

A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: A EXPERIÊNCIA DO MST NO SUDESTE PARAENSE¹

EDUCATION IN THE EVENT OF A CONTRA-HEGEMONIC PROJECT OF SOCIAL MOVEMENTS: THE EXPERIENCE OF THE MST IN SOUTHEAST PARÁ

EDUCACIÓN EN EL CASO DE UN PROYECTO CONTRAHÉMICO DE MOVIMIENTOS SOCIALES: LA EXPERIENCIA DEL MST EN EL SUDESTE DE PARÁ

Rogério Rego Miranda²
rogeriomir@unifesspa.edu.br

RESUMO:

Um dos pilares do projeto contra-hegemônico do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) se assenta na educação, que não pode ser confundida como um processo formal, restrito ao âmbito da escola. Nem mesmo a escola pode ser restrita a um espaço de repasse de informações disciplinares. Ao contrário, a educação compreende à um dos meios de emancipação dos sujeitos, por isso a necessidade de “ocupar as escolas” nos assentamentos e acampamentos. Nesse trabalho propomo-nos a analisar como esses espaços formativos são disputados territorialmente pelo MST a partir de uma proposta de construção de um projeto contra-hegemônico que, embora seja construído no sudeste paraense, se encontra articulado a outras escalas geográficas de luta camponesa. Para esse fim, realizamos trabalho de campo em nove assentamentos entre 2014 e 2017, momento em que fizemos entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e análise documental.

PALAVRAS-CHAVE: MST. Sudeste Paraense. Educação do Campo.

ABSTRACT:

One of the pillars of the counter-hegemonic project of the MST (Landless Rural Workers Movement) is based on education, which cannot be confused as a formal process, restricted to the scope of the school. Not even the school can be restricted to a space for passing on disciplinary information. On the contrary, education comprises one of the means of emancipation of the subjects, hence the need to "occupy the schools" in the settlements and camps. In this work we propose to analyze how these formative spaces are disputed territorially by the MST based on a proposal to build a counter-hegemonic project that, although it is built in southeastern Pará, is articulated to other geographical scales of peasant struggle. To this end, we carried out fieldwork in nine settlements between 2014

¹ O artigo é resultado, em parte, da tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH) da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2017, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus de Marabá, no curso de licenciatura e bacharelado em Geografia. Coordenador do Laboratório de Estudos Regionais e Agrários do Sul e Sudeste do Pará (Lerassp).

and 2017, when we conducted semi-structured interviews, systematic observation and documental analysis.

KEYWORDS: MST. Southeastern Pará. Field Education.

RESUMEN:

Uno de los pilares del proyecto contrahegemónico del MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra) se basa en la educación, que no puede ser confundida como un proceso formal, restringido a la esfera de la escuela. Ni siquiera la escuela puede ser restringida a un espacio para pasar información disciplinaria. Por el contrario, la educación constituye uno de los medios de emancipación de los sujetos, de ahí la necesidad de "ocupar las escuelas" en los asentamientos y campamentos. En este trabajo nos proponemos analizar cómo estos espacios formativos son disputados territorialmente por el MST, a partir de una propuesta de construcción de un proyecto contrahegemónico que, aunque construido en el sudeste de Pará, se articula con otras escalas geográficas de lucha campesina. Para ello, realizamos trabajos de campo en nueve asentamientos entre 2014 y 2017, en los que realizamos entrevistas semiestructuradas, observación sistemática y análisis documental.

PALABRAS CLAVE: MST. Sudeste de Pará. Educación de campo.

INTRODUÇÃO

Um dos pilares do projeto contra-hegemônico do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) se assenta na educação, que não pode ser confundida como um processo formal, restrito ao âmbito da escola; nem mesmo a escola pode ser restrita a um espaço de repasse de informações disciplinares.

Para Caldart (2000), o significado da experiência de educação no/do MST transcende a escola: enquanto processo formativo, a educação perpassa o conjunto das ações do MST e as vivências dos sujeitos, constituindo um movimento sociocultural de formação do sem-terra, que se constrói enquanto sujeito cultural a partir de suas ações. Para a autora, o MST desenvolveu um processo de *ocupação* das escolas, que não ocorreu de maneira homogênea em todos os assentamentos e acampamentos tampouco se encontra acabado.

Mas, a título de sistematização desse movimento de ocupação das escolas, Caldart (2000) considera três significados, a saber:

a) os sem-terra se mobilizam pelo direito à escola, que deve ser, contudo, um espaço de significado concreto para os sujeitos; nesse primeiro momento, por volta do início dos anos 1980, as ações educativas envolviam as mães e os professores, posteriormente os pais e algumas lideranças do movimento e aos poucos as crianças foram se envolvendo;

b) o MST assumiu a tarefa de organizar e articular, endogenamente a sua organicidade, uma mobilização para propor uma pedagogia específica às escolas conquistadas e construir condições de formar educadores capazes de trabalhar nessa direção; para este fim, criou-se em 1987 o Setor de Educação, formalizando a intencionalidade que vem ampliando o próprio conceito de escola: inicialmente a luta se desenvolveu em torno das escolas de ensino infantil e hoje são disputados os espaços nas universidades, aglutinam-se esforços na alfabetização dos jovens e adultos e fomentam-se processos de escolarização e formação da militância;

c) a partir dos dois momentos anteriores, o MST incorporou a escola a sua dinâmica, isto é, a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, logo, os acampamentos e assentamentos necessariamente devem ter escolas baseadas nos princípios do movimento, politizando o debate em torno da escola e colocando-a como uma questão central na luta pela reforma agrária.

Essa contextualização mais geral é importante para compreendermos o processo de incorporação da educação como uma forma de se apropriar da escola, direito antes negado aos sujeitos do campo – e muitas vezes da cidade. Essa apropriação, porém, ressignifica, a partir da valorização de sua realidade concreta, seus saberes, suas formas de aprender e ensinar.

Especificamente nesse trabalho não é nosso objetivo tratar da educação do MST de maneira detalhada, analisando pormenorizadamente os currículos das escolas, institutos e universidades que se estruturaram ou tiveram cursos estruturados a partir da ação do MST, em conjunto ou não com outros movimentos sociais. Propomo-nos, no entanto, a analisar como esses espaços são disputados territorialmente pelo MST a partir de uma proposta de construção de um projeto contra-hegemônico que, embora seja construído no sudeste paraense, se encontra articulado a outras escalas geográficas de luta camponesa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, em termos metodológicos, realizamos trabalhos de campo nos Projetos de Assentamentos (PA) organizados pelo MST, a saber: 1º de Março, em São João do Araguaia; 26 de Março, em Marabá; 17 de Abril, Cabanos, Canudos e Lourival Santana, de Eldorado dos Carajás; Palmares II e Onalício Barros, em Parauapebas; e Nega Madalena, de Tucumã, entre os anos de 2014 e 2017. Nesse momento visitamos as escolas e fizemos uma observação sistemática do cotidiano educacional, bem como

desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas com os docentes, técnicos e alunos. Também analisamos os projetos pedagógicos das escolas e documentos que versam sobre a proposta educacional do MST.

PROPOSTA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MST E SUAS RESSONÂNCIAS GRAMSCIANAS

É importante destacar os princípios que norteiam a proposta de Educação do MST. No ano de 1992, em seu Boletim da Educação, o movimento indica os princípios norteadores das escolas dos assentamentos, quais sejam:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
 2. a escola deve capacitar para a cooperação;
 3. a Direção da Escola deve ser coletiva e democrática;
 4. a Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
 5. a Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados;
 6. o Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
 7. o Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
 8. o professor tem que ser militante;
 9. a Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
 10. a Escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.
- (MST, 1992, p. 1)

Essas propostas eram vinculadas principalmente às escolas de ensino básico e já esboçavam as linhas gerais da educação para o MST, mas estas são aprimoradas e ampliadas com a compreensão de educação em seus diversos níveis no ano de 1996, em seu *Caderno de Educação nº 8*, intitulado Princípios da Educação no MST. Esse documento define que a educação corresponde ao processo formativo da sociedade por meio do qual as pessoas se transformam e transformam a sociedade, por isso se vincula a um projeto político que se realiza, em geral, na escola, mas não se restringe a ela. No caso do MST, esse debate é tratado pelo Setor de Educação, que trabalha mais diretamente com as escolas dos assentamentos, que, na prática, vêm apresentando uma ampliação de seu conceito que se expande para além desse setor. Em suma, para o MST, a educação envolve as escolas do ensino básico dos assentamentos e dos acampamentos (regularizadas ou não), alfabetização de jovens e adultos,

educação infantil, ensino médio e superior, além de cursos de formação de professores e de militância.

A educação, por seu turno, apresenta princípios que compreendem as ideias, convicções e formulações nas quais estão pautadas o trabalho de educação no MST, constituindo o ponto de partida das ações, mas são resultantes das práticas realizadas pelo movimento, das experiências históricas que acumulou ao longo dos anos de trabalho. Esses princípios se subdividem em *filosóficos* (referentes à visão de mundo, concepções mais abrangentes em relação à sociedade e à educação) e *pedagógicos* (elementos condizentes com a forma de fazer e de pensar a educação, em que se reflete sobre a metodologia dos processos educativos) – salientamos que as duas categorias encontram-se imbricadas (MST, 1996).

