



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

NIELSON DO SOCORRO NUNES CARDOSO

**FORECAT:
SUA GÊNESE E ATUAÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO BAIXO TOCANTINS PARAENSE**

**ABAETETUBA-PARÁ
2024**

NIELSON DO SOCORRO NUNES CARDOSO

**FORECAT:
SUA GÊNESE E ATUAÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO BAIXO TOCANTINS PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza

ABAETETUBA – PARÁ
2024

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

C268f **CARDOSO, NIELSON DO SOCORRO NUNES.
FORECAT: SUA GÊNESE E ATUAÇÃO FRENTE ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
BAIXO TOCANTINS PARAENSE / NIELSON DO SOCORRO
NUNES CARDOSO. — 2024.**

143 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza
Souza

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação
em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Abaetetuba,
2024.

1. Educação do Campo. Políticas Públicas. FORECAT.
Amazônia Paraense. I. Título.

CDD 370

NIELSON DO SOCORRO NUNES CARDOSO

FORECAT

**SUA GÊNESE E ATUAÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO BAIXO TOCANTINS PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de Mestre.

Abaetetuba, Pará, _____ de _____ 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza

PPGCITE/ Campus Abaetetuba/UFPA – Orientador e Presidente da Banca Avaliadora

Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento (UFPA)

(Membro interno)

Prof. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

(Membra externa ao Programa)

Prof.^a Dra. Rosilene Lagares (UFT)

(Membra externa)

Ao meu Pai, Fabiano de Cristo F. Cardoso e à minha Mãe, Neli Nunes Cardoso, pelas lutas, batalhas e **orações incansáveis** em busca da educação de seus filhos, por sempre acreditarem que “os estudos mudam vidas”.

À minha amada Lucidéia Dias Cardoso, meu amor, amiga, esposa, serva do Senhor Jesus Cristo, por me dar suporte, apoio, confiança e orar nos momentos mais especiais e singulares da minha vida. “O homem que encontra uma esposa encontra **um bem precioso** e recebeu uma **bênção do Senhor.**” (Bíblia Sagrada, Provérbios 18:22)

Aos nossos filhos Isabella Nicole e Nicollas Davi, “são **um presente do SENHOR**; eles são uma **verdadeira bênção**” (Bíblia Sagrada, Salmos 127.3)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as experiências, sejam elas boas ou desafiadoras, isso é um ato de fé e confiança em Sua soberania e cuidado. Assim diz a Palavra do Senhor: "**Em tudo daí graças**" (1Ts. 5:18), independentemente das circunstâncias. À semelhança do que o profeta Samuel declarou: "**Até aqui nos ajudou o Senhor**" (1Sm. 7:12), é com gratidão que reconheço não apenas as bênçãos evidentes, mas também os desafios que lapidam e moldam minha vida. "**Toda honra e glória seja dada a Deus, o Senhor!**" (Salmos 29:1-4)

Gratidão e reconhecimento às batalhas, lutas, sacrifícios, encorajamentos e orações de meu Pai Fabiano e minha Mãe Neli Cardoso pela minha vida e educação. Às minhas irmãs Tânia, Noêmia, Fabíola e Edinelma por constituírem e fortalecerem nossa Família.

Gratidão, à minha amada esposa Lucidéia Cardoso, um presente, uma bênção de Deus, amor, amiga, parceira em tantas jornadas, sonhadora, lutadora e grande incentivadora. "Uma esposa é **um bem precioso**" (Provérbios 18:22) Obrigada amor pela paciência e compreensão com a minha caminhada e ausência em alguns momentos.

Gratidão a Isabella Nicole e Nicollas Davi, filhos, "são **um presente** do SENHOR; eles são **uma verdadeira bênção**" (Salmos 127.3), por perguntarem quase todo dia, quando terminaria esse trabalho.

Gratidão ao meu orientador Prof. Dr Orlando Nobre B. de Souza pela amizade e docência, pelos inúmeros livros emprestados, pelos textos enviados, pelas mensagens de WhatsApp, por ser essa pessoa que sempre acreditou e incentivou para que eu não desistisse das atividades acadêmicas.

Gratidão ao Prof. Dr. Afonso Wellington do Nascimento, Profa. Dra Diselma Marinho Brito,, Profa. Ma. Josilene Moraes Pires, Prof.^a Esp. Lindalva dos Santos Ferreira, Profa. Dra. Maria Bárbara da Costa Cardoso, Profa. Esp. Eni Naura Teixeira da Silva, Profa. Esp. Rosana Cardoso Pereira, Sr. Manoel Libório Ferreira dos Santos, Profa. Odineith Poça Profa Dra Francisca Ribeiro, pela disponibilidade em contribuir com informações preciosas para este trabalho

Gratidão aos Professores dos Programas de Pós-Graduação PPGCITE e PPEB: Prof. Dr. Alexandre Cals, Professor Dr Afonso Nascimento, Prof. Dr Yvens Cordeiro, Prof. Dr Francinei Tavares, Profa. Dra Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Profa. Dra Dinair Leal da Hora, que, a partir de suas diversas origens, áreas de pesquisa e fundamentações teóricas, enriquecem uma educação crítica, promovem uma didática voltada para a humanização e fomentam debates variados.

Gratidão as bancas de qualificação e defesa com professores/as doutores/as, Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Rosilene Lagares, Afonso Nascimento e Orlando Nobre de Souza, por terem aceitado o convite de nos assistirem nesta dissertação a partir de seus saberes, permitindo o aprimoramento deste estudo e oferecendo valiosas contribuições para a maturação da pesquisa. Pessoas admiráveis!

