamado dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, para que o Estado brasileiro, por meio da criação de políticas públicas de Estado e não de governo, atendessem ao direito dos sujeitos do campo no que tange ao acesso e permanência na escola, garantindo a universalidade com especificidade e em igualdade de condições.

O PRONERA, assim como a Educação do Campo, nasce do compromisso dos povos, dos sujeitos coletivos do campo com o campo, as florestas, as águas, a terra e os territórios. Um compromisso coletivo que se forma e se renova todos os dias na luta pela Reforma Agrária, pela Educação do Campo e pela construção de uma Educação Profissional do Campo.

O PRONERA caminha, traça e constrói os mesmos passos da Educação do Campo, que busca a emancipação dos sujeitos coletivos das armadilhas ardilosas da ordem e da visão de mundo burguesas e capitalistas. Logo, PRONERA e Educação do Campo, constituem-se em ferramentas estratégicas de possibilidade da construção da consciência individual e coletiva da classe trabalhadora.

O PRONERA se constitui em importante ideia-força para a construção da Reforma Agrária enquanto produto das ações dos Movimentos Sociais do Campo, e enquanto ideia-força integra os princípios que fundamentam a proposição da educação defendida pela Educação do Campo.

Mesmo diante de suas limitações, contradições e desafios, o PRONERA vem construindo, ao longo de sua existência, estratégias de luta para neutralizar quaisquer possibilidades que legitime, justifique e amplie as contradições e os conflitos no mundo rural.

O PRONERA compreende um programa de educação emancipatória, constituindo-se em uma alternativa político-pedagógica à educação tradicional, a exemplo da Educação Rural realizada no campo, que reproduz uma educação e um ensino que é de interesse da educação bancária e estatal.

Por ser um programa educativo que traz em seu bojo a construção de uma educação emancipatória, o PRONERA é também uma ideia-força contra-hegemônica que estabelece a constituição de possibilidades de uma educação para além do capital.

O PRONERA mostra de forma ampla a importância da Educação do Campo e aponta alternativas à construção de uma educação que promova participação, inclusão, democratização, integração e humanização das pessoas, pois compreende um processo de amorosidade, resiliência e solidariedade entre os seres humanos.

O PRONERA criou e cria possibilidades de acesso à educação formal para os sujeitos da classe trabalhadora do mundo rural, promovendo o reconhecimento do direito à educação por parte dos sujeitos coletivos do campo.

Em um contexto em que o Estado associado ao capital financeiro e as elites agrárias, fazem de tudo para exterminar os Movimentos Sociais do Campo, e conseqüentemente, aniquilar com os seus sujeitos coletivos, seja enquanto classe ou enquanto seres humanos, o PRONERA é um Ato de Resistência.

O PRONERA, a partir de sua institucionalização, é um nítido exemplo de avanço da luta da Educação Campo, e mesmo diante dos desafios impostos pelas recentes políticas de governo, contribuiu e contribui de forma decisiva na busca pelo respeito à dignidade social e humana dos seus atores e sujeitos.

O PRONERA ao trabalhar com os princípios da Agroecologia amplia a luta por outros direitos, pois além de objetivar o acesso à educação, defende a segurança alimentar, o meio ambiente, bem como a produção e a comercialização sustentáveis em prol de uma existência digna.

O PRONERA enquanto uma política pública de acesso à educação e de democratização do conhecimento no mundo rural, possibilita a abrangência da formação e do aperfeiçoamento de educadoras e educadores para atuarem nas escolas dos assentamentos, objetivando melhorar o desenvolvimento de atividades como a assistência técnica e a

extensão rural, e assim melhor formar e capacitar os filhos e os trabalhadores das famílias assentadas da Reforma Agrária.

O PRONERA possibilita a geração e ampliação da consciência coletiva dos sujeitos coletivos do campo na perspectiva do enfrentamento da luta em defesa da Reforma Agrária.

O PRONERA possibilita a construção de uma nova territorialidade por parte dos sujeitos coletivos do campo, assegurando a resistência e a luta pela garantia do território camponês.

O PRONERA compreende a (re)afirmação do território do campesinato e ao mesmo tempo encerra uma ferramenta político-pedagógica de luta contra o território das práticas capitalistas, que é o mesmo território do capital-agronegócio, que sustenta a manutenção das desigualdades e das explorações existentes no campo.

O PRONERA é uma ação político-pedagógica que faz com que os sujeitos individuais e coletivos da Educação do Campo se tornem territórios em movimento.

O PRONERA como programa de educação se faz necessário na busca de abrandar as disparidades e as contradições educacionais, políticas e sociais existentes no campo do mundo rural e da Educação do Campo.

O PRONERA como processo de educação reside na busca da justiça como escrituras jurídicas e justiça social no que tange ao alcance do direito a ter Direito.

O PRONERA, através do trabalho, fez com que os sujeitos do campo, das águas e das florestas se constituem-se em sujeitos-territórios, compreendendo que os sujeitos se constroem mediante o trabalho no território e o território se (re)produz e se realiza nos sujeitos.