Nesse sentido, a educação para o MST (1996) segue alguns princípios filosóficos, a saber:

- 1) **Educação para a transformação social:** corresponde a um processo pedagógico que apresenta um caráter político, vinculando-se organicamente aos processos sociais que almejam a transformação da sociedade atual com o intuito de constituir uma outra ordem social, pautada na justiça social, radicalidade democrática e valores humanistas e socialistas. Dessa perspectiva derivam algumas características importantes: a) *educação de classe:* a educação se organiza com o objetivo de selecionar conteúdos e métodos que viabilizem a possibilidade de construção de uma hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, vislumbrando o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para a organização dos trabalhadores; b) *educação massiva:* proposta de uma educação estendida a todos e de diversas formas, especialmente por meio da escolarização; c) *educação organicamente vinculada ao movimento social:* proposta de construção de uma educação do MST, ou seja, integrada às lutas, aos objetivos e sua organicidade; d) *educação aberta para o mundo:* a proposta de educação deve ser alargada pela prática de outras realidades; e) *educação para a ação:* que construa sujeitos capazes de intervir e transformar materialmente a realidade, ou seja, que possibilite ir para além da “consciência crítica” (de denúncia e discussão acerca dos problemas) e constitua uma “consciência organizativa” (de intervenção concreta na realidade), sem cair no pragmatismo que desvincula o saber da

prática; f) *educação aberta para o novo*: aberta para a constituição de novas relações sociais e de interação que surgem nos processos político-econômicos em que o MST se insere.

- 2) **Educação para o trabalho e a cooperação:** este princípio considera que a educação e a escola devem ser relacionadas aos desafios de seu tempo histórico, especificamente no espaço rural, e devem levar em conta a luta pela reforma agrária. Logo, a educação voltada para o campo se baseia na realidade e nos problemas dos assentamentos e acampamentos, objetivando a construção de alternativas de permanência no campo de maneira mais digna. Para esse fim, destaca-se a formação para a cooperação visando a educação como fundamento para novas relações sociais, pautadas na experiência da organização da luta pela terra como uma nova mentalidade para a organização do espaço agrário, superando inclusive a oposição entre campo e cidade.
- 3) **Educação para o trabalho e a cooperação:** este princípio considera que a educação e a escola devem ser relacionadas aos desafios de seu tempo histórico, especificamente no espaço rural, e devem levar em conta a luta pela reforma agrária. Logo, a educação voltada para o campo se baseia na realidade e nos problemas dos assentamentos e acampamentos, objetivando a construção de alternativas de permanência no campo de maneira mais digna. Para esse fim, destaca-se a formação para a cooperação visando a educação como fundamento para novas relações sociais, pautadas na experiência da organização da luta pela terra como uma nova mentalidade para a organização do espaço agrário, superando inclusive a oposição entre campo e cidade.
- 4) **Educação com/para valores humanistas e socialistas:** proposta educativa de construção de um novo sujeito que rompa com os valores dominantes da sociedade capitalista, fundamentada no individualismo e no mercado. Nesse sentido, novos valores devem ser trabalhados, que evidenciem a transformação social e a liberdade em termos coletivos sem perder de vista as diferenças, com a socialização dos bens materiais e culturais, distribuição mais equitativa dos bens e igualdade na participação do processo decisório.

- 5) **Educação como um processo permanente de formação e transformação humana:** partindo do princípio de que as pessoas se transformam e ao mesmo tempo transformam a realidade social, igualmente educam e são educadas, o trabalho de educação deve considerar: a) a discussão metodológica sobre como educar e aprender, considerando a diversidade dos sujeitos; b) a base da educação deve ser a existência concreta das pessoas; c) a educação deve ser um processo intencionalmente planejado e provocado com o intuito de possibilitar a mudança social; d) a educação deve considerar o raciocínio, mas igualmente os afetos e sentimentos.

Para além dos princípios filosóficos, o MST definiu alguns de caráter pedagógicos:

- 1) **Relação entre prática e teoria:** para uma educação com fins de uma ação transformadora devem ser consideradas a teoria e prática de maneira inseparável. Portanto, aquela visão da escola como local de conhecimentos teóricos deve ser superada: ao contrário, a prática social dos educandos deve ser a base de seu processo formativo, produzindo diálogos entre a elaboração teórica e a prática.
- 2) **Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação:** Os processos de aprendizado não podem ser homogeneizados, conseqüentemente, as metodologias devem ser pensadas de acordo com o objetivo proposto. Nesse sentido, existem processos de produção do saber que apresentam lógicas distintas, definidas como *processos de ensino* e *processos de capacitação*. Os primeiros caracterizam-se pela antecedência da teoria sobre a prática, que é ensinada pelo educador; já para os segundos, a prática antecede a teoria e o processo de capacitação é realizado por uma atividade objetivada, mediante uma situação-problema que estimula o educando a aprender com o intuito de reagir em relação a um problema concreto, logo, a capacitação resulta em saberes práticos denominados de saber-fazer. Esses dois saberes necessitam ser combinados, porém devem ser priorizados de acordo com o objetivo formativo, especialmente nas escolas que devem ser “oficinas alternativas” em que os educandos aprendem a produzir conhecimentos importantes para a transformação social que se almeja.

- 3) **A realidade como base da produção do conhecimento:** a ideia é partir da realidade para a produção do conhecimento, mas entendendo que esta é também o ponto de chegada, pois é ela que se quer transformar. Todavia, a realidade em questão não é apenas aquela circundante, pois sua existência é mais ampla. Daí resultam alguns princípios metodológicos: a) a realidade e suas problemáticas são a matéria-prima da construção do conhecimento, pois geram a necessidade de aprender, especialmente a partir dos “temas geradores”; b) partir de uma realidade mais próxima para facilitar o aprendizado, porém sem perder de vista outras realidades (regional, nacional e mundial), transitando do particular para o geral e vice-versa.
- 4) **Conteúdos formativos socialmente úteis:** os conteúdos são selecionados de maneira instrumental para atingir determinados objetivos, seja no âmbito do ensino, seja no da capacitação. Ainda que muito dessa seleção apresente certas imposições pelas secretarias de educação ou pelo governo federal via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sempre existe uma margem de manobra sobre os conteúdos.
- 5) **Educação para o trabalho e pelo trabalho:** os sujeitos privilegiados na educação do MST são os trabalhadores, assim a vinculação entre educação e trabalho apresenta duas dimensões: a) *educação ligada ao mundo do trabalho:* os processos pedagógicos devem considerar a produção na sociedade em geral e no assentamento em particular, assim, a escola deve primar por conteúdos ligados ao mundo do trabalho e da produção; b) *o trabalho como método pedagógico:* a combinação entre estudo e trabalho de maneira instrumental para o desenvolvimento das dimensões da educação proposta (trabalho como gerador das necessidades de aprendizagem e como construtor de relações de trabalho, especialmente por meio da cooperação, resultando em novas relações interpessoais e coletivas).
- 6) **Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos:** os processos políticos referem-se ao modo de governar a vida social, envolvendo relações de poder que visam a manutenção ou a transformação social. E a educação é sempre um exercício político pois se encontra inserida em um projeto

de transformação ou de conservação social; desta feita, existe uma relação orgânica entre educação e política, que significa fazer a política atravessar os processos pedagógicos das escolas.

- 7) **Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos:** os processos econômicos se vinculam a produção, distribuição e consumo de bens e serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade. Essa dimensão econômica necessita ser objeto do ensino e das práticas pedagógicas dos educandos, inserindo-os em processos econômicos existentes no interior do curso ou da escola.
- 8) **Vínculo orgânico entre educação e cultura:** a educação é considerada um processo de socialização e de produção da cultura, assim como um processo de transformação cultural dos sujeitos. As escolas e cursos do MST privilegiam a vivência e a produção da cultura através da comunicação, da arte, da história, da festa, do convívio comunitário etc.
- 9) **Gestão democrática:** a democracia se torna um princípio educativo com fins de discutir seu significado teórico e prático, com participação efetiva que se realiza a partir de duas dimensões: a) a direção coletiva das etapas do processo pedagógico envolve os participantes diretos (educandos e educadores) e também a própria comunidade na gestão escolar e o conjunto de outras escolas atreladas ao MST; b) a participação de todos os envolvidos no processo de gestão implica em responsabilidade compartilhada e respeito às decisões tomadas coletivamente.
- 10) **Auto-organização dos/das estudantes:** a auto-organização se refere a um tempo e a um espaço autônomos para encontros, discussões e tomadas de decisão, proporcionando o desenvolvimento da consciência organizativa dos educandos.
- 11) **Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as educadoras:** os princípios pedagógicos necessitam de um coletivo de educadores atuando de maneira cooperativa para serem levados a cabo; em especial, esse coletivo pedagógico pode ser o espaço de autoformação

permanente mediante reflexão acerca da prática, do estudo e do planejamento das atividades promovidas pelo MST.

- 12) **Atitude e habilidades de pesquisa:** a pesquisa aqui é empregada como uma investigação sobre a realidade, com certa sistematização e rigor para entender de maneira mais qualificada um determinado problema, com o intuito de levantar possíveis soluções a partir da produção do conhecimento de sua situação atual e de historicizar o problema em questão.
- 13) **Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais:** privilegiar a dimensão coletiva dos processos pedagógicos não significa pormenorizar as diferenças ou o sujeito individualmente envolvido no conjunto de educandos, pois se observa a importância do acompanhamento personalizado, por existir ritmos diversos de aprendizado peculiares a cada estudante.