Gratidão ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) que ao longo de 25 anos de produção de conhecimento científico tem contribuído com discussões que muito nos ensinam: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/38339-gestamazon-25-anosbr-desafios-contemporaneos-e-aprendizados-pela-educacao?srsItid=AfmBOorm-zMnz6PEKqcv58rJaXQj5B4REUSiqV0FZ9uSLsYnhupEwS2>

Gratidão a Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri (PA), em nome do Prof. Janilson Oliveira Fonseca, Secretário Municipal de Educação, meu amigo e toda sua equipe, pela compreensão, contribuições, parceria e envolvimento no processo educativo miriense.

Gratidão ao Prof. Kenedy Quaresma, pela ajuda na coleta de informações do Censo Escolar.

Gratidão a Profa Dra Rosilene Lagares, e toda sua equipe de Palmas –TO, por suas contribuições e vivências, principalmente por ocasião do Programa Escola em Tempo Integral, o que permitiu uma aproximação aos seus conhecimentos.

Gratidão ao irmão em Cristo Jesus, Prof. doutorando Marcos Barbosa, pela leitura do texto e orientações.

Gratidão a minha colega de anos de estudo, de trabalho, Josilene Quaresma Pires, por dispor de tempo para buscar seus arquivos memórias do FORECAT e pelas constantes conversas sobre a temática.

Gratidão a Profa. Odineith Poça, que mesmo à distância, não mediu esforços para auxiliar com informações sobre o Fórum.

Gratidão à Profa. Dra. Maria Bárbara, colega de estudos, colega de trabalho, que sempre procurou auxiliar-me na busca por materiais do Fórum.

Gratidão ao Prof. Dr Salomão Hage, por dispor de textos e pelas oportunidades de conversas sobre o FORECAT.

Gratidão as Secretarias Municipais de Educação de Abaetetuba e Moju, das quais sou servidor.

Gratidão ao Prof. Darley Gomes, Coordenador do FORECAT pela disponibilidade em auxiliar nas informações sobre o Fórum.

Gratidão ao profissional Raimundo Hosana Negrão, Secretário do Programa de Pós-Graduação e a Gabriela Xavier, Bolsista, sempre solícitos em auxiliar nas demandas dos discentes.

Gratidão a Profa. Waldira Calado por garimpar as raras fotos do Fórum, em seus equipamentos.

Enfim, minha sincera gratidão a todos que de alguma forma me ajudaram nesta fase da minha vida.

Confie no Senhor de todo o coração e não se apoie na sua própria inteligência.
Lembre-se de Deus em tudo o que fizer, e ele lhe mostrará o caminho certo.

Bíblia Sagrada, Provérbios 3.5,6

“No horizonte democrático, o poder se horizontaliza, pois, a gestão e a tomada de decisão são legitimadas pelo atendimento aos anseios da democracia direta. A participação é praticada, através de uma intervenção social exercida de forma concreta e objetivada, em que os agentes sociais, são autores e protagonistas. Os interesses comuns se sobrepõem aos particulares, sem eliminá-los, o que pode vir a se transfigurar em melhorias da qualidade de vida da maioria das pessoas” Orlando Nobre B. de Souza, (2006, p.187)

RESUMO

O estudo FORECAT: sua gênese e atuação frente às políticas públicas de educação do campo no Baixo Tocantins Paraense teve como objetivo analisar o processo de gênese, de estruturação e contribuições do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina (FORECAT) na implementação da Educação do Campo na região do Baixo Tocantins-Pará, envolvendo sete dos onze municípios que compõem esse território. Inicialmente, fizemos uma contextualização histórica das políticas públicas no cenário da Educação do Campo, a partir de uma síntese dos marcos normativos, bem como das aproximações conceituais acerca da temática. Em seguida, discutimos o FORECAT como uma arena da sociedade civil, buscando conceituá-lo por meio de um panorama a respeito da origem, estrutura e participação do movimento social, instituições e entidades no Fórum. Da mesma forma, realizamos uma breve análise sobre a influência do FORECAT junto aos setores públicos. Trata-se de uma investigação onde o caminho metodológico a ser percorrido envolveu: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, na qual optamos pela perspectiva do Grupo Focal (formado por fundadores, membros e ex-membros do Fórum), tomando esse como espaço de coleta de informações. As análises indicam que, apesar de todos os impasses, limitações, impedimentos e entraves, o FORECAT, ainda que precise ser fortalecido, estabeleceu-se um campo de ação contínua e um projeto de superação das desigualdades estruturais e históricas na região Tocantina, pois deu visibilidade à educação do campo nessa região e também contribuiu na promoção de formas de organização dos movimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Políticas Públicas. FORECAT. Amazônia Paraense

ABSTRACT

The study FORECAT: its genesis and performance in relation to public policies for rural education in the Lower Tocantins region of Pará aimed to analyze the process of genesis, structuring and contributions of the Tocantina Regional Forum for Rural Education (FORECAT) in the implementation of Rural Education in the Lower Tocantins region of Pará, involving seven of the eleven municipalities that make up this territory. Initially, we made a historical contextualization of public policies in the scenario of Rural Education, based on a synthesis of the normative frameworks, as well as the conceptual approaches on the subject. Then, we discussed FORECAT as an arena of civil society, seeking to conceptualize it through an overview of the origin, structure and participation of the social movement, institutions and entities in the Forum. Likewise, we carried out a brief analysis on the influence of FORECAT on the public sectors. This is an investigation in which the methodological path to be followed involved: bibliographical research, documentary research and field research, in which we opted for the perspective of the Focus Group (formed by founders, members and former members of the Forum), taking this as a space for collecting information. The analyses indicate that, despite all the impasses, limitations, impediments and obstacles, FORECAT, although it needs to be strengthened, has established a field of continuous action and a project to overcome structural and historical inequalities in the Tocantina region, as it gave visibility to rural education in this region and also contributed to the promotion of forms of organization of social movements.