O PRONERA possibilitou e possibilita aos sujeitos coletivos do campo o reconhecimento e o fortalecimento de sua identidade, compreendo que suas raízes se fazem e se constroem no território, onde reproduzem suas condições materiais e imateriais da vida. Portanto, o PRONERA expressa a reafirmação da identidade camponesa.

O PRONERA favorece não apenas ao processo de formação educativa e cultural dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, mas também ao processo de transformação de suas condições materiais e imateriais.

A formação educacional, humana e cultural possibilitada pelo PRONERA amplia a perspectiva da melhoria das condições de vida dos homens e mulheres do campo, das águas e das florestas.

O PRONERA cria e fortalece o sentimento de coletividade dos sujeitos do campo, favorecendo à organização política em prol da luta pelo a direito a ter Direito.

A partir da Pedagogia da Alternância o PRONERA favorece as condições de trabalho no campo, influenciando positivamente na vida dos sujeitos, pois favorece à continuidade e ao desenvolvimento do modo de vida dos sujeitos coletivos do campo.

O PRONERA a partir dos princípios da Educação do Campo cria possibilidades de contribuição para a construção de um novo modelo de agricultura, logo, de um novo Desenvolvimento Territorial Rural, onde os sujeitos coletivos do campo compreendem parte do princípio, do meio e do fim das relações sociais e político-culturais historicamente construídas.

O PRONERA é um meio capaz e indispensável para a vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, uma vez que contribuiu para a construção e realização de sonhos e projetos que (re) afirmam a luta pela terra e a necessidade de uma nova educação.

O PRONERA assume a importante tarefa proporcionar a inclusão política dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, possibilitando maior participação na definição de seu desenvolvimento, incluindo-se aí a formação cultural, técnico-profissional e humana.

O PRONERA se faz necessário ao desenvolvimento da agricultura familiar, pois o desenvolvimento não se restringe, nem limita-se ao processo de produção e reprodução das atividades econômicas, do modo de vida dos sujeitos do campo, mas envolve educação, formação e melhoria das condições de vida da organização familiar nos mais diversos e distintos territórios.

O PRONERA no contexto do IFPA Campus Castanhal possibilitou a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, influenciando de forma significativa a construção dos PPCs de diferentes cursos da instituição.

O PRONERA contribuiu para o repensar da prática pedagógica por parte de professores e educadores, frente ao não conhecimento dos princípios da Educação do Campo e da metodologia da Pedagogia da Alternância.

O PRONERA amplia o pensamento político-pedagógico por parte da gestão, das/os professoras/es, educadoras/es, técnicos da educação e demais membros da comunidade escolar, no que tange ao trabalho com os sujeitos coletivos do campo.

O PRONERA criou no espaço acadêmico novas de formas de comunicação e relação entre escola e sujeitos coletivos, aproximando o conhecimento científico das ações e dos saberes dos Movimentos Sociais do Campo.

O PRONERA enseja novas formas de ver, entender e trabalhar o campo, fazendo com que o espaço territorial do mundo agrário seja ressignificado, passando a ser compreendido enquanto um espaço de possibilidades e realizações aos sujeitos camponeses.

O PRONERA enquanto programa de educação não se restringe a oferta de cursos de alfabetização ou de educação de jovens e adultos, nem da oferta de cursos de pedagogia ou de formação de professores, mas cria potencial condições da verticalização da educação para outros níveis do fazer educação e do processo educativo, bem como de formação humana e profissional. Portanto, o PRONERA pode formar professores, engenheiros, advogados, médicos, geógrafos, filósofos e tantos outros profissionais e pesquisadores dos quais o campo e a cidade precisam.

Em síntese o PRONERA cria possibilidades que faz com que doutores se tornem, na experiência, agricultores e camponeses, ao mesmo tempo em que possibilita que agricultores e camponeses, acessando a educação e o conhecimento científico, se transformem em novos doutores.

5. A GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Existe uma subordinação das práticas educativas à lógica da reprodução capitalista, contudo, nem sempre essa subordinação é de fácil dissimulação ao desenvolvimento histórico e estrutural do capitalismo. Desta forma, a escola enquanto elemento da ordem capitalista, é um espaço também de contradições, daí que de maneiras diferentes as características contraditórias, inerentes as relações sociais capitalistas podem ser explicitadas no âmbito das relações existentes entre os processos educativos e o processo produtivo, ou então entre a sociedade e os processos educativos, como bem salienta Frigotto (2010). Afinal, pois, “o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

A aprendizagem é uma relação de troca de saberes e de trabalho coletivo, onde o educador é chamado a contribuir ou a fazer ministrar conhecimentos aos educandos, para o alcance dos conhecimentos necessários, a fim de que os educandos possam adquirir a formação humana e cultural, bem como o ensinamento técnico, para se tornar um sujeito consciente, utilizando seus conhecimentos e aprendizados no processo de maturação e libertação político-social.