Essas premissas filosóficas e pedagógicas que pautam a compreensão de educação do MST apresentam ressonâncias gramscianas, especialmente quando Gramsci (1978) destaca a ideia de que somos todos filósofos, não constituindo, sobremaneira, uma especialidade profissional. Assim, existe uma *filosofia espontânea* que se manifesta na linguagem, visto que carregamos conosco um conjunto de noções e de conceitos determinados, no senso comum e no bom senso, na religiosidade popular e em todo o sistema de crenças e formas de interpretar o mundo, que se denomina habitualmente de “folclore”, contudo, essa filosofia espontânea pode ser desenvolvida em uma perspectiva crítica, em que se questiona a “[...] concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior e, portanto, por um dos grupos sociais em que todos estamos automaticamente mergulhados desde a nossa entrada no mundo consciente” (GRAMSCI, 1978, p. 10) e se propõe elaborar sua “[...] própria concepção do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar passiva e dolentemente que a nossa personalidade seja formada a partir de fora” (GRAMSCI, 1978, p. 10).

É importante sublinhar que essa concepção de mundo está vinculada a um grupo social e a todos os elementos sociais que partilham um modo de pensar e agir. Nesse sentido, criticar a própria concepção de mundo na qual estamos imersos, significa torná-la unitária e coerente, e também indagar a filosofia existente até o presente momento, em virtude de esta ter contribuído para uma estratificação na filosofia popular. Deste modo, devemos nos

conhecer como produtos do processo histórico (e acrescentaríamos geográfico). Destarte, a crítica perpassa pela “[...] consciência de sua historicidade, da fase de desenvolvimento que representa e do fato de estar em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções” (GRAMSCI, 1978, p. 11). A concepção do mundo decorre igualmente de determinados problemas colocados pela realidade.

Esse movimento de crítica corresponde à *filosofia da práxis* que rompe com a separação entre teoria e prática e coloca a necessidade de um contato constante com as “gentes simples”, visto que é essa relação que historiciza a filosofia. Em outras palavras, a filosofia da práxis se apresenta inicialmente sempre como uma ação polêmica e crítica diante da concepção de mundo existente, ou ainda, do senso comum e dos intelectuais. Isso porque se busca conduzir as “pessoas simples” a uma concepção superior de vida, em que os intelectuais devem ter um contato direto com os sujeitos, de forma a constituir um bloco intelectual-moral que possibilite um avanço intelectual da massa e não de grupos específicos. Nesse sentido, a massa deve primar por uma compreensão crítica de si mesma, que é resultante de uma luta de “[...] hegemonia política, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase para uma ulterior e progressiva autoconsciência, em que teoria e prática finalmente se unificam [...]”. Por isso, deve colocar-se em destaque que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa um grande avanço político-prático, porque supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética conforme a uma concepção do real que superou o senso comum e se fez crítico, embora dentro de limites ainda estreitos (GRAMSCI, 1978, p. 23).

Essa autoconsciência crítica histórica e politicamente leva à constituição dos intelectuais, visto que os grupos sociais não se distinguem e se tornam independentes sem que produzam uma organização, que fica sob a incumbência dos intelectuais: os organizadores e dirigentes. E quando o subalterno se torna dirigente e lhe é delegada a responsabilidade pela atividade econômica da massa, coloca-se em perigo a hegemonia dominante, visto que se produz uma revisão do modo de pensar em função da mudança no modo de ser social. O subalterno que era colocado como objeto, na condição de dirigente se

apresenta como uma pessoa histórica, um protagonista, que não apenas resiste, mas propõe outra ordem (GRAMSCI, 1978).

Com relação aos intelectuais, Gramsci (1995) esclarece que aqueles possuem uma relação orgânica com o grupo social ao qual se vinculam:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (Gramsci, 1995, p. 3-4).

Esses intelectuais, no entanto, podem apresentar um caráter tradicional, quando são provenientes de uma estrutura econômico-social anterior a do presente, dando sentido a uma continuidade histórica. Consideram-se autônomos e independentes do grupo social dominante.

Assim como todos são passíveis de serem filósofos, Gramsci (1995) chama a atenção para o fato de que não existe essa separação entre trabalho intelectual e trabalho manual/instrumental, visto que neste usam-se elementos qualitativos de ordem intelectual. Desse modo, “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1995, p. 7).

Historicamente se formam categorias especializadas de intelectuais, que estão em conexão com os grupos sociais dominantes. A organização escolar, em seu sentido mais amplo, buscou multiplicar essas especializações e se propôs a elaborar intelectuais de níveis diversos. Assim, a diversidade de tipos de escola (profissionais e clássicas) no território econômico e os interesses das camadas sociais definem os ramos de especialização intelectual, existindo, sobremaneira, uma relação entre os intelectuais e o mundo da produção, mediada pelo contexto social, ou melhor, pelo conjunto das superestruturas às quais os intelectuais estão a serviço. Destacam-se nessas superestruturas dois planos: o da sociedade civil (organismos privados) e o da sociedade política ou Estado, que apresentam a função de hegemonia exercida pelo grupo dominante no seio da sociedade e o domínio direto que se manifesta no Estado e em suas formas jurídicas. Destarte, os intelectuais são sujeitos

do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e governamental, em dois sentidos:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem” nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1995, p. 11)

Gramsci (1995) aprofunda o debate ao correlacionar o partido à construção dos intelectuais. Para esse fim elabora algumas distinções: 1) alguns grupos sociais entendem que o partido político corresponde a uma forma de constituir sua categoria de intelectuais orgânicos; 2) o partido para todos os grupos sociais representa na sociedade civil a função desenvolvida pelo Estado, visto que funde os intelectuais orgânicos de uma determinada classe e os intelectuais tradicionais, com o intuito de elaborar seus componentes,

[...] elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política. (GRAMSCI, 1995, p. 14)

Partindo dessas premissas gramscianas é possível perceber a intencionalidade do MST na construção de uma *filosofia da práxis*, que fundamenta seus *intelectuais orgânicos*, os quais não devem cair no equívoco de acreditar que se “[...] possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber)” (GRAMSCI, 2014, p. 221). Dessa forma, deve-se primar por uma relação direta com os grupos subalternos, com o objetivo de sentir e compreender suas paixões, “[...] explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o ‘saber’” (GRAMSCI, 2014, p. 221-222).

O MST em sua proposta formativa busca não recriar as hierarquias verticais próprias da sociedade capitalista, baseada no individualismo e na divisão intelectual/instrumental, o que, por sua vez, leva a uma divisão do trabalho e, conseqüentemente, a “[...] toda uma

gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa” (GRAMSCI, 1995, p.11).

Ao contrário, por meio da educação, articulada à luta pela terra, o movimento almeja a constituição de relações coletivas, solidárias e com a participação de todos os sujeitos nos diversos níveis escolares. Aliás, assim como propôs Gramsci (1995), para além das especializações, considera-se a práxis educativa, que articula o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e a capacidade de trabalho intelectual.

A escola igualmente não é pensada por sua marca social, na qual cada grupo social apresenta um tipo de escola específica, perpetuando assim uma determinada função tradicional, ou seja, dirigente ou instrumental. Se a proposta é romper com essa forma de ensino, deve-se priorizar um tipo único de escola “[...] preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1995, p. 136).

Desta feita, o que o MST propõe é a reelaboração de conceitos e valores por meio de uma escola que tenha um caráter emancipatório, estabelecendo uma contra-hegemonia. Por esse motivo, para Souza “[...] o MST é na história do Brasil do tempo presente o moderno príncipe educativo” (SOUZA, 2008, p. 197 grifado no original). Compreendemos que o moderno príncipe, corresponde ao *partido* em sentido amplo, ou seja, refere-se a todo aparelho privado de hegemonia que desenvolva uma organização social, produzindo a *vontade coletiva organizada*. Desta feita, o *moderno príncipe* é um

[...] *viveiro* de organizadores selecionados de um conjunto de intelectuais enquanto *persuasores permanentes*, por seu papel politicamente indissociável de organização e de instrumento de elevação moral das massas, isto é, de tomada de consciência crítica, que só pode ser viável através da *cultura comum*. (SOUZA, 2008, p. 197 grifado no original)

Essa compreensão do MST enquanto o moderno príncipe se define, para Souza (2008), por alguns aspectos expostos aqui de maneira geral: a) pela capacidade de estabelecer alianças com outros movimentos sociais do campo e da cidade (construção do bloco histórico e geográfico) – especialmente porque a luta não se esgota na reforma agrária, mas se amplia para outras problemáticas; b) pela proposta de uma educação emancipatória que se pauta na construção de uma contra-hegemonia; c) pela construção gradativa de uma

especialização da luta camponesa no Brasil que se articula com outros segmentos de luta internacional com o intuito de produzir um movimento camponês mundial a partir da Via Campesina questionando as formas de propriedade da terra como relação à produtividade e criando um debate acerca da função social da terra (especificamente no Brasil).

A DISPUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO EMANCIPATÓRIA NO SUDESTE PARAENSE

Particularmente no sudeste paraense a disputa pela escola, em seu sentido amplo, advém das experiências e articulações que o MST desenvolve em outras escalas em que atua. Como indicado anteriormente, a escola caminha lado a lado com a luta pela terra, tendo em vista que ela apresenta dois componentes importantes.

O primeiro se refere a uma estratégia do movimento socioterritorial³, no caso o MST, para que os acampados criem vínculos com a terra que lutam para conquistar, isto porque além de a escola ser uma das primeiras infraestruturas sociais disputadas internamente – para que o Estado não apenas a construa, mas a reconheça considerando as especificidades, como contratação de professores alinhados ao MST, oferta de transporte aos alunos que moram longe, disponibilização de material escolar alinhado aos princípios do MST, construção do espaço físico da escola no local indicado pelo movimento – a escola é pensada como mecanismo de socialização e de permanência dos familiares, pois garante a esses sujeitos um direito que outrora fora negado.