Keywords: Rural Education. Public Policies. FORECAT. Amazon of Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atores que participam do Fórum Paraense de Educação do Campo	70
Quadro 2 – Taxa de escolarização, IDEB, matrículas, docentes e número de estabelecimentos de ensino, nos Municípios integrantes do FORECAT	83
Quadro 3 – Levantamento de estudantes da Educação Básica no Campo nos Municípios de abrangência do FORECAT em 2024	84
Quadro 4 - Registros do FORECAT para a Pesquisa Documental	87
Quadro 5 – Cronograma de Ações/Atividades de Estruturação e Fundação do FORECAT	92
Quadro 6 - Coordenação Executiva FORECAT/2024	103
Quadro 7- Demonstrativo das primeiras Coordenações de Educação do Campo.	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Legislação brasileira sobre Educação do Campo	35
Figura 2 – Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%)	61
Figura 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%) por UF	62
Figura 4 – Localização do Território do Baixo Tocantins –PA	79
Figura 5 – População nos Municípios integrantes do FORECAT	82
Figura 6 – Dinâmica de organização e estrutura do FORECAT	96
Figura 7 – Instâncias do FORECAT	96
Figura 8 – Convite de uma das primeiras turmas de Licenciatura de Educação do Campo	119

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Membros do Grupo Focal

89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3ª DRE – Diretoria Regional de Educação

3ª URE - Unidade Regional de Ensino

AMIA - Associação do Moradores da Ilhas de Abaetetuba

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CONEC - Comissão Nacional de Educação do Campo

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores/as Familiares

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FEP – Fundação Educacional do Pará

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FORECAT – Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FETRAGI – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Pará

GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

GEPSEED – Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Educação e Desenvolvimento

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPA – Instituto Federal de Educação do Pará

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MORIVA – Movimento de Ribeirinhos Vítimas de Barragens

MST – Movimento dos Trabalhadores/as Sem Terra

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAT – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada

SEMEC – Secretarias Municipal de Educação e Cultura

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPA – Universidade Federal do Pará

UEPA – Universidade do Estado Pará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, a Educação do Campo vem ganhando novamente notoriedade, em especial nos últimos 25 anos. Em 2023, comemorou-se o 25º aniversário da I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"¹, o evento foi realizado entre os dias 27 e 31 de julho de 1998, em Luziânia, no estado de Goiás. Essa data destaca-se como um marco a ser celebrado com responsabilidade histórica e o compromisso daqueles que se dedicam à formação humana. O que é lembrado não é apenas o evento em si, mas o processo de luta e construção que a Conferência simbolizou, além de ter posto em evidência as experiências acumuladas até aquele momento e ter favorecido todas as realizações subsequentes.

Passados 25 anos, é necessário compreender as determinações estruturais da crise social que o mundo enfrenta, bem como as contradições que devem ser abordadas para que a realidade se transforme de modo a atender às necessidades da maioria, inclusive as vivenciadas durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), onde se enfrentou um período difícil, afinal ocorreu uma desarticulação das políticas voltadas para o campo educacional, o que impactou negativamente a vida de milhares de cidadãos que vivem nas áreas rurais do país, sejam nas regiões de águas, florestas ou outras áreas campestres.

Essa condição contribuiu para o agravamento das desigualdades sociais existentes nesses territórios, comprometendo os avanços sociais conquistados por meio da educação. Tal retrocesso foi significativo, estancando e desestabilizando os avanços e conquistas obtidos nas décadas anteriores². O que gerou impactos não apenas na educação em si, mas também na vida e no desenvolvimento das comunidades, que dependem, entre outras coisas, da educação para promover o desenvolvimento local, a valorização de suas culturas e a melhoria das condições de vida.

¹ Na organização da Conferência estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Universidade de Brasília (UNB).

² As instituições estão sendo sucateadas e as políticas institucionais cada vez mais fragilizadas. Desde o governo de Michel Temer (2016-2018), perseguem práticas culturais e científicas, vendendo a falsa ideia de uma educação neutra e sem ideologia, quando na verdade alimentam uma educação com fins bem específicos e alinhados aos interesses neoliberais. Após o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, o campo educacional passou a ser palco de disputas de narrativas, de discursos eleitoreiros e de cortes de verbas em todas as suas instâncias, o que impôs à educação e seus sujeitos muitos desafios quanto aos caminhos a serem seguidos e aos desdobramentos que as políticas educacionais poderiam trazer para o país. (Moura e Cruz (2022, p. 3)

É importante reconhecer o papel da Educação do Campo na promoção da justiça social, no combate às desigualdades e na construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

A inserção nas agendas públicas, ao longo destes 25 anos, das discussões, dos avanços, da melhoria na qualidade da educação brasileira e de estudos sobre a agenda do campo têm ampliado-se, conforme veremos ao longo deste trabalho. E isto é relevante, pois gera contribuições para a sociedade, em especial às populações mais vulneráveis, conforme afirmam Carmo e Guizardi (2018), que denominam essas populações como aquelas em que existem várias situações, por exemplo, no campo da saúde, incluem-se doenças incuráveis e contextos que favorecem enfermidades graves que podem levar à morte. No que diz respeito à Assistência Social, a falta de apoio nesse setor contribui para a formação de uma sociedade vulnerável, que carece de elementos essenciais como saneamento básico, educação, infraestrutura, segurança, alimentação, além de opções de esporte e lazer. A desigualdade frequentemente observada na concentração de renda no Brasil é uma das razões que explicam a perenização de populações em situações de vulnerabilidade na sociedade. Ainda se tratando dessas populações, a Portaria nº 2.866, de 2 de dezembro de 2011³, do Ministério da Saúde, define e reconhece as Populações do Campo, das Florestas e das Águas (PCFAs), os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs). Esses grupos têm modos de vida culturalmente diferenciados, com produção e reprodução social relacionadas predominantemente à vivência com a terra. São compostos por camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários, que residam ou não no campo. Cabe considerar que as comunidades tradicionais e as ribeirinhas estão inseridas nesse contexto, incluindo-se quilombolas e aquelas que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas, e populações atingidas por barragens, entre outras.