A partir do trabalho desenvolvido com o PRONERA, compreende-se que o mesmo se constitui em uma alternativa viável ao modelo de educação dos Institutos Federais existentes no país, assim como à juventude rural do IFPA Castanhal, uma vez que o mesmo trabalha e parte da consideração, do respeito e da valorização das especificidades do mundo agrário, pois cria possibilidades de superação do reducionismo preparatório da juventude como mão-de-obra ao capitalismo. Superando ao mesmo tempo a origem da apropriação histórico-social e

da qualificação profissional, reduzidas a uma visão de treinamento operacional, pragmática, imediatista e fragmentada⁵⁰. Configurando-se nesse interim a materialização da juventude e da Educação do Campo, enquanto novos territórios de resistências, frente ao expansionismo do agronegócio.

Entendo, pois, o PRONERA, enquanto uma política de forte contribuição à Educação do Campo, um meio estratégico para a formação do Desenvolvimento Territorial Rural, sendo uma força articuladora capaz de construir novos espaços de produção e inovações para a transformação da realidade da juventude em todas as suas dimensões⁵¹.

Ponto ainda que, uma educação inovadora, assim como um ensino que necessita e exige ser e se colocar como transformador, vivo e participante, precisa pensar e entender o campo enquanto um espaço de vida, de possibilidades, reflexões, mudanças, bem como de produção de bens materiais, culturais e simbólicos, em que a terra é mais que terra, a produção mais que produção, porque é cultivo do ser humano, de relações sociais, de projetos, desejos, realizações, lutas e sonhos.

Foi possível verificar que o trabalho desenvolvido com o PRONERA constituiu-se de extrema importância para a efetivação de mudanças nas práticas pedagógicas de educadores e educandos, apresentando-se, pois, enquanto como uma alternativa viável ao modelo de educação praticado no seio do IFPA Castanhal, uma vez que o mesmo trabalha e parte da consideração, do respeito e da valorização as especificidades do mundo rural/agrário, logo, da realidade cultural e histórico-geográfica dos homens e mulheres do campo, das águas e das florestas.

Considero então que o espaço acadêmico do IFPA Campus Castanhal vem passando na atualidade por uma considerável transição política, pedagógica e educacional. Fato que se percebe como um profundo significado, não enquanto produto de uma simples reforma curricular, mas pela ressignificação da prática pedagógica, e fundamentalmente da mudança da estrutura humana, social de cada uma das pessoas que constituem o ser e o estar do espaço acadêmico.

O resultado das análises a respeito do processo educacional que se experienciou no Campus Castanhal do IFPA, desde sua prática pedagógica com a turma do PRONERA, desafiou o modelo curricular pautado no tradicionalismo de uso convencional no seio das escolas agrotécnicas do país, uma vez que buscou romper com a lógica conteudista, uma vez

⁵⁰ “A educação integral do/a educando/a e educador/a requer a superação de práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, imediatista, segmentada e pragmatista” (FPEC, p. 13). Ver bibliografia.

⁵¹ Brasil, MDA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ver bibliografia.

que os educandos foram sujeitos de uma matriz curricular baseada na formação integral, a fim de que sejam e ao mesmo tempo se sintam enquanto sujeitos críticos, homens e mulheres livres e capazes de se – auto – organizarem social, cultural, política e historicamente.

Segundo Caldart,

Para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito de escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, 2000).

Faz-se necessário entender que a Educação é e significa muito mais do que ensino, é preciso superar a velha visão de que o lugar do ensino é a escola, ou que a escola é lugar de estudos de conteúdos. Como afirma Pistrak (2005, 105) “o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação”.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

Como afirma Pistrak (2005, com grifo nosso), é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela *classe trabalhadora, pelos trabalhadores em geral inseridos* nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada *educando*; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício, *uma nova estrutura de educação e sociedade*.

A experiência advinda com a turma do PRONERA possibilitou o conhecimento de uma nova prática político pedagógica, com base nos princípios da Educação do Campo, dentre os quais destaca-se a Pedagogia da Alternância, o que vem se tornar o alicerce para a busca da construção de novas territorialidades dialogando com o desenvolvimento rural voltado às realidades dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra.

A Educação do Campo, através do PRONERA possibilita a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços, e possibilita a transversalidade dos conhecimentos e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como fundamentais para se pensar a relação entre teoria e prática”. (FAGUNDES, et al, 2017).

Desta forma, a partir do trabalho desenvolvido compreendi que o PRONERA apresenta-se como uma alternativa viável ao modelo de educação praticado no seio do IFPA Castanhal, uma vez que o mesmo trabalha e parte da consideração, do respeito e da valorização as especificidades do mundo rural, ao passo que escola encontra-se presa, seguindo os moldes formal-convencionais, isto é, fundamenta-se na reprodução da educação bancária, voltado a formação de mão-de-obra, a fim de atender unicamente o mercado de trabalho, servindo à lógica do capital.

O modelo de educação do PRONERA, refere-se à alternativa e à possibilidade de superação do reducionismo preparatório de trabalhadores (as) para o mundo capitalista que está na origem de sua apropriação histórico-social. Superando as práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, pragmática, imediatista e fragmentada⁵². Pois, entendemos que o PRONERA partilha da construção da Educação do Campo, constituindo-se em um meio estratégico para a promoção do Desenvolvimento Territorial Rural, que por sua vez compreende uma força articuladora capaz de construir novos espaços e de produzir inovações para a transformação da realidade de todas as suas dimensões⁵³.