[...] organizamos logo e imediatamente, a construção imediatamente da escola. A escola é o alicerce de qualquer acampamento, se não tem escola não existe acampamento por muito tempo, isso é comprovado, que é a escola e que vem dar vida ali, tu vai ter a mulher, vai ter a criança, quando tu faz, se tu não tiver escola tu não tem criança, não tem mulher, aí fica o homem sozinho, de repente “não vou ali matar a saudade” e nunca mais volta. (Isabel Rodrigues Lopes Filha, assentada do PA 26 de Março e dirigente do MST, 52 anos, 30 set. 2016)

³ Segundo Fernandes (2005), movimento social e movimento socioterritorial compreendem o mesmo sujeito coletivo, cuja organização conjunta objetiva uma determinada ação que possibilite a defesa de seus interesses e a transformação da realidade; logo, estão disputando um projeto de desenvolvimento territorial, daí o conflito fazer parte do cotidiano dos movimentos socioterritoriais. Estes, igualmente, devem ser compreendidos em sua multidimensionalidade – econômica, política, social, cultural e ambiental – e podem atuar em escalas diversas, dependendo do grau de organização e articulação.

O segundo componente da escola é sua função de construção da organicidade, pois o setor de educação fica responsável por envolver toda a comunidade. As decisões e as lutas são coletivas, assim como se inicia um processo formativo dos sujeitos que tem por premissa o questionamento dos valores e conceitos dominantes, especialmente no que se refere à luta pela terra.

É importante frisar que as escolas organizadas pelo MST ou com algum grau de relação com o movimento buscam um ensino pautado nos princípios filosóficos e pedagógicos elencados anteriormente. Para esse fim, ainda no período do acampamento, foram realizadas formações políticas e educacionais daqueles sem-terra que tinham algum nível de instrução, para que iniciassem as atividades de alfabetização dos demais e, ao mesmo tempo, continuassem se aperfeiçoando enquanto educadores.

Nesse sentido, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destinado aos assentados, cuja origem está no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), ocorrido em 1997 em Brasília e promovido pelo MST em articulação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em outubro do mesmo ano, diversas universidades se reúnem em Brasília para discutir sua participação no processo educacional nos assentamentos. Inicialmente priorizou-se a questão do analfabetismo de jovens e adultos, mas sem descartar outras modalidades de ensino. Em novembro de 1997, no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras foi apresentada e aprovada uma proposta de educação do meio rural e, em abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, foi criado o PRONERA, vinculado ao Ministério de Política Fundiária. Em 2001 o programa foi incorporado ao INCRA, sendo aprovado na ocasião um novo Manual de Operações (TAVARES e BORGES, 2012).

No atual contexto, o PRONERA promove a alfabetização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, a capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária, formação inicial e continuada de professores

(ensino médio ou superior), ensino médio integrado ou não com o ensino profissional; formação de nível superior, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (BRASIL, 2016).

De acordo com Andrade (2010), as primeiras experiências do PRONERA no Pará ocorreram entre os anos de 1998 e 2001, concentrando-se nas mesorregiões do nordeste paraense e sudeste do Pará e foram oferecidas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), porém com pouca participação dos movimentos sociais, que ficaram responsáveis apenas pelo levantamento das demandas dos alunos e indicação de monitores.

Essa participação dos movimentos se tornou mais efetiva a partir da mobilização desses sujeitos para terem uma ação maior nas decisões pedagógicas e na gestão dos cursos, especialmente em 2002, quando se realizou a primeira reunião nacional do PRONERA, na qual se constatou que não havia no Pará uma direção política-pedagógica comum nem grande envolvimento dos diversos sujeitos que compõem o programa (ANDRADE, 2010).

Diante desse diagnóstico, os movimentos sociais em conjunto com a UFPA redirecionaram o PRONERA para pensar uma Educação do Campo como um projeto de formação permanente, e não pontual e transitória. Assim, as parcerias se desenvolveram com uma maior participação dos movimentos sociais e com projetos educacionais voltados às questões regionais, logo, os projetos, a partir desse momento, só poderiam ser aprovados mediante participação das instituições e entidades parceiras, devidamente acompanhadas de uma carta de aceite dos movimentos sociais, uma declaração da universidade e um parecer do assegurador do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) (ANDRADE, 2010).

Desse modo, o PRONERA, mais do que um mero financiador, torna-se um meio de intensificar a parceria, da qual resultaram os cursos indicados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Cursos e projetos ofertados pelo PRONERA no estado do Pará, 2001-2011

Modalidades de Ensino	Cursos	Instituição Responsável ⁴	Vigência
Pós Graduação	Especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo (residência agrária).	UFPA / <i>campus</i> Marabá	22/11/2005-10/07/2007
Graduação	Graduação em pedagogia para educadores(as) do campo no sudeste do Pará	UFPA / <i>campus</i> Marabá	28/12/2005-27/12/2011
	Licenciatura em letras em áreas de assentamentos da reforma agrária	UFPA / <i>campus</i> Marabá	28/12/2005-27/12/2011
	Licenciatura plena em pedagogia para educadores(as) da reforma agrária – pedagogia das águas	UFPA / <i>campus</i> Abaetetuba	09/01/2006-08/01/2010
	Agronomia: formação de recursos humanos em ciências agrárias	UFPA / <i>campus</i> Marabá	12/12/2003-11/06/2009
	Pedagogia para assentados de reforma agrária	UFPA / <i>campus</i> Belém	27/12/2001-18/07/2005
Formação Profissional e / ou de nível médio	Ensino médio e técnico-profissional para jovens agricultores(as) assentados no sul e sudeste do Pará – 2ª turma	UFPA / <i>campus</i> Marabá	28/12/2005-27/06/2009
	Curso técnico de formação integrada em sujeito comunitário de saúde (educação profissional)	UFPA / <i>campus</i> Altamira	09/01/2006-08/07/2011
	Ensino médio com formação técnica profissionalizante para trabalhadores rurais no nordeste do Pará	UFPA / <i>campus</i> Abaetetuba	09/01/2006-08/01/2009
	Técnico profissionalizante em agropecuária com ênfase em desenvolvimento sustentável	UFPA / <i>campus</i> Altamira	18/02/2005-22/04/2008
	Nível médio e técnico profissional	UFPA / <i>campus</i> Marabá	28/11/2003-01/02/2007
	Médio e técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia	IFPA / <i>campus</i> Castanhal	26/12/2005-30/09/2010
	Educação cidadã: alfabetização de jovens e adultos na região nordeste do Pará	UFPA / <i>campus</i> Castanhal	26/12/2005-27/04/2007

⁴ As siglas na tabela significam: IFPA: Instituto Federal do Pará; CSE: Centro Socioeconômico; NPI: Núcleo Pedagógico Integrado, atual Escola de Aplicação da UFPA, CE: Centro de Educação.

Alfabetização de Jovens e Adultos	Escolarização cidadã na região do Tapajós	CSE / UFPA	09/01/2006-08/02/2009
	Alfabetização cidadã na Transamazônica (escolarização de séries iniciais para 1.788 jovens e adultos trabalhadores rurais)	UFPA / <i>campus</i> Altamira	29/12/2004-31/03/2006
	Educação cidadã na transamazônica II	UFPA / <i>campus</i> Altamira	17/02/2005-30/08/2007
	Alfabetização cidadã no nordeste paraense	UFPA / <i>campus</i> Bragança	29/12/2004-31/03/2006
	Alfabetização de jovens e adultos na região oeste do Pará	UFPA / <i>campus</i> Santarém	29/12/2004-22/12/2006
	Educação cidadã na Transamazônica: alfabetização cidadã (formação de 117 turmas)	UFPA / <i>campi</i> Belém e Altamira	24/12/2003-31/07/2005
	Escolarização de séries iniciais de jovens e adultos trabalhadores rurais em PAs do INCRA na Transamazônica (87 turmas)	UFPA / <i>campi</i> Belém e Altamira	31/12/2003-31/07/2005
	Educação para jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental no Pará (700 educandos)	UFPA / <i>campus</i> Marabá	16/12/2003-16/02/2006
	Alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais no oeste do Pará (formação de 115 turmas)	UFPA / <i>campi</i> Belém e Altamira	01/11/2002-08/05/2004
Magistério	Formação continuada e escolaridade de professores(as) em nível médio (magistério) em Tucuruí	NPI; UFPA / <i>campus</i> Cametá	28/12/2005-29/06/2009
	Formação continuada e escolaridade de professores(as) em nível médio (magistério) em Itaituba	NPI; CE / UFPA	09/01/2006-08/04/2011
	Formação continuada e escolaridade de professores(as) em nível médio (magistério) em Altamira	NPI; UFPA / <i>campus</i> Altamira	17/02/2005-31/05/2008

Fonte: Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – Fadesp (2013) *apud* IPEA, 2016, p. 10. *Adaptação:* MIRANDA, Rogério Rego.

Como podemos observar, diversos cursos foram conquistados por meio do PRONERA no sudeste paraense, especificamente desenvolveram-se cursos de alfabetização de jovens e adultos, formação profissionalizante e/ou do ensino médio, graduação em Agronomia, Letras e Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Residência Agrária). Salientamos que no ano de 2016 foi aprovado o curso de bacharelado em Direito, denominado Direito da Terra, junto a UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Par^a), *campus* de Marabá.