A partir desse contexto, a presente pesquisa emerge das inquietações vivenciadas em meu cotidiano profissional, uma vez que faço parte do quadro de profissionais em exercício da educação pública municipal há mais de 24 anos, experienciando todo esse movimento, desde as pequenas mobilizações até as grandes discussões de implantação de políticas educacionais no País e em alguns municípios da Região do Baixo Tocantins (Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri) no Pará, seja como Técnico nas Secretarias de Educação, Coordenador Pedagógico, Secretário Adjunto de Educação ou como Professor das séries/anos iniciais nas

³ Portaria nº 2.866, DE 2 de dezembro de 2011, que institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF), disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2866_02_12_2011.html

escolas municipais. Condição que permitiu-me acompanhar as pressões, percebendo e observando as angústias acerca de várias questões contextuais e teóricas sobre a educação do campo, em especial a implementação das legislações, pareceres e resoluções vigentes.

Essas questões não surgiram repentinamente como tema de pesquisa, sendo decorrência de um longo percurso profissional e das conversas contínuas na orientação de mestrado, quando o orientador observou a necessidade de investigações neste âmbito. Ressalto que em uma parte de minha existência, mais precisamente dezoito anos, residi efetivamente no campo, às margens do Rio Muaná, no Município de Muaná⁴, localizado no imenso Arquipélago do Marajó – região formada por inúmeras ilhas, constituindo o maior arquipélago fluviomarinho do planeta. Cenário de uma riqueza natural ímpar, composta por campos naturais, planícies alagadas e densas florestas. A partir do final do século XV, torna-se palco de disputa entre potências europeias pelo domínio da região amazônica, marcando em seguida o início da expansão do domínio português, criando as condições históricas para a conformação territorial do Estado brasileiro.

Da infância à juventude construí minha identidade, meu caráter, valores, naquele lugar. Meus Pais possuíam uma escolaridade mínima, sabiam ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas. Minha Mãe, apesar de ter concluído apenas a quarta série do primário (hoje 5º ano), era uma excepcional alfabetizadora. Aprendi a ler e a escrever com ela, entre os três e quatro anos de idade. Meu Pai, sonhava com uma escola, e para ela fui aos 8 anos de idade, na década de 80. Turma lotada, 36 estudantes, um único professor. Tratava-se de uma escola multisseriada, a qual consiste em estudantes de diversas séries com diferenças de idades tendo aula com um único professor, “que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino em um único espaço” (Silva e Souza 2014, p. 9), além de Hage (2008), afirma que:

as escolas multisseriadas revelaram a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.

⁴ Muaná é um município brasileiro do Estado do Pará, localizado na Ilha de Marajó, pertencente a Microrregião do Arari. Muaná é conhecida como a terra do camarão. A cidade é conhecida pelo tradicional “Festival do Camarão”. Localiza-se; a uma latitude 01°31'42" sul e longitude 49°13'00" oeste, estando a uma altitude de 22 metros. Em 2022, a população era de 45.368 habitantes e a densidade demográfica era de 12,06 habitantes por quilômetro quadrado.

O acesso ao prédio escolar era somente por meio de cascos – pequenas embarcações movidas a remo, muito comuns na região – ou seja, além de multisseriada, era uma escola ribeirinha.

As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do Estado do Pará e da Região Amazônica. (...) elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo “existem” no conjunto de estatísticas que compõem o censo escolar oficial (Hage; 2004, p.9).

As dificuldades de aprendizagem eram tantas nessa unidade escolar que, no ano seguinte, meus pais decidiram que eu estudaria na cidade, em uma escola seriada, distante, em média, uma hora e trinta minutos de nossa residência. O deslocamento até o local era realizado por embarcação conduzida a remo. Vale lembrar que neste período os municípios não contavam com o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)⁵.

Foi uma experiência bastante difícil, à época, eu era o único estudante do campo, da região ribeirinha, que estudava na cidade. Porém, a educação é imprescindível àqueles que sonham com uma sociedade melhor, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996, p. 112).

Trago à memória os preconceitos, as atitudes de bullying, sofridas no decorrer dos estudos. A mudança de escola, do campo para cidade, foi tão chocante que foi preciso aprender até o uso do banheiro da escola e o manuseio do papel higiênico, sem ninguém ensinar. Essa labuta entre campo e cidade estendeu-se até o final do ensino médio (antigo segundo grau), cursado na modalidade SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino)⁶, única forma disponível na época.

Ao final do ensino médio, em 1995, ingressei na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, no Curso de Pedagogia. Pela distância geográfica do Marajó, passei a residir, estudar, trabalhar, enfim, a fazer parte “desse novo cenário social” ou “da terra de homens e mulheres fortes e valentes”. Nesse contexto, a educação superior desenvolveu um

⁵ O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, com execução a cargo do FNDE. O PNATE tem o objetivo de oferecer transporte escolar aos estudantes da educação básica pública, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. Inicialmente, o programa abrangia apenas os estudantes do ensino fundamental. Em 2009, foi ampliado e passou a beneficiar toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

⁶ O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma política pública educacional do Estado do Pará criado em 1980 pelo Governador Alacid Nunes, concebido pelo professor Manoel Viegas Moutinho, presidente, na época, da Fundação Educacional do Pará – FEP. Inicialmente, como projeto de implantação, o SOME é reconhecido pelo MEC e pela UNESCO, tendo sido implantado em outros estados do país e até em outros países em desenvolvimento. Na época, o Pará possuía 83 municípios e em apenas 18 era ofertado o ensino de 2º grau, tendo um um número crescente de alunos com o 1º grau concluído necessitando de oportunidade para galgar a etapa seguinte.

papel primordial, por ela passei a ter uma visão de mundo, crescimento e amadurecimento, essa formação é o elo que permite aos cidadãos participar da implementação de políticas educacionais, programas e projetos, percebendo-os a partir de sua diversidade, sejam geográficas, culturais, sociais, econômicas.