A escola precisa ser ressignificada, transformando-se numa escola onde sua prática pedagógica seja uma prática baseada em uma *pedagogia da ação* ao invés da pedagogia “do giz e da saliva ou do discurso sem ação” – palavras vazias, sem vida por que não refletem a realidade dos educandos – rompendo desta maneira com a “pedagogia da palavra, centrada no discurso e no mero repasse de conteúdos” (CALDART, 2000, p. 12) E isto só ocorrerá quando a escola de fato assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela.

Para tanto compreende-se ser urgente e necessário se debater o processo de inclusão social como resultado de ações políticas que se configuram num espaço de contradições das relações sociais dos (as) trabalhadores (as) do campo. Diante da histórica negação ao ensino e a formação cultural aos trabalhadores do campo, é que aqui se busca discutir o PRONERA como uma – dentre tantas – alternativa do acesso à educação aos seus filhos.

É imperativa a responsabilidade humana e social dos educadores (as) que trabalham e militam com a e por uma Educação no e do Campo, no sentido de organizar o ensino, de maneira que ele trabalhe a partir de temas socialmente significativos, e através deles estudar a

⁵² “A educação integral do/a educando/a e educador/a requer a superação de práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, imediatista, segmentada e pragmatista” (FPEC, p. 13). Ver bibliografia.

⁵³ Brasil, MDA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ver bibliografia.

dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando e preparando os sujeitos à interpretação dialética da realidade atual⁵⁴.

Nestes termos, acredito que, “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p.22).

Assim sendo, penso que, o projeto de formação humana na educação profissional, produto da luta e das ações reflexões dos movimentos sociais camponeses, apresenta enquanto estratégias a defesa da Educação do Campo, logo, da luta pela Reforma Agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo.

Nesse sentido, urge a necessidade de se promover a construção de uma educação que contribua e favoreça a outro modelo de desenvolvimento da agricultura no e do campo, onde não seja dissociada do território material e imaterial dos sujeitos coletivos, para que assim, se efetive uma inclusão dos excluídos e se materialize o desenvolvimento das pessoas, de suas vidas, de seus saberes e sabores, e de suas culturas. Assim pois, é, essa a educação que a Educação do Campo defende e busca construir um modelo diferenciado de Desenvolvimento Territorial Rural.

Portanto, significa dizer e se afirmar que, o modelo de desenvolvimento que se busca, trata-se, de “um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e avança em produção e em produtividade”. (ARROYO, et al, 2005, p. 32).

Conforme já afirmado anteriormente, a Educação do Campo compreende uma possibilidade de transformação sociocultural e humana, sendo parte integrante e integradora de uma educação de resistência e de resignificação da vida e da própria educação em si. Uma vez que, trata-se de uma concepção de educação fundada nos princípios da ética, da solidariedade e da transformação social, amparando-se, sobretudo, no respeito mútuo entre os sujeitos, no fortalecimento da dialogicidade entre educandos e educadores.

Destarte, a Educação do Campo para os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, constitui-se num novo paradigma sobre a questão agrária, sendo resultado das relações historicamente construídas com os movimentos socioterritoriais e socioterritoriais do campo, permitindo assim com que os sujeitos que constituem a população camponesa no Brasil, possam ter acesso ao conhecimento científico e a educação propriamente dita, que

⁵⁴ Ver a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* de autoria de M. M. Pistrak, onde Roseli Caldart escreve a apresentação desta.

possibilite o pensar e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas bases materiais e territoriais, ou seja, de suas vidas e representações materiais e imateriais que formam os sujeitos.

Segundo Molina (2003, p. 24. Grifos meus), para que seja possível a viabilidade da concretização de um novo modelo de desenvolvimento no campo, duas políticas se apresentam enquanto cruciais, porque estruturantes e necessárias, a Reforma Agrária e a agricultura familiar *camponesa*. Daí, portanto, a importância da construção da Educação do Campo associada íntima e integralmente a um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural, este pensado e construído pelos seus próprios sujeitos.

A Educação do Campo propõe empreender um projeto político-pedagógico de acordo com os interesses sociais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos coletivos que vivem e se reproduzem no e do campo, das águas e das florestas, sendo gestado a partir da trajetória de luta de suas organizações e do conjunto de seus conhecimentos, discutindo suas necessidades, voltado a uma transformação da arte de ensinar/educar, de se (re) produzir e de viver.

Desta forma, é válido salientar que nos últimos anos houve um avanço no que tange à construção de uma nova proposta pedagógica, voltada para com as realidades histórico-culturais das (os) educandas (os), porém, entende-se que o diálogo do saber geográfico com os espaços de lutas em que se constituem a vivência dos sujeitos que se reproduzem na e da terra; carece, portanto, não apenas de um repensar dos saberes a serem ensinados, mas, sobretudo da construção em conjunto com as (os) educandas (os) de conhecimentos que perpassem pela cultura do modo de vida daqueles que usam e entendam a terra como sinônimo de luta, vida e sabedoria, logo, de possibilidades de desenvolvimento.