É importante deixar claro que toda essa luta pela democratização da educação no/do campo no Brasil, e, particularmente no sudeste paraense, não é exclusiva do MST, ao contrário, o movimento se articula com outros para a construção dessa pauta de reivindicação de direito comum.

Na realidade pesquisada, no ano de 1997, já existia um projeto local de educação rural em construção com a parceria dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST e a FETAGRI (Federação de Trabalhadores da Agricultura), também para a UFPA/*Campus* de Marabá. Essa iniciativa foi realizada por um grupo de trabalho em alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos da região, denominado de GRUTA, que se readequou para dar início ao PRONERA/Sudeste do Pará (ANJOS, 2009).

É a partir dessas ações articuladas nas escalas nacional, regional e sub-regional que a proposta de uma educação do campo vai ganhando maior expressão e, no caso das escolas em que o MST atua, isso só se tornou possível em virtude do processo de formação de seus educadores pelo PRONERA ou outras vias de formação. Desta feita, a luta pela educação, para a construção do projeto territorial contra-hegemônico, é tão importante quanto a luta pela terra:

[...] não deixar de considerar com o mesmo nível de importância que tem a ocupação da terra, de ter a escola, de ter a formação dos educadores, mas também de ter, e aí o conjunto de formação que a gente foi fazendo depois do agrônomo, do profissional da arte, do profissional disso e daquilo, do conjunto de pessoas para construir, então ir para o enfrentamento no território para além da ocupação da terra. (...) não desistir da luta era exatamente fazer um conjunto de atividades que compõem a nossa organização pra andar, é ocupar a terra, fazer escola, é fazer formação, é fazer parceria com universidade, porque nós saímos, inicialmente eu falei, que antes nós éramos poucas pessoas com curso superior, depois com o PRONERA e as parcerias, por exemplo, aqui em Marabá que a gente tem desde 1999. Com essas parcerias a gente também conseguiu avançar, e hoje praticamente todas as nossas escolas praticamente 100%, as escolas mais antigas das áreas maiores, até as merendeiras tem curso superior (...) a gente deu uma boa avançada no processo de escolarização da nossa militância, das famílias

que moram nas áreas de acampamento e assentamento, então a gente... tem territórios que a gente não declarou livre do analfabetismo porque também essas áreas passou a ser compostas por outros sujeitos, que não mais só os assentados, mas por exemplo, quando você pega o Assentamento Palmares, Mártires de Abril em Belém, das pessoas que foram assentadas, os primeiros assentados, as quinhentos e dezessete famílias, dessas famílias a gente pode considerar zero de analfabetismo, então as primeiras áreas nossas, os programas, o trabalho que a gente fez, a gente botou foi para zerar mesmo, compreendendo a importância do conhecimento para luta e para esse ser humano, para emancipação humana mesmo, a gente não acredita que ele se emancipa se a gente não fizer um enfrentamento do ponto de vista do conhecimento. (Maria Raimunda César de Sousa, dirigente do MST e professora, 42 anos, 12 jul. 2016).

A fala transcrita é muito incisiva quando retoma os principais sujeitos com os quais o MST disputa o território. Estes remontam momentos históricos distintos que coexistem na fronteira amazônica, isto é, o latifundiário “dono dos castanhais”, o latifundiário que vivia do extrativismo e se moderniza a partir da produção agropecuária e a empresa que atua no agronegócio e/ou na mineração. Para fazer frente a esses sujeitos hegemônicos com o intuito de lutar pela terra e permanecer nela é necessário construir um projeto emancipatório que perpassa pelo “enfrentamento do ponto de vista do conhecimento”:

[...] o MST já vai nascendo e se construindo nessa nova forma organizativa, já compreendendo que era possível, que era preciso para além da luta pela terra ter esse processo de resistência, incorporar outras lutas, e aí a educação entra como umas dessas necessidades. [...] nós queremos que o Estado ofereça a educação, mas a gente quer dizer que tipo de educação a gente quer, e que a gente precisa, que currículo nos interessa, é isso, foi muito difícil o embate, mas a gente conseguiu, e hoje alguns casos nós tivemos que ir para o Ministério Público, para poder manter escola em acampamento, para a Prefeitura poder pagar professor em assentamento e acampamento, era preciso o Ministério Público autorizar, e assim como teve escolas que foi fechada pelo Ministério Público, aí a gente ocupava o Ministério Público, o Ministério Público abria a escola de novo, e assim sucessivamente, era uma disputa permanente, e era uma disputa permanente até hoje. (Maria Raimunda César de Sousa, dirigente do MST e professora, 42 anos, 12 jul. 2016)

Esse relato explicita como o ensino, e conseqüentemente as escolas, são disputados na região, além das estratégias utilizadas pelo movimento para conseguir alcançar algumas conquistas nesse âmbito. Especialmente porque a educação de jovens e adultos deixou de ser uma política pontual e transitória das prefeituras e se torna um projeto permanente, notadamente com parcerias existentes com as universidades, e pela conquista das escolas tanto em assentamentos quanto em acampamentos.

Desta feita, a maioria das escolas construídas no período do acampamento são incorporadas ao assentamento. Porém, nesse momento metamorfoseiam-se, pois são disputadas internamente e externamente. No primeiro caso, os novos sujeitos que adentram o Projeto de Assentamento (PA) começam a questionar o ensino e os princípios norteadores dele, pois preferem uma desvinculação com o movimento socioterritorial. No segundo caso, existem iniciativas de imposição por parte dos governos municipais e/ou estaduais do currículo formal como o único conteúdo a ser ministrado (e muitas vezes distante da realidade dos assentamentos).

Esse processo é mais bem evidenciado no caso dos assentamentos 1º de Março, Palmares II e 17 de Abril.

No primeiro PA, 1º de Março, em decorrência da entrada de novos sujeitos econômicos se desenvolveu uma divergência entre eles e o MST em torno da escola. De acordo com o relato dos assentados, por um lado, esses novos sujeitos foram aliciados pela prefeitura de São João do Araguaia, que igualmente não queria mais vínculos entre o colégio e os movimentos socioterritoriais. O MST, por outro, discutia a necessidade de permanência dos seus princípios educacionais no espaço escolar. Nesse contexto, aquelas pessoas que se aproximavam desta luta empreendida pelo MST passaram a ser hostilizadas pelos representantes do poder público municipal, fato que se aprofundou no início dos anos 2000, quando um incêndio supostamente criminoso levou a Prefeitura a reconstruir o colégio de madeira, porém neste local os alunos cuja família tinha afinidade com o MST passaram a sofrer preconceitos. Concorrendo para que o MST em conjunto com os pais dos discentes se reunissem para construir outra escola, denominada de Madalena Freire, para que os filhos dos “sem-terra” estudassem. Para este fim, os pais e o movimento socioterritorial arrecadaram doações – como madeira, alimentos, material escolar etc. – e os professores, serventes, dentre outros, trabalharam voluntariamente em suas respectivas atividades na escola, constituindo assim no PA a “escola do MST” e a “escola da Prefeitura”.

Essa situação perdurou até a construção em alvenaria da atual escola Educar Para Crescer – salientando que ela teve sua origem no acampamento e agora passa a ser objeto de disputa interna – que, por decisão judicial, teve de atender a todas as crianças, o que só se deu após os professores do MST lutarem pelo reconhecimento dos discentes que estudavam na escola Madalena Freire, inclusive por meio da ocupação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Desse momento em diante, a Escola Madalena Freire tornou-se de ensino infantil e a Escola Educar para Crescer lecionava para os ensinos fundamental e médio, atendendo sem distinção a todos os alunos

do PA, muito embora no cotidiano escolar ainda haja conflitos com relação ao ensino, conforme relata uma das professoras:

[...] quando passa a esse momento de assentamento as situações se voltam mais para o contexto do livro, o que as secretarias impõem, as próprias famílias elas têm resistência em aceitar um conteúdo que está voltado para a realidade do aluno, teve uma professora aqui que ela... [...] ela tentou trabalhar, tentou fazer esse *link* entre a prática e a teoria, deslocar os alunos, ir para um sítio, uma roça, olhar, fazer essa pesquisa, ver o que a família produz, houve uma reunião na escola, os pais convocaram uma reunião na escola somente para dizer que o filho deles já sabia o que era roça e não precisava dizer de novo o que era roça para o filho deles não, porque eles já moravam na roça e ensinar era coisa que o menino aprendesse, chegasse lá na cidade e soubesse sobressair, então as próprias famílias por si só já vão criando uma certa resistência. Eu acho assim, as famílias têm que ser alfabetizadas nesse sentido (...) porque se tu é camponês, teu filho tem esse enraizamento, mora na roça, então teu filho tem que aprender não desconhecendo o que tem lá fora, mas compreender que é dali do campo é ali que ele vive, é ali que ele garante a sua sobrevivência, é ali que ele tem que ir melhorando seus conhecimentos para continuar permanecendo na terra e dali criar novas formas, novas estratégias de viver cultivando a terra, mas de uma forma menos sacrificada, menos penosa. É para isso que o estudo serve, só que os próprios professores vem com essa concepção de dizer assim, tu tem que sair daqui e ir para a cidade, o que está fazendo no campo, o campo vai te ajudar em que, vai te formar em que, tu quer continuar vivendo essa vida sofrida como seus pais, os próprios pais dizem assim, meu filho, estuda, para tu não repetir o sofrimento que eu vivo aqui, os próprios pais falam isso, então precisamos tanto de professores com essa mente aberta e aí esses cursos de educação do campo [...] é um presente que os trabalhadores receberam [...] porque é uma abertura onde no futuro nós possamos ter campo, com pessoas do campo, pessoas que compreendam o campo como território de camponês. (Cícera Justino Ferreira Pinto, assentada e professora no PA 1º de Março, 39 anos, 12 jul. 2016)