A partir dessa vivência, é desafiador, tratar sobre educação do campo, em especial, relacionada à Amazônia local, cercada por rios, igarapés, furos, florestas, cujas comunidades enfrentam, muitas vezes, problemáticas sérias como: a) escolas sem estrutura física adequada; b) transporte escolar, por vezes, com barulho ensurdecedor dos motores e calor demasiado; c) longas distâncias percorridas no trajeto residência-escola-residência, que faz com que discentes tenham que deslocar-se com horas de antecedência, além de estarem sujeitos a intempéries climáticas; d) alimentação escolar inadequada, levando em consideração que muitos saem de casa, às vezes, antes do horário de almoço sem alimentar-se; e) ~~sem~~ indisponibilidade de material escolar; e outros.

Na década de 1980, os professores que trabalhavam nas escolas ribeirinhas da Amazônia enfrentavam condições extremamente adversas para exercerem seu ofício. As dificuldades começavam com o isolamento geográfico. Muitas comunidades eram acessíveis apenas por rios, e o transporte fluvial era precário, feito em pequenas embarcações ou canoas, o que tornava a locomoção lenta e perigosa, especialmente em épocas de cheia ou seca dos rios.

A infraestrutura das escolas era outro grande desafio. As salas de aula, quando existiam, eram improvisadas em palafitas de madeira, ou na residência do professor, muitas vezes sem divisões adequadas ou cadeiras suficientes (ou melhor, eram bancos, uma espécie de assento sem qualquer conforto) ou mesmo materiais básicos como lousas e livros. A ausência de eletricidade em várias regiões ribeirinhas significava que os professores não tinham acesso a tecnologias ou iluminação para aulas noturnas, o que limitava as atividades escolares ao horário em que havia luz natural. Outro problema grave era a falta de materiais pedagógicos. Livros, cadernos e lápis eram escassos, e a maioria das atividades dependia da criatividade do professor para improvisar com os poucos recursos disponíveis. Muitas vezes, o conteúdo era trabalhado de forma oral, e o ensino baseava-se mais na repetição do que em práticas modernas de alfabetização e desenvolvimento cognitivo.

A formação dos professores também era bastante limitada. A maioria deles não possuía uma formação pedagógica adequada e, em muitos casos, eram pessoas da própria comunidade com níveis de escolaridade básicos. O governo e as instituições educacionais dificilmente ofereciam programas de capacitação contínua devido ao isolamento da região,

perpetuando um ciclo de ensino de baixa qualidade. Além disso, não havia uma política salarial, nem de carreira do magistério, o que agravava ainda mais as condições de trabalho. O Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará foi criado pela Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Dessarte, a falta de incentivo financeiro, somada à dificuldade de acesso aos locais de trabalho e às condições precárias, tornava a profissão de professor *ribeirinho*⁷ uma das mais desafiadoras da região.

Gerone Júnior (2012), em sua Dissertação de Mestrado sobre a Ação Pedagógica de Professores Ribeirinhos na Amazônia, ressalta:

Ser professor em escolas ribeirinhas vai além do estar em sala de aula transmitindo conteúdos. É uma ação pedagógica que desafia o professor a superar seus limites humanos, instiga o professor a desempenhar atividades que não fazem parte, pelo menos teoricamente, das exigências acadêmicas para um educador. A precariedade vai além do deslocamento por caminhos cheios de percalços e dificuldades, até a sala de aula escura, sem estrutura, em uma escola em que a merenda não é feita por profissionais da área, mas pelos próprios professores. [...]. Além disso, a precariedade do ambiente escolar somada a uma classe multisseriada ampliava as dificuldades existentes. (GERONE JÚNIOR, 2012, p.116-117)

De fato, lidar com essa realidade de abandono da escola pública, não é uma tarefa simples para qualquer pessoa. A ação pedagógica se manifesta de maneira a ir além das fronteiras da sala de aula e dos espaços escolares, confrontando os problemas sociais que fazem parte do contexto onde a prática pedagógica ocorre.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades, esses profissionais, desempenhavam um papel determinante na educação das crianças dessas comunidades, muitas vezes sendo as únicas referências de conhecimento e instrução formal nas áreas mais remotas da Amazônia.

Desta forma, torna-se fundamental dar atenção à educação do campo, Caldart (2007), Molina (2006) e Arroyo (2011) são os maiores protagonistas que dialogam acerca da temática, contribuindo de maneira relevante para a compreensão das políticas educacionais que a direcionam no Brasil. Esses estudiosos destacam fatores que indicam a implementação efetiva dessas políticas, considerando a identidade e as particularidades destas escolas bem como a formação e identidade dos profissionais envolvidos e o trabalho pedagógico que

⁷ De acordo com Freire & Souza (2017, p. 284), “a vida do ribeirinho é estreita à natureza. Tem o rio como elemento estrutural no seu cotidiano, ínsito a sua morada, a sua relação de existência, a sua identidade. É no vai e vem das águas que ele se constitui pessoa, que forma seus modos de vida, sua cultura”. Loureiro (1995, p. 59) o define como: “o homem da Amazônia que percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes”.

devem desenvolver.

Experiências pessoais, como um sujeito do campo, e profissionais, permitiram-me um contato com discussões sobre os processos educativos, seja com o movimento estudantil – do qual participei como Coordenador do Centro Acadêmico de Pedagogia/UFGA (Abaetetuba) – seja no envolvimento profissional junto as Secretarias de Educação, Universidades, Sindicatos e Sociedade civil organizada. Oportunidades que me permitiram conhecer e participar de perto de fóruns, mobilizações, associações, assembleias, conferências, congressos, sessões, reuniões, colóquios, audiências, simpósios, seminários, plenárias, encontros, jornadas pedagógicas.