Mesmo considerando e reconhecendo os esforços existentes no que tange à produção de uma prática pedagógica diferenciada para com os educandos aqui estudados, visualiza-se que a educação profissional presente no interior do Campus ainda se apresenta distante da realidade sociocultural dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, pois muitas das práticas aplicadas pelas (os) educadoras (es) negam os saberes e os conhecimentos dos sujeitos do campo, razão que distancia e dificulta a produção de um desenvolvimento rural com base na sustentabilidade do lugar e do espaço territorial.

Daí a necessidade de se promover a construção de um Desenvolvimento Territorial Rural pautado nos princípios da Educação do Campo, uma vez que sua prática pedagógica está baseada no respeito e na valorização da realidade histórica-geográfica e cultural dos sujeitos do campo, onde os estudos e os trabalhos com a Pedagogia da Alternância imprimem um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou

seja, a educação como um todo. Uma vez que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenvolvimento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

É perceptível a compreensão de que a proposta de ensino-aprendizagem do PRONERA, como é pensada, apresenta-se inovadora e audaciosa, buscando romper com o modelo de educação formal até então apresentado pelas escolas, uma vez que se baseia na política de educação da Educação do Campo.

Para os Movimentos Sociais do Campo, a síntese da história da educação brasileira no que tange a educação necessária aos sujeitos do mundo rural/agrário, que vivem na e da terra, é a história da luta pela Reforma Agrária. Luta pela Reforma Agrária que representa a luta pela consolidação de uma cultura de política pública, política esta que se constitua numa cultura da igualdade, do respeito às diferenças, do direito à diversidade, do acesso democrático aos direitos sociais e humanos, da conquista da terra, da descoberta do conhecimento, da valorização do trabalho e do direito de todos os seres humanos a viver e se sentir verdadeiramente humanos. A conquista e a realização de uma Revolução Social, que os programas da Educação do Campo vêm construindo em forma de silêncio já se perfaz em um barulho no ouvido de muitos. Afinal, a matriz da Educação do Campo é a dinâmica social e cultural dos seus próprios sujeitos, presentes no dia-a-dia de sua luta e sobrevivência.

De acordo com este raciocínio, é que em uma perspectiva transformadora, de autonomia e de libertação social, o sentido mais educativo da educação está no processo que leva cada sujeito, cada homem e cada mulher a perceber que as ideias e formas de ver e entender o espaço-tempo em que se vive é palco possível de libertação. E no processo de *vem e vai* do devir da história da humanidade, pode ajudar a todos a cultivar uma postura que seja ao mesmo tempo mais ativa e mais humilde, diante de todos e quaisquer momentos de desafios que a vida, indistintamente, a todos reserva serena, efêmera e grotescamente. No dizer de Pistrak (2005, p. 127) “é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida”.

Não se pode fazer educação fora da realidade histórica e geográfica em que os sujeitos estão inseridos; fazer educação é se permitir viver a experiência no e do espaço-tempo do outro, é se abrir ao entendimento e a sensibilidade para que se possa conhecer tudo aquilo o que ainda não foi possível se descobrir nem tão pouco se viver nos planos material e sensível

dos vários mundos que existem, que em virtude da visão racionalista, dual e fragmentária que foram deixadas como heranças, dificultam e impedem a nós desfrutar da arte de conhecer.

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

A metodologia usada nas práticas educativas com base nos princípios da Educação do Campo, pelo que se pode observar favorece a participação dos educandos na dinâmica da vida de seu espaço de vivência, seu assentamento, seu lócus de vida, possibilitando ao mesmo tempo a construção da concepção política como espaço de realização do bem comum, que é construído e socializado, desta forma (sendo) de responsabilidade de todos os sujeitos.

As práticas pedagógicas da educação campesina construída pelos seus próprios sujeitos são marcadas pelas místicas e pela valorização do modo de vida existente nos espaços de vivência dos homens e mulheres do campo, que constituem a voz daquelas/es que mesmo com todas as limitações – falta de investimentos, de reconhecimento e do valor do direito humano – continuam acreditando na educação como possibilidade da escrita de uma nova história, luz de solidariedade e emancipação dos seus atores, bem como de um novo Desenvolvimento Territorial Rural.

Em síntese, é possível inferir que, ao longo dos seus 25 anos de existência, o PRONERA não é pura e simplesmente uma proposta de um modelo de educação, trata-se, pois, de uma alternativa frente aos avanços das desigualdades educacionais; é a garantia de acessibilidade à educação formal, por parte de jovens e adultos do campo, das águas e das florestas. O PRONERA compreende a possibilidade da construção de novo modelo de Desenvolvimento Territorial Rural, pois é a expressão da materialidade da luta dos Movimentos Sociais que insistem e persistem andar na contramão da ordem política, econômica, educativa e sociocultural dominante.

E no fim de tudo, que é sempre o início de um novo começo, de uma nova era, resta universal e solenemente os verbos esperar – de uma renovação da esperança e da luta por dias melhores –, e amar, posto que amor é letra e mar de solidariedade, entrega e realização.

Sujeitos coletivos do mundo, já é tempo de união!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALENTEJANO, Paulo. **O campo brasileiro em disputa: a expansão do agronegócio e a resistência dos povos do campo no século XXI.** s/d.