No Assentamento Palmares II, a escola Crescendo na Prática principiou em 1994 a partir de um acampamento em frente ao INCRA e foi formada a partir de voluntários, que posteriormente passaram a ser contratados como professores da instituição de ensino, após seu reconhecimento legal no ano de 1996. A partir de 1998, devido a um concurso público, muitos desses educadores “que vinham desde o início com essa proposta [...] do movimento, de uma educação mais vinculada à luta”⁵ perderam o cargo para os novos professores concursados, havendo uma ruptura com o projeto de ensino que era levado a cabo. Com o intuito de “reocupar a escola”, esses educadores retornam para o processo formativo voltado para o magistério e, posteriormente, em graduações na universidade. Com essa formação, conseguem voltar à escola

⁵ Clívia Regina da Silva, professora e diretora do PA Palmares II, 39 anos, 20 abr. 2015.

gradativamente por meio de contratos ou por novos concursos públicos. Nesse ínterim, o movimento consegue, em conjunto com os educadores que permaneceram na instituição, manter sua gestão democrática e coletiva, com ampla participação da comunidade, que inclusive elege a direção, ainda que em diversos momentos tenha havido a intervenção da Secretaria de Educação da Prefeitura de Parauapebas, como ocorreu em janeiro de 2017, conforme noticiou o jornal *Portal Carajás*, quando os alunos ocuparam o prédio da escola e interditaram estradas para protestar contra a nomeação direta de novos diretores sem que se tenha realizado a eleição, a qual ocorre a cada três anos (ver Foto 1).

Foto 11 – Ocupação da EMEFM “Crescendo na Prática” e obstrução da estrada, 2017



Fonte: Jornal Portal Carajás, 23 jan. 2017, s.p.

Como forma de contrariar a decisão, a comunidade também realizou um plebiscito popular por eleições diretas para a direção escolar no PA Palmares II, cujo resultado indicou que, dentre os 1.029 votantes, 966 assinalaram “sim” para a proposta (ver Figura 1).

Figura 1 – Plebiscito por eleições diretas para direção escolar em Palmares II, 2017

Plebiscito por Eleição Diretas pra Direção Escolar em Palmares:

Voz da maioria dos voluntários que votaram no Plebiscito, diz SIM: «quero votar pra direção escolar!»

Dos 1029 votantes, 93,87% (966 VOTOS) dos eleitores votaram pelo SIM, que respondia ao quesito que perguntava sobre a eleição direta pra direção escolar. Trinta oito votos (3,69) votaram NÃO, e 25 foram Brancos e Nulos.

PLEBISCITO POPULAR

DEMOCRACIA
TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

ELEIÇÃO DIRETA PARA A DIREÇÃO NA ESCOLA
12 DE MARÇO DE MARÇO DE 2017 NA PALMARES II.

Os resultados.

Dos 1029 votantes, 93,87% (966 VOTOS) dos eleitores votaram pelo SIM, que respondia ao quesito que perguntava sobre a eleição direta pra direção escolar. Trinta oito votos (3,69) votaram NÃO, e 25 foram Brancos e Nulos.

O Plebiscito, como forma de consulta popular, é um modo de luta da sociedade civil para expressar sua opinião quando a autoridade não lhes proporciona canais para tanto. Embora seja um instrumento que pode ser convocado pela Câmara de Vereadores, por exemplo, para ouvir a opinião da sociedade sobre vários temas importantes entre elas sobre a forma de eleger a gestão das escolas públicas.

Tanto o Conselho Municipal de Educação de Parauapebas, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará, Sintep, reivindicam a adoção da Lei para que o município possa ter todas suas escolas da rede pública participando de métodos mais democráticos de gestão nas escolas, incluindo a Eleição Direta.

O resultado do plebiscito popular em Palmares, deve ser encaminhado, junto com outros documentos, para o Ministério Público do Estado, a Câmara de Vereadores do Município, a Secretário de Educação do Município, ao chefe do Executivo Municipal, a Ordem dos Advogados do Brasil, e aos órgãos de defesa dos Direitos Humanos e em defesa da democracia, dentro e fora do Brasil.

Direção ilegítima

Do ponto de vista interno na comunidade de Palmares II, a vitória do SIM torna do ponto de vista da comunidade a atual gestão da Escola Crescendo na Prática, ilegítima, o que já vinha sendo demonstrado pela indignação de pais, alunos e educadores, com a forma arbitrária e autoritária de como se deu a intervenção realizada, de acordo com comentários vários, a suposto mando de uma vereadora e seus cabos eleitorais, com a chancela do Chefe do Executivo e do Secretário de Agricultura.

Os coordenadores do Plebiscito afirmam que novas batalhas virão da luta por democracia e participação popular na comunidade e no município...

A consulta popular realizada no dia 12 de março (domingo) e estendida até o dia 13 (segunda) pela Comissão Eleitoral do Plebiscito Popular para Eleição Diretas para Direção Escolar, teve seu resultado anunciado na noite de segunda, motivado pelo pedido de vários cidadãos que por motivos diversos não puderam acessar os locais de votação.

Urnas itinerantes e fixas ainda permaneceram a disposição da comunidade para receber votos sobre o Plebiscito. O número de participantes (votantes) surpreendeu os organizadores que acreditavam numa baixa participação haja visto que o plebiscito popular não é obrigatório, ou seja é voluntário. Comparado com as eleições oficiais, geralmente marcadas por campanhas milionárias, compra de voto, pagamento de boca de urna e troca de votos por favores ou algum tipo de retorno material, a votação foi um sucesso.

Divididas por urnas espalhadas no núcleo urbano de Palmares (2), que ficaram a disposição na escola crescendo na prática, feira livre, regional das três voltas, na região do limão (no lala) urnas itinerantes circularam na comunidade. Estradas cortadas, ponte quebradas e as péssimas condições das estradas, criaram muitas dificuldades de acesso no domingo, 12, por isso o pedido para que a votação se estendesse até o dia 13.

Fonte: Aproçar, 2017.

Essa disputa interna visa reforçar a autonomia da escola para torná-la partícipe da comunidade e não alinhada às ações governamentais, almejando construir permanentemente uma

relação entre o movimento e o assentamento, em virtude da entrada de outros sujeitos que não possuam vínculos com a história do assentamento – em outras palavras,

[...] tentar fazer com que as pessoas que não conhecem o movimento, através das nossas ações, um pouco apresentar para eles o que é o movimento, sem perder de vista essa questão do papel da escola que é ensinar a ler e escrever, sem perder esse foco também, mas pensando em uma educação em que a luta esteja presente, tanto é que nas atividades do movimento nós sempre participamos, Encontro dos sem-terrinhos, Jornada da Juventude, Encontro de Educadores, então a gente sempre está participando, direta ou indiretamente. Então às vezes não dá para ir todo mundo, mas o bairro vem representando a escola, reunião da associação, tem um representante da escola lá para debater também e para pensar quais os rumos que a associação tem que tomar, então na última eleição, por exemplo, eu disse “nós enquanto escola, setor de educação contribuindo, que se a gente não se une nesse momento para tentar ir meio que apontando alguns caminhos nós vamos ser engolidos pelas empresas que já estão ali”. (Clívia Regina da Silva, professora e diretora do PA Palmares II, 39 anos, 20 abr. 2015)

Paralelamente, existe uma disputa com a proposta de ensino em desenvolvimento pela empresa Vale S.A., que realiza parcerias com as instituições governamentais municipais e estaduais por meio de sua fundação. Essa articulação é chamada pela empresa de Parceria Social Público-Privada (PSPP), conceito que remete a uma noção de investimento social pactuada entre sociedade civil, governo e empresas para o desenvolvimento de “[...] projetos sociais nos territórios que envolvem a articulação de pactos de ação conjunta não apenas entre parceiros locais [...], mas também entre parceiros externos” (FUNDAÇÃO VALE, 2015, p. 9). Dentre os programas educacionais se destacam: Programa Estação Conhecimento, Programa de Qualificação Profissional, Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Gestores de Educação, Programa de Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas, Programa Ação Educação, Programa Escola que Vale, Programa Torre Gente, Programa Vale Juventude, Programa Escola Modelo e Programa Vale Alfabetizar.

Essas iniciativas educativas da Vale encontram-se disseminadas nos municípios em que a empresa possui projetos de exploração mineral. Com relação à Escola Crescendo na Prática se destacam o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Gestores de Educação e o Programa Vale Juventude. Esses, na verdade apresentam um projeto formativo homogêneo, cujas especificidades dos sujeitos são invisibilizadas, pois desconsideram o campo como espaço de vivência dos educadores e alunos, definindo uma “pedagogia da hegemonia”, que adota uma mesma temática para todos os espaços escolares, desvinculando o saber disciplinar do

saber do educando e sua realidade. Desta feita, existe um embate entre a formação hegemônica e a formação pautada na pedagogia do movimento (FERREIRA, 2012), sabendo-se que a primeira se pauta em um conhecimento fragmentado e/ou profissional, que define as linhas de construção de um intelectual especializado que irá reproduzir os ideais e valores hegemônicos, ao passo que a segunda formação anseia por um conhecimento omnilateral, que prima pela construção de um intelectual orgânico em diálogo com a filosofia da práxis.