E, assim, a partir dos contatos com professores da Universidade Federal do Pará, do Instituto Federal do Pará, com membros de Fóruns, com Secretários Municipais de Educação e muitos colegas envolvidos na discussão sobre o campo, foi crescendo o interesse em compreender as iniciativas presentes na região, entre elas o Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina – FORECAT, organismo que vem sendo formado através do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que tem no FORECAT sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento e de educação.

1.1. O problema e objeto da pesquisa

Este estudo tomará como ponto de partida as definições acerca da Educação do Campo, onde reside sua complexidade, e as múltiplas demandas que emergem da tentativa de sistematizar e concretizar processos formativos voltados para os segmentos camponeses.

A Educação do Campo é caracterizada por um conjunto de experiências e práticas que refletem a diversidade dos sujeitos do campo – agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, entre outros – e suas formas de organização, produção e modos de vida. A tarefa de estruturar uma educação para esse público exige, portanto, considerar essa heterogeneidade e suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

Um dos principais desafios está na necessidade de criar estruturas de organização que articulem e viabilizem ações formativas coerentes com essas demandas. Isso implica pensar em processos educativos que respeitem a realidade do campo, o que muitas vezes se choca com as políticas e práticas educacionais historicamente urbanocêntricas. A criação de Fóruns Municipais ou Regionais de Educação do Campo (como o FORECAT) aparece, nesse cenário, como um espaço para fomentar o debate e a construção de políticas educacionais

adequadas para o campo, por meio de discussão, formulação e orientação. Esses fóruns possibilitam que as vozes dos sujeitos do campo sejam ouvidas e que as políticas educacionais sejam formuladas de maneira mais democrática e participativa.

Nesse sentido, na presente pesquisa buscamos analisar a gênese e implementação do FORECAT em sua dinâmica de estruturação para, assim, perceber os seus mais significativos desdobramentos na organização dos diversos processos de formação nos diferentes níveis, etapas e modalidades no âmbito dos sistemas de ensino, sem olvidar das dimensões não formais.

Levantar algumas questões mostrou-se fundamental, transformando-se em perguntas iniciais que julgamos necessárias de serem elaboradas e respondidas: Como surgiu o Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina? Como está estruturado? Quem o compõe? Quais dimensões, assuntos/temas, vertentes e discussões são objetos deste Fórum? Quais as contribuições do Fórum para implementação da Educação do Campo na Região do Baixo Tocantins-Pará? Tendo em vista essas questões, estabeleceram-se os objetivos geral e específicos e definiu-se a metodologia que possibilitou o desenvolvimento da investigação e análise dos dados.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o processo de gênese e estruturação, os objetos e contribuições do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina (FORECAT) na implementação da Educação do Campo na Região do Baixo Tocantins-Pará.

Objetivos Específicos

- Descrever as dimensões centrais da Educação do Campo no Brasil e da gênese e estruturação do FORECAT.
- Identificar as referências teóricas que discutem as estratégias de atuação das organizações da sociedade civil do campo.
- Sistematizar os objetos – dimensões, assuntos/temas, vertentes e discussões – do FORECAT.

1.3 Coordenadas Metodológicas

A produção científica voltada para a compreensão e contribuição para a realidade, fundamentando-se na busca pelo conhecimento, é extremamente necessária. Vários autores, como Gatti (2022) e La Ville (1999), contribuem nessa perspectiva, apontando para a

necessidade de definir um referencial teórico que sustente o objeto de estudo e a compreensão que se busca dele em relação ao mundo.

Nessa perspectiva, a elaboração de artigos, dissertações, teses e outras produções científicas não é apenas um exercício acadêmico, mas sim um esforço para compreender melhor o mundo que nos cerca e contribuir para o avanço do conhecimento em uma determinada área. Isso implica estabelecer uma base teórica sólida que sustente a pesquisa e permita uma análise crítica e contextualizada do objeto de estudo.

Ao examinar as dissertações e teses disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), observa-se que as discussões na qual permeiam o Fórum de Educação do Campo apresentam autores como: França (2016), Pereira (2022), Magalhães (2009), Gama (2018) Conceição (2010). Entretanto, ao utilizar no site de busca a expressão “fórum de educação do campo”, a única tese disponível é a de Pereira (2022), que discute em seu doutoramento a temática – “O Fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia: realidades, contradições e possibilidades na construção das políticas educacionais no período de 2014-2018”, que objetiva compreender, a partir da realidade concreta, as mediações, contradições e as possibilidades dos fóruns para repensar a lógica fundante das políticas educacionais nas escolas do campo em Manaus, Amazonas. É importante ressaltar que a quantidade de pesquisas relacionadas aos Fóruns Regionais de Educação do Campo é bastante reduzida, não podemos afirmar ser inexistentes; a maior parte refere-se à formação de docentes. No estado do Pará, essa situação é ainda mais acentuada, uma vez que, no banco de dados da Capes e IBICIT, foram encontrados apenas estudos centrados na Política Curricular da Educação do Campo, Formação de Professores e Financiamento da Educação do Campo na Amazônia Paraense.

França (2009), em sua tese intitulada “Políticas Públicas de Educação para a população do campo: uma análise do PRONACAMPO, a partir da abordagem cognitiva”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, analisa a construção do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado em 2012. Esta política encontra-se dividida em quatro eixos – Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Infraestrutura Física e Tecnológica – que agregam programas criados e direcionados à educação da população residente no campo em períodos distintos. O marco da análise da tese compreendeu os anos

de 2011 a 2014, período no qual foi construída e implementada a ação pública PRONACAMPO.