ALENTEJANO, Paulo. Contrarreforma agrária, violência e devastação no Brasil. In: **Revista Trabalho necessário.** V. 20, nº 41, 2022 (jan-abr).

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, Clarice A. dos; MOLINA, Monica C; JESUS, Sonia M. A. de. (Organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** Brasília: MDA, 2011.

ARRIGUI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo.** Tradução Vera Ribeiro; Revisão de tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ALMEIDA, Antônio Escobar; CAMINI, Isabela; DALMAGRO, Sandra Luciana. A formação no curso Normal de Nível Médio do IEJC. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional.** Cadernos Iterra, ano 7, n. 13, dez. 2007, p. 43-70.

BAPTISTELLA, Rogério. **A filosofia da práxis histórica.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

BOF, M. Alvana. (Org.). **A Educação no Brasil Rural.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.HTM. Acesso em 19/10/2010.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Marco referencial de apoio ao desenvolvimento de territórios rurais.** Brasília: SDT/MDA, 2005.

BRASIL. **Referências para a gestão social dos territórios rurais: guia para a organização social.** Brasília: SDT/MDA, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF, 2006.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2017). **The two forms of capitalismo: developmentalism and economic liberalism.** *Brasilian journal of Political Economy*, 37 (4), 680-703. Acesso em 22 de abril de 2019, disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2017/347-Two-Forms-Capitalism.pdf>

BRUNO, Regina. **O ethos da propriedade da terra no Brasil**. In: LIMA, E. N de; DELGADO, N. G; MOREIRA, R. J. (Orgs.). *Mundo rural: configurações rural-urbanas: poderes e políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Edur, 2007, pp. 57-68

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli S. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp. 147-158.

CALDART, Roseli S; et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. (Orgs.). **Caminhos para transformação na escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CANTO, Otávio do. **Mineração na Amazônia**: assimetria, território e conflito socioambiental. Belém: NUMA/UFPA, 2016.

CAMPOS, Fábio. (Org.). **Introdução à Formação Econômica do Brasil**: herança colonial, industrialização dependente e reversão neocolonial. Marília: Lutas anticapital, 2020.

CARVALHO, Ângelo R. de. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado Educação Agrícola). Seropédica: UFRuralRJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. **“A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”**. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo. Cortez, 2005. pp. 83-105.

CHAUI, Marilena. (30 de janeiro de 2017). **O retrato de uma catástrofe**. Acesso em 16 de abril de 2019, disponível em *Jornalistas Livres*: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=475162479274301&id=292074710916413

CHAUI, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** Tradução Renato Marques. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2017.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMATTEIS, G. **Sistema Local Territorial (SLOT)**: *um instrumento para repensar, lere transformar o território*. In: ALVES, A. F; CARRIJO, B. R; CANDIOTTO, L. Z. P. (Orgs.). *Desenvolvimento territorial e agroecologia*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 33-46.

FAVACHO, Fernando S. **Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de ovinos e caprinos no IFPA – Campus Castanhal**. Dissertação (Mestrado Educação Agrícola). Seropédica: UFRuralRJ, 2010.

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

FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 1999. Coleção Por Uma educação Básica do Campo.

FERNANDES, Bernardo M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp. 133-145.

FERNANDES, Bernardo M. Mestres camponeses: a criação do TerritoriAL – Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe. In: FERNANDES, Bernardo M; JOÃO, Márcio M. P. (Orgs.). Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo. 26ª ed. Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)**. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Ministério da Educação (MEC), 2013.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo. 5ª ed. Cortez, 2002. (Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire, nº. 5).

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. (2017). **Trump's neo-nazis and the rise of illiberal democracy**. Acesso em 21 de abril de 2019, disponível em Truthout: <https://truthout.org/articles/neo-nazis-in-charlottesville-and-the-rise-of-illiberal-democracy/>

GIRARDI, Eduardo P. Conflitualidade da questão agrária brasileira. In: FERNANDES, Bernardo M; JOÃO, Márcio M. P. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

GONÇALVES, Carlos W. P. **Amazônia, Amazônias**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GOMES, R. **Análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 67-80.

GONÇALVES, Reinaldo. **Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.R.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. **Os intelectuais**. O princípio educativo. In: *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 23. **Americanismo e fordismo**. In: *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1926-1939)**. Volume 1-2. Edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O Enigma do capital: e as crises do capitalismo**; tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HESPANHOL, Nivaldo Antonio. O desenvolvimento do campo no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, MARQUES, Marta I. Medeiros e SUZUKI, Júlio Cesar. (Orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R.; osfs & CALDART, Roseli S (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma educação do Campo, 2002.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart (Orgs.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Castanhal-PA, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agronomia**. Castanhal-PA, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia**, Castanhal-PA, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Castanhal-PA, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agronomia**. Castanhal-PA, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA/IPEA. **II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no estado do Paraná**. Rio de Janeiro, IPEA, 2016.