Outro projeto da Vale que se sobressai para proporcionar uma formação hegemônica é a Estação Conhecimento, em que o empreendedorismo corresponde ao eixo transversal de suas ações:

Para que os alunos aprendam a ter, são incentivados a reconhecer seus saberes, potencialidades, possibilidades e limites. Assim, serão capazes de superar dificuldades, resolver problemas, enfrentar desafios, fazer escolhas de como agir e que estratégias usar para mostrar seu valor com a perspectiva de empreender as suas vidas.

O processo de aprendizagem é inspirado nos quatro pilares da educação apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO (conhecer, fazer, ser, conviver). Para o modelo da Estação Conhecimento, incluímos um quinto pilar: o ter. (FUNDAÇÃO VALE, 2010, s.p. apud PANTOJA, 2012, p. 108)

Essa matriz educacional que busca observar as potencialidades regionais objetiva incluir o estudante em uma subjetividade atravessada pela ideologia do consumo e do empreendedorismo (PANTOJA, 2012), inserindo igualmente o agricultor em uma lógica de mercado que aumenta sua dependência em relação aos sujeitos econômicos dominantes e vinculados ao agronegócio, especialmente com o incentivo às atividades relativas à pecuária.

Na realidade paraense as Estações Conhecimento estão dispostas espacialmente em Tucumã, Parauapebas e Marabá (ver Quadro 2), exatamente onde existem os projetos de mineração, logo, têm a intenção de atenuar os conflitos sociais com os sujeitos locais via projetos sociais e, ao mesmo tempo, inculcar valores que legitimam sua atuação na região, como promotora de emprego, sustentabilidade ambiental e desenvolvimento regional.

Quadro 2 – Espacialização das Estações Conhecimento da Fundação Vale no Pará, 2016

Localização no Pará	Ano de criação	Objetivo	Infraestrutura	Pessoas atendidas
---------------------	----------------	----------	----------------	-------------------

<i>Tucumã</i>	2008	Ensino e a prática regular de futebol, atletismo, natação, karatê, música, teatro e dança, além de aulas complementares de linguagem, matemática, informática e cursos profissionalizantes.	Salas de aula, ginásio poliesportivo, campo de futebol, cineteatro, etc.	650 crianças e adolescentes em atividades educativas, 420 jovens no programa esportivo, 1.500 pessoas nos programas regulares.
<i>APA do Igarapé Gelado (Paraupébas)</i>	2010	Geração de trabalho e aumento de renda das famílias de produtores locais, com foco na bovinocultura leiteira.	Salas de aula, Laticínio para processamento de leite para fabricação de leite pasteurizado, manteiga, queijo muçarela, etc.	120 famílias de produtores rurais.
<i>Marabá</i>	2013	Atende crianças e adolescentes com atividades esportivas como futebol e atletismo, karatê e capoeira, além de atividades educativas e culturais incluindo linguagem, matemática, teatro, música e dança.	Salas de aula, quadra poliesportiva etc.	1.000 pessoas em programas regulares, 520 crianças e adolescentes em atividades educativas, esportivas e culturais, 240 adultos em atividades educativas, como cursos profissionalizantes e oficinas de saúde.

Fonte: FUNDAÇÃO VALE, 2016. Organização: MIRANDA, Rogério Rego.

Por fim, observamos os conflitos envolvendo a escola do PA 17 de Abril, que também começou no acampamento criado na Fazenda Formosa, com três professores voluntários. Depois do conhecido massacre de dezenove sem-terras foi transferida para a Fazenda Macaxeira e finalmente se consolidou na atual vila do assentamento, onde funcionou até 2010 de maneira provisória e precária, pois funcionava em um barracão com cinco salas, cozinha, um banheiro e não dispunha de encanamento ou energia elétrica.

Para que essa realidade fosse alterada houve uma manifestação no quilômetro 4 da estrada PA-275, que dá acesso ao assentamento. Nesse lugar, os professores deram aulas para as crianças durante uma semana, deslocando para ali carteiras, quadros, alimentação, serventes, ou seja, todos os instrumentos necessários para que as aulas transcorressem no meio da estrada. Com essa ação, o governo do estado do Pará se comprometeu, em 2009, a construir uma escola no PA com condições adequadas de atender a crianças, jovens e adultos que residiam na localidade, assim como os demais moradores dos assentamentos limítrofes, a exemplo de Canudos e Cabanos.

A escola de fato foi construída e entregue no ano de 2010, nomeada como EMEFM Oziel Alves Pereira, em homenagem a uma das militâncias que faleceu no massacre. Sua estrutura conta com doze salas de aula, salas da direção, de professores, de leitura, laboratórios de informática, de

ciências, cozinha, refeitório, almoxarifado, auditório, lavanderia, banheiros e uma quadra poliesportiva: é considerada uma escola modelo na região.

Em virtude dos programas de formação do PRONERA em parceria com a universidade, os educadores que atuam na escola são em sua maioria oriundos do momento do acampamento ou são ex-alunos que retornam para “ocupar a escola”, agora como formadores.

Assim como ocorreu em Palmares II, existiram momentos de disputa pelo controle da gestão escolar, que ficava sob a responsabilidade do município de Eldorado dos Carajás, mas em virtude de uma luta cotidiana mobilizada pelos professores e o MST, a coordenação da instituição retornou para a delegação da comunidade, que escolhe os diretores por meio de eleição direta, assim como discute coletivamente o currículo, agora voltado para a educação do campo. Esse fato ocorre por uma reaproximação da escola com o MST, cuja relação ficou atenuada por conflitos internos até aproximadamente o ano de 2011; após essa data, a escola voltou inclusive a contar com atividades do movimento socioterritorial no calendário escolar:

A relação da escola com o MST ela passou assim uma temporada meio ausente, sabe, mas de 2012, 2011 para cá a escola ela está interagindo mais com o MST, nós estamos tendo assim mais visita deles, a gente está participando mais dos movimentos, das organizações que eles fazem, então hoje o relacionamento na medida do possível é boa, eu posso dizer para você que é um relacionamento. A gente sabe o que está acontecendo lá, a gente leva as crianças para o sem-terrinha, a gente vai em encontro, agora mesmo em julho no dia 06, no dia 07 e 08 nós temos um encontro que é organizado pelo MST em Açailândia, então a gente está interagindo, nós temos aqui dois professores, que esses eles estão designados para passar informação, eles quando precisa eles saem para trabalhar lá para o MST, a gente registra o trabalho, já é de conhecimento do secretário da educação, esses dois professores ficam à disposição, quando não tem nada eles estão na sala, mas se precisou eles saem, passa até uma semana. (Edna Souza dos Santos Silva, assentada e coordenadora pedagógica no PA 17 de Abril, 51 anos, 26 jun. 2016)

Uma síntese dessas disputas que o MST empreende no interior das escolas dos assentamentos pode ser visualizada no Quadro 3, observando que, em algumas, o movimento consegue por em prática parcialmente seus princípios pedagógicos e filosóficos, mas em outras, não.

Quadro 3 – Disputas territoriais no âmbito da educação nos assentamentos organizados pelo MST, 2016

Assentamento	Escola	Momento de construção da escola	Relação com os Princípios do MST	Professores	Disputas
Palmares II	EMEF Crescendo na Prática	Acampamento	Parte dos princípios é colocada em prática, mas em virtude das disputas internas em torno do projeto educacional nem tudo é levado a cabo.	Parte dos professores é oriunda dos cursos de formação do MST e outra parte é concursada, sem vínculos com o movimento.	- Com o Estado, via prefeitura. - Interna, com novos sujeitos econômicos no assentamento. - Com a Vale, via Estação Conhecimento.
17 de Abril	EEEFM Oziel Alves Pereira	Acampamento	Parte dos princípios é colocada em prática, mas em virtude das disputas internas em torno do projeto educacional nem tudo é levado a cabo.	Parte dos professores é oriunda dos cursos de formação do MST e outra parte é concursada, sem vínculos com o movimento.	- Com o Estado, via prefeitura. - Interna, com novos sujeitos econômicos no assentamento.
Cabanos e Canudos	EMEFM Oziel Alves Pereira	Acampamento	Parte dos princípios é colocada em prática, mas em virtude das disputas internas em torno do projeto educacional nem tudo é levado a cabo.	Parte dos professores é oriunda dos cursos de formação do MST e outra parte é concursada, sem vínculos com o movimento.	- Com o Estado, via prefeitura. - Interna, com novos sujeitos econômicos no assentamento.
Onalício Barros	EMEF Antônio Vilhena (Localizada no Cedere I)	Escola sem vínculos com o movimento socioterritorial	Nenhum professor tem relação direta com o movimento socioterritorial	Os professores não mantêm vínculos com o movimento.	Não há disputas.
Nega Madalena	EMEF Anexo do Cuca (Localizada na Vila do Cuca)	Escola sem vínculos com o movimento socioterritorial	Nenhum professor tem relação direta com o movimento socioterritorial	Os professores não mantêm vínculos com o movimento.	Não há disputas.
26 de Março	EMEF Carlos Marighela	Acampamento	Parte dos princípios é colocada em prática, mas em virtude das disputas internas em torno do projeto educacional nem tudo é levado a cabo.	Parte dos professores são oriundos dos cursos de formação do MST e outra parte são concursados sem vínculos com o movimento e/ou a realidade do assentamento.	- Com o Estado, via prefeitura. - Interna, com novos sujeitos econômicos no assentamento. - Com a Vale, via Estação Conhecimento.
1º de Março	EMEF Educar Para Crescer e EMEI Madalena Freire	Acampamento	Parte dos princípios é colocada em prática, mas em virtude das disputas internas em	Há duas escolas a de ensino infantil possui vínculo com o MST e seus princípios e a de ensino	- Com o Estado, via prefeitura. - Interna, com novos sujeitos econômicos no assentamento.

			tomo do projeto educacional nem tudo é levado a cabo.	fundamental e médio atualmente possui uma relação parcial com o MST	
--	--	--	---	---	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Outro nível dessa disputa por hegemonia se encontra no seio da universidade, isso porque seu espaço é produto do diálogo com os movimentos sociais (MST e FETAGRI principalmente), que identificaram a necessidade de uma formação em nível superior para discutir problemáticas que lhes atingem diretamente, tais como degradação ambiental, geração de emprego e renda no campo, políticas públicas de desenvolvimento rural, reforma agrária etc. Desta feita, foi pleiteado pelos movimentos sociais da mesorregião Sudeste do Pará um *campus* universitário em Marabá que garantisse a formação dos professores para as escolas no campo, auxiliando igualmente na construção de um projeto de desenvolvimento contraposto à concepção dominante na região (SCALABRIN, 2011).