Nos estudos de doutoramento de Pereira (2022), “O Fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia: realidades, contradições e possibilidades na construção das políticas educacionais no período de 2014-2018”, pela Universidade Federal de São Carlos, o principal propósito foi entender, com base na realidade prática, as mediações, as contradições e as oportunidades proporcionadas pelos fóruns para reconsiderar a lógica fundamental das políticas educacionais nas escolas campo. As hipóteses iniciais indicavam que os fóruns desafiavam o controle do sistema ao reunir professores, técnicos, alunos, pais e membros da comunidade para discutir, pela primeira vez, os campos ideológicos dominantes que estão no cerne do próprio sistema.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Financiamento da educação do campo na Amazônia Paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará”, pela Universidade Federal do Pará, Gama (2008), investigou as políticas públicas relacionadas ao financiamento da educação no campo no estado do Pará, implementadas pelo Ministério da Educação entre 2003 e 2006. O objetivo era esclarecer se essas políticas contribuíram para o desenvolvimento da educação rural no estado, levando em conta o contexto regional. O financiamento, como parte dessa política pública, atuou como um elemento central e orientador das iniciativas educacionais. Assim como, os editais lançados promoveram a alocação de recursos, ao mesmo tempo que definiram as áreas de aplicação dos mesmos, moldando assim as diretrizes para a educação no campo. As análises realizadas destacaram a importância dada à educação rural e incentivaram a organização dos movimentos sociais voltados para a educação através do Fórum Paraense de Educação do Campo.

Na dissertação de Conceição (2010), “A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, Universidade Federal do Pará, é realizada pesquisa sobre a formação continuada de professores do campo no município de Moju, objetivando compreender a dinâmica do programa “Saberes da Terra da Amazônia Paraense” e suas repercussões no trabalho dos docentes do campo.

“O campo tem cor? presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará”, dissertação de Magalhães (2009), Universidade Federal do Pará, investigou a presença/ ausência do negro no currículo da Educação do Campo no âmbito do Fórum Paraense de Educação do Campo, expressão do Movimento Paraense por uma Educação do

campo, onde realizou um estudo exploratório nas ações do FPEC e, por meio de documentos e entrevistas, buscou identificar em que medida as relações étnico-raciais, a partir da Lei 10639/03, estão incluídas na proposta educativa e curricular do Fórum.

Minayo (2001) indica a necessidade de um arcabouço conceitual que norteie o pesquisador na análise e interpretação dos dados, fornecendo um contexto para entender as relações entre diferentes variáveis e fenômenos a serem observados, fazendo parte de buscas teóricas para compreender os processos. Além disso, ele permite situar o objeto de estudo dentro de um contexto mais amplo, considerando suas interações com o mundo ao redor e suas implicações para teorias existentes ou emergentes.

Assim, a definição de um lineamento teórico adequado é decisivo para garantir a qualidade e a relevância da produção científica, pois norteia não apenas a forma como o problema de pesquisa é abordado, mas também as conclusões e recomendações que podem ser derivadas do estudo. Pádua (2007) discorre que essa busca pelo conhecimento não é apenas um exercício acadêmico, mas também uma tentativa de entender problemas reais, propor soluções e impactar positivamente a sociedade.

A seriedade de uma pesquisa está alinhada com o conjunto de crenças, valores, atitudes e habilidades que permeiam a sociedade, a fim de contribuir significativamente com ela. Gatti (2002) ressalta que essa sintonia é importante para que a busca possa ser bem-sucedida em sua missão de produzir conhecimento relevante e aplicável.

Essa ideia aponta para a necessidade de que as investigações não ocorram em um vácuo isolado, mas sim estejam integradas ao contexto social, cultural e político em que estão inseridas. Uma pesquisa que está em sintonia com os valores e as necessidades da sociedade tem maior probabilidade de gerar resultados que sejam pertinentes e úteis para resolver problemas reais e promover mudanças positivas.

Além disso, essa abordagem reconhece a importância da perspectiva epistemológica e metodológica, tal como adotada neste estudo. As crenças e atitudes do pesquisador em relação ao conhecimento e aos fenômenos estudados podem influenciar profundamente o processo, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Assim, para que uma pesquisa alcance êxito e contribua efetivamente para a sociedade, é indiscutível que ela seja sensível às demandas e aos valores do contexto em que se insere, bem como que adote uma abordagem metodológica e epistemológica adequada para abordar os fenômenos estudados. Essa integração entre pesquisa e sociedade é relevante para garantir que o conhecimento produzido seja aplicável e capaz de promover impactos positivos no mundo real.

Neste sentido o estudo científico proporciona a expansão do conhecimento humano e da resolução de problemas complexos em diversas áreas. No entanto, para que os resultados de uma pesquisa sejam significativos e confiáveis, é preciso que seja orientada por uma lógica teórica sólida:

A consistência do método investigativo desenvolvido, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e consequências das análises, tanto de uma perspectiva científica como ética e, também, o espírito crítico sobre o próprio método (Gatti, 2002, p.58)

Essa base teórica vai se constituindo como parte mesma do próprio pesquisador, fornecendo uma estrutura conceitual que o orienta no desenvolvimento da pesquisa. Ao estabelecer uma lógica teórica clara desde o início do processo, o pesquisador consegue definir com mais precisão o problema de pesquisa e os métodos. O estudo científico, por sua própria natureza, envolve uma exploração constante, questionamento e avaliação crítica das ideias. É através desse processo que novas percepções são descobertas e entendimentos anteriores são desafiados e refinados.

Partindo do pressuposto de que o “método é um ato vivo, que se revela nas nossas ações, na organização do trabalho investigativo” (Gatti, 2022, p.43), é necessário a escolha adequada de uma abordagem metodológica que expresse a realidade do objeto a ser estudado, pois “a questão do método, não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (Gatti, 2022, p.53). Essa perspectiva reforça a importância da reflexão crítica sobre o método de pesquisa, incentivando-nos a desenvolver uma compreensão profunda do problema investigado e a selecionar abordagens metodológicas que possibilitem uma investigação rigorosa e significativa.

A noção de que a pesquisa é permeada pela possibilidade do erro é uma demonstração de humildade intelectual e de abertura para o aprendizado contínuo. Reconhecer essa possibilidade permite ao pesquisador estar preparado para enfrentar desafios e contradições em seu trabalho, e estar aberto a reconsiderar suas hipóteses e conclusões à luz de novas evidências ou perspectivas. Além disso, a autorreflexão é uma prática peculiar na investigação, pois permite ao pesquisador reconhecer e examinar suas próprias suposições, valores e preconceitos que podem influenciar seu trabalho. Ao se conscientizar desses fatores, o pesquisador pode evitar vieses e buscar uma compreensão mais ampla e objetiva do problema em estudo. Ao compartilhar ideias, resultados e desafios com outros pesquisadores, o pesquisador é exposto a diferentes perspectivas e críticas construtivas, o que

pode enriquecer sua abordagem e aprofundar sua compreensão do tema em questão.

Gatti (2002), ao tratar da construção da pesquisa em educação, uma área multifacetada que busca compreender e melhorar os processos educacionais, tanto dentro quanto fora da sala de aula, esclarece:

[...] sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não. (Gatti, 2002, p. 57)

Neste sentido, a abordagem qualitativa é uma escolha metodológica que busca compreender fenômenos sociais complexos através da análise detalhada e contextualizada de dados não numéricos, como entrevistas, observações participantes e análise de documentos. Nesse contexto, o estudo sobre políticas públicas para a Educação do Campo demanda uma compreensão profunda das nuances políticas, sociais e educacionais envolvidas. Neste caso, a revisão bibliográfica é um primeiro passo em um estudo qualitativo, pois permite-nos familiarizar-nos com o corpo de conhecimento existente sobre o tema. Neste aspecto inclui a busca por teorias, conceitos e abordagens metodológicas relevantes. Por meio de uma revisão bibliográfica, é possível identificar lacunas no conhecimento, pontos de convergência e divergência entre diferentes autores, e tendências emergentes na área de estudo.

Torna-se, desse modo, imprescindível a realização de análises e levantamentos bibliográficos em uma pesquisa, a fim de buscar as orientações para compreensão do objeto de estudo, assim como construir um referencial teórico com bases epistemológicas sólidas, conforme Marconi e Lakatos (2003) afirmam:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Os dados serão analisados qualitativamente, “selecionando, codificando e tabulando-os” (Marconi e Lakatos, 2003) numa perspectiva sistemática, comparando as informações levantadas para que, a partir deste levantamento, seja possível perceber as definições e análises de implementação de políticas públicas para a educação do campo e as suas perspectivas e entraves. Dessa forma, o caminho metodológico a ser percorrido nesta pesquisa envolverá: levantamento do referencial teórico acerca das políticas públicas sobre educação do campo - pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Desse modo, a revisão bibliográfica envolverá a análise de artigos acadêmicos, livros, teses, dissertações, através de uma revisão sistemática na literatura, isso proporciona uma compreensão mais ampla das políticas existentes, seus contextos históricos e seus impactos na prática educacional no meio rural.

Essa etapa envolve uma abordagem mais detalhada e crítica das políticas identificadas na revisão bibliográfica. A análise pode incluir a avaliação de sua implementação, seus efeitos no chão e as perspectivas dos diferentes atores envolvidos, como governos, comunidades do campo, educadores e organizações da sociedade civil.

Outro momento deste estudo envolve a pesquisa documental, que consiste na busca por documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretarias de Educação e demais instituições envolvidas com as discussões da Educação do Campo. Além desses, buscou-se documentos legais, nacionais e locais, tais como: Decretos, Leis, Resoluções, Portarias, Pareceres, Editais, Instruções Normativas, Orientações Administrativas, Notas Técnicas, Relatórios institucionais, etc. Consideramos que, também por meio da análise documental, conseguimos esclarecer a problemática, pois “o método vai em busca da relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo” (Oliveira-S., 1997, p.27)

Na pesquisa de campo, optamos pela perspectiva do Grupo Focal, com membros das instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e outros interessados na educação do campo, fundadores ou co-fundadores do Fórum, uma metodologia valiosa para a pesquisa qualitativa, que oferece uma maneira efetiva a fim de explorar percepções, atitudes e experiências compartilhadas em um grupo que congrega pessoas de diversos segmentos, dos municípios que compõem o Fórum. Embora apresente desafios, quando conduzido com cuidado e rigor, o grupo focal pode gerar *insights* significativos e contribuir para uma compreensão da gênese do Fórum em questão.

Morgan (1997) *apud* Gondim (2023) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa que se originou das entrevistas grupais e que visa coletar informações por meio das interações dentro do grupo. Essa definição ressalta a importância das dinâmicas de grupo na obtenção de dados detalhados sobre determinado tema.

Gondim (2023) ressalta aspectos importantes do processo de planejamento da pesquisa com grupos focais, entre eles, a importância de não confiar apenas na casualidade ~~na~~ de sua composição, pois nem todos os participantes podem ter algo relevante a dizer ou se sentir aconchegados para contribuir ativamente durante as discussões. Em vez disso, é

imprescindível avaliar com atenção as habilidades e potencialidades de cada participante, garantindo assim a geração de *insights* significativos em um curto período de tempo. A autora ainda adverte que a simples presença das pessoas não garante automaticamente os resultados almejados. Portanto, é basilar considerar a capacidade de cada membro de contribuir efetivamente para as discussões sobre o tema em questão. Essa abordagem