LACOSTE, Yves. **Liquidar a Geografia. Liquidar a ideia Nacional?** In: VESENTINI, José. W. (Org.). **Geografia e Ensino: textos críticos**. Campinas, SP. 4ª ed. Papyrus, 1995.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario A. **Karl Marx e a Liberdade**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira, Paolo Losella. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. (Coleção educação em debate).

MARCUSE, Herbert. **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Tradução Fausto Guimarães. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MARTINS, P.A.F.; ALVIM, N.A.T. Plano de Cuidados Compartilhado: convergência da Proposta Educativa Problematicadora com a Teoria do Cuidado Cultural de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 65, n. 2, mar./abr., 2012, p. 368-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v65n2/v65n2a25.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. Tradução José Paulo Neto e Maria Antônia Pacheco. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl.; Engels F. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educativas. In: CUNHA, Célia da.; SOUZA, José V. De.; SILVA, Maria A. da. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MAZOYER, Marcel & ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Editora da Unicamp, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015a. 1 ed.

MOLINA, Monica C. **A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: DF, 2003. (Tese de Doutorado).

MOLINA, Mônica C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: **Por uma Educação do Campo – Políticas Públicas**. Caderno 7. Brasília: MDA, 2008.

MOLINA, Mônica C; DE ABREU FREITAS, Helena C. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Educação do Campo, 2011.

MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo-Política Pública-Educação. In:

SANTOS, Clarice A. dos; MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. (Orgs). **Memória e história do Pronera:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: MDA, 2011.

MOLINA, Mônica C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli S; et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria 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. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica C; HAGE, Salomão M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica C; SANTOS, Clarice A dos; BRITO, Márcia M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, jan./dez. 2020.

MORIGI, Valter. **Escola do MST:** uma utopia em construção. Porto Alegre. Mediação, 2003.

MONTENEGRO GÓMEZ, J. R. **Desenvolvimento em (des)construção.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

NETO, C. C. **Diversidade social e tecnológica em unidades de produção familiar.** In: LIMA, E. N de; DELGADO, N. G; MOREIRA, R. J. (Orgs.). Mundo rural: configurações rural-urbanas: poderes e políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Edur, 2007, pp. 261-271.

NOVAES, Henrique T. Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do PRONERA. In: RODRIGUES, Sonia da S. (Org.). **PRONERA:** gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo. 5ª ed. Contexto, 1994 (Coleção Repensando o Ensino).

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista:** o ornitorrinco. 1ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, M. Conhecimento e historicidade. In: OLIVEIRA, M. **Tópicos sobre dialética.** Rio Grande do Sul: Editora EdPUCRS, 1997, p. 9-41.

PRASHAD, Vilay. **Uma história popular do terceiro mundo.** Tradução de Rafael Talemoto. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PINTO, A.V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINHEIRO, Welington da C. **O Instituto Orfanológico do Outeiro**: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913). Belém, 2017.

PIRES, João R. F. Legislações sobre a terra no Brasil e a tradição conservadora. In: STARLING, Heloisa M. M; BRAGA, Pauliane de C. (Organizadoras). **Sentimentos da terra**: imaginação de reforma agrária, imaginação de República. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2013.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter et al. A ruptura política e a questão agrária no Brasil (2015-2017): da política da terra arrasada à luta pela dignidade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 708-730, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41338/20718>. Acesso em: 30 de set. 2021.

Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil. **Geografia e Pensamento Social Brasileiro**. Ano I nº. 2, jul./dez. 2000 Terra Brasilis. Rio de Janeiro, 2000. pp. 113-116.

REIS, Renato H. Dos. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Eliene N. Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo no PRONERA: Referências para construção da Política Nacional de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice A. dos; MOLINA, Monica C; JESUS, Sonia M. A. de. (Organizadoras). **Memória e história do PRONERA**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: MDA, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ. 15ª ed. Vozes, 1993.

SÁ, Laís M; MOLINA, Mônica C. Políticas de Educação Superior no Campo. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. (Org.). Brasília: MDA/MEC, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo. 4ª ed. 2 reimpr. EDUSP, 2006 (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Clarice A. dos; MOLINA, Monica C; JESUS, Sonia M. A. de. (Organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2011.

SANTOS, Clarice A. dos. O PRONERA e as políticas públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, Clarice A. dos; MOLINA, Monica C; JESUS, Sonia M. A. de. (Organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2011.

SANTOS, Josiane S; SILVA, Everton M da. “**AGRO ACIMA DE TUDO, MINÉRIO ACIMA DE TODOS**”: AS AMEAÇAS DO GOVERNO BOLSONARO ÀS ÁREAS LEGALMENTE PROTEGIDAS NA AMAZÔNIA. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n.2, p. 343-366, ago. 2021.

SAQUET, Marcos A. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

SAQUET, Marcos A. **Território, territorialidade e desenvolvimento: diferentes perspectivas no nível internacional e no Brasil**. In: ALVES, A. F; CARRIJO, B. R; CANDIOTTO, L. Z. P. (Orgs.). *Desenvolvimento territorial e agroecologia*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 15-31.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Tradução Angélica Freitas. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kátia A. C. P. C da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. In: *Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação*. Universidade de Brasília/Brasília: FE/UnB, 2011, pp. 13-31.

SILVA, Kátia A. C. P. C da; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. SILVA, Kátia A. C. P. C da; LIMONTA, S. V. (Orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, pp. 11-28.

SILVA, Lucas T. “Teoria da modernização, desenvolvimentismo e marginalidade na história da sociologia rural”. In: *Revista IDeAS – Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade*, Rio de Janeiro – RJ, v. 7, n. 2, p. 9-29, 2013.

SOUTO, Marília B; CARNEIRO, Maria E. F. Desafios do PRONERA em face da especialização em direitos sociais do campo: Residência Agrária. In: RODRIGUES, Sonia da S. (Org.). **PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, Armando L. **Desenvolvimento Territorial Rural e a dinâmica da agricultura familiar no baixo tocantins (pa)**. s/d

SOUSA, Romier da P; CRUZ, Carlos R. F; SUZUKI, Júlio C. (Orgs.). **No Chão da Floresta: Trabalho, Educação e Agroecologia na Amazônia.** São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

SOUZA, Romier da P. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v 38, nº 140, p. 631-648, jul.-set., 2017.

SOUZA JUNIOR, José G. **Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito.** (Tese de Doutorado). Brasília: DF, UnB, Faculdade de Direito, 2008.

SCALABRIN, Rosemeri & CORDEIRO, Georgina K (orgs.). **Educação Cidadã: a experiência do PRONERA na transamazônica.** Belém. Nossa Gráfica, 2005.

SHNEIDER, Sérgio. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas.** Dossiê Sociologias. Ano 6, nº 11, jan/jun. Porto Alegre, 2004, p. 88 – 125.

SCHLESENER, Anita H. “Esta mesa redonda é quadrada”: notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. In: SCHLESENER, Anita H.; OLIVEIRA, André L.; ALMEIDA, Maria G. (Orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais.** Curitiba: UTP, 2018.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** 2.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico rural participativo: guia prático DRP.** Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2010.

VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire: tessituras a partir da Pós-Graduação em Educação.** Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.

VIEIRA, Carlos A. C. Passado colonial e reversão no Brasil contemporâneo. In: CAMPOS, Fábio. (Org.). **Introdução à Formação Econômica do Brasil: herança colonial, industrialização dependente e reversão neocolonial.** Marília: Lutas anticapital, 2020.

VINHA, Janaina F. de S. C. Debate paradigmático e modelos de desenvolvimento: territórios (i)materiais no campo e nos câmpus. In: FERNANDES, Bernardo M; JOÃO, Márcio M. P. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

VIGLIZZO, E. F. La trampa de Malthus: **agricultura, competitividad y medio ambiente en el siglo XXI.** Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires, 2001.

WANDERLEY, Maria de N. B. **O Mundo Rural como um Espaço de Vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultuta familiar e ruralidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009,

WITKOSKI, Antônio C. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses e as formas de uso de seus recursos naturais.** 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2010.

APÊNDICES

OBS: A realização das entrevistas semi-estruturadas com as/os educandos egressas/os – da turma do PRONERA do IFPA/Campus Castanhal e dos demais sujeitos entrevistados foram orientadas a partir das perguntas básicas aqui apresentadas, no entanto em virtude das respostas apresentadas pelos sujeitos entrevistados o diálogo foi fluído, o que permitiu chegar e ir além das informações desejadas.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as/os egressas/os do Pronera.

Estrutura das perguntas: (EGRESSAS/OS)

- 1- Voltando ao tempo, você consegue falar um pouco sobre como você via e compreendia o território antes de seus estudos no PRONERA?
- 2- Para você quais as principais diferenças existentes no território, que se observa depois do PRONERA?
- 3- Qual a importância do PRONERA para você e o território de sua comunidade?
- 4- Como o PRONERA contribuiu com você, com sua formação? Você seguiu estudando?
- 5- Qual vínculo orgânico você tem com a/as organização/ões que existem no território?
- 6- De uma maneira geral você acredita que as organizações fortalecem o território?
- 7- Considerando ANTES e DEPOIS do PRONERA o que você identifica como necessidade prioritária para o desenvolvimento do território na atual conjuntura?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as lideranças comunitárias e os pais das/os egressas/os.

Estrutura das perguntas: (LIDERANÇAS E PAIS)

- 1- O que você identifica como principal mudança na comunidade após a formação dos nossos egressos?
- 2- Na sua opinião quais as principais diferenças sentidas território com o início dos estudos dos jovens no IFPA/Campus Castanhal?
- 3- Como você considera o PRONERA na formação dos egressos?
- 4- Para você quais as contribuições deixadas pelo PRONERA no território?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as/os egressas/os do Pronera.

Estrutura das perguntas: (EDUCADORAS E EDUCADOR)

- 1- Considerando o curso do PRONERA, quais as principais mudanças repercutidas no IFPA/Campus Castanhal ?
- 2- De que forma o PRONERA contribuiu para a construção dos PPC's dos cursos existentes no campus?
- 3- Qual a importância do PRONERA para a Educação Profissional do Campo?
- 4- Quais os cursos em que hoje se identifica maiores indícios do PRONERA?