O *campus* universitário de Marabá foi criado no ano de 1987 como uma política de descentralização efetuada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com o intuito de aproximar a universidade da demanda da mesorregião. Para esse fim, o *campus* oferta cursos estratégicos, especialmente na área da licenciatura, como Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia. Pela Lei Federal nº 12.824, de 5 de junho de 2013, esse *campus* foi transformado em Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com sede em Marabá-Pará, mas de caráter *multicampi* – pois tem *campus* também em Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara –, ampliando ou consolidando os cursos ofertados em licenciatura (Física, Matemática, Química, Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras e Educação do Campo) e bacharelado (Sistema de Informação, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Saúde Coletiva, Ciências Contábeis, Administração, Direito, Ciências Econômicas, Geografia, Agronomia, Geologia, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas e Meio Ambiente, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação e Engenharia Química).

Como podemos perceber, há um fortalecimento das licenciaturas, dentre as quais destacamos o aparecimento da Educação do Campo, que advém de um diálogo com os socioterritoriais do campo presentes no sudeste paraense e tem por premissa em seu projeto político-pedagógico “[...] produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de sujeitos do campo capazes de promover a construção de assentamentos, comunidades e escolas rurais, visando a uma sociedade sustentável” (PPC, 2014, p. 4). Isso porque o contexto da produção do conhecimento das “escolas rurais”

[...] tem sido feita, hegemonicamente, desprestigiando os saberes, realidade e demandas locais e contribuindo para reproduzir um processo que faz da escola o lócus onde a *cultura culta* [liberal, burguesa, branca, de classe média e urbana] é *aprendida e onde* os estudantes experimentam a *hierarquia e a fragmentação* das relações, práticas e saberes que justificam as *distinções de status e classe que existem na sociedade urbanizada*. Assim, ao mesmo passo em que se faz *sociocêntrica e etnocêntrica*, centrada nos valores de uma classe social e de um grupo étnico, a escola contribui também para reafirmar uma visão estereotipada e negativa dos povos do campo [não civilizados, pobres coitados, atrasados e sem contribuições à sociedade] que os toma como sujeitos não produtores de conhecimento e cultura, a quem a escola urbana deve salvar, nem que seja apenas com as “primeiras letras” (PPC, 2014, p. 9 grifado no original).

Esse curso é produto de uma série de iniciativas realizadas no sudeste paraense que visam aproximar e consolidar uma parceria entre a universidade e os movimentos sociais. Assim, em 1999 foram realizadas ações de educação do campo com financiamento do Ministério de Desenvolvimento Agrário através do PRONERA para alfabetização das populações camponesas. Nesse mesmo ano houve o Projeto de Formação / Escolarização em Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) para jovens e adultos dos PAs, organizado pelo MST e a FETAGRI. Já em 2001, ocorreu o Projeto de Formação / Escolarização em Ensino Médio Magistério e o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos. Em 2003, foi realizado o Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico e o Projeto de Alfabetização / Escolarização em Ensino Fundamental (anos iniciais) em parceria com a FETAGRI, beneficiando assentados de 22 PAs. Em 2004, via PRONERA, observa-se o primeiro projeto de ensino superior, o Projeto de Formação em Nível Superior em Agronomia, atendendo jovens do Pará, Maranhão e Tocantins que residiam em assentamentos organizados pelo MST. E, em 2006, o Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico, o Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Pedagogia, em parceria com a FETAGRI; e o Projeto de Formação em Nível Superior Curso de Letras, em parceria com o MST (PPC, 2014).

Ao passo que os socioterritoriais avançam no diálogo com a universidade, observa-se a constituição de diversos cursos de Engenharia, financiados ou em parceria com a empresa Vale, existindo uma disputa entre as formas de conhecimento produzidas no âmbito da instituição.

É importante frisar que essa relação entre universidade e movimentos se inicia com os sindicatos em 1989, no Programa de Extensão Rural no interior do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) do *campus* de Marabá, com o propósito de integrar a pesquisa-

desenvolvimento e a formação de profissionais de Ciências Agrárias. A ideia era contribuir para a formação de profissionais oriundos de outras instituições que pudessem pensar uma formação questionadora do modelo de transferência de tecnologia e revolução verde, relacionado à monocultura e fundamentado na produção de base diversificada. Para esse fim, foram criados programas e espaços como a Especialização em Agricultura Familiar Amazônica e Desenvolvimento Agroambiental em 1991, Centro Agropecuário em 1994, Licenciatura Plena em Ciências Agrárias nos municípios de Altamira e Marabá, respectivamente nos anos de 1997 e 1999, o curso de Mestrado em 1996 e o curso de Graduação em Agronomia em 2001. (SCALABRIN, 2011)

CONCLUSÕES

Como podemos perceber, diversos níveis de ensino foram disputados pelos movimentos socioterritoriais a partir de alianças entre diferentes sujeitos, possibilitando a conquista de territórios importantes, como as escolas nos acampamentos e assentamentos e cursos universitários voltados para a realidade da educação do campo e que pensam, a partir de um diálogo com os sujeitos, a construção de outro projeto de sociedade, em termos educacionais e igualmente produtivos.

Desta feita, a disputa por hegemonia dos socioterritoriais no campo, com destaque ao MST, objeto de nossa pesquisa, perpassa pela luta pela terra para criar as condições e reprodução social e econômica, mas igualmente pela disputa dos aparelhos privados de hegemonia, pois eles se relacionam com a difusão de valores que podem vir aprisionar as pessoas em um processo alienatório que as individualizam e as mercantilizam ou permite emancipá-los com a formação de sujeitos de sua própria história, que podem construir seus territórios coletivamente e tornarem-se intelectuais orgânicos que possam a vir propor outro projeto de desenvolvimento territorial.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas de. **O desafio da parceria na implementação do PRONERA: o caso do projeto alfabetização cidadã no nordeste Paraense**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

APROCPAR. **Plebiscito por eleição diretas para direção escolar em Palmares**: voz da maioria dos voluntários que votaram no plebiscito, diz sim “quero votar para direção escolar”. WhatsApp [Grupo Privado]. 23 jan. 2017. 15:30. 1 mensagem de WhatsApp.

BRASIL. **Programa nacional de educação na reforma agrária: manual de operações**. 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em 03 mar. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Ayala Lindabeth Dias. **Realidades e desafios da educação do campo na escola Crescendo na Prática – Parauapebas/PA**. 2012. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária) – Universidade Federal do Pará, Marabá, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra**. Presidente Prudente, 5 ago. 2005. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Construcaoconceitual.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FUNDAÇÃO VALE. **Relatório de atividades**. 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/SiteAssets/Paginas/Relatorio-Atividades-2015/Relatorio-Atividades-2015.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Gestão social e fundação Vale** – Estações Conhecimento. 2016. Disponível em: <<http://www.vale.com/PT/aboutvale/transparencia-e-sustentabilidade/social-estacoes-conhecimento/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do cárcere, v. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

IPEA. **II Pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária**: repercussões no estado do Pará (regiões sul e sudeste). Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/relatorio_pnera_sul_sudeste_web.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017

JORNAL PORTAL CARAJÁS. **Alunos do assentamento Palmares II ocupam escola como forma de protesto.** Disponível em: <

<https://carajasojournal.com.br/cidades/parauapebas/item/5309-moradores-do-assentamento.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MST. **Como deve ser a escola de um assentamento.** Boletim da Educação n. 1. São Paulo, 1992.

MST. **Princípios da educação no MST.** São Paulo: Setor de Educação, 1996. (Coleção Caderno de educação, n. 8).

PANTOJA, Igor. **Planejamento privado social:** práticas da CVRD (Vale S.A.) em municípios do Maranhão. 2012. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PPC. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.** 2014. Disponível em: <

<https://fecampo.unifesspa.edu.br/index.php/projeto-pedagogico-lpec>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados.** Tese. (Doutorado em Educação) – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, José Carlos Lima de. **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):** o moderno príncipe educativo brasileiro na história do tempo presente. 2008. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Pós- Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em:

<http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_SOUZA_Jose_Carlos_Lima_de-S.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo:** epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

Submetido em fevereiro de 2021

Aceito em abril de 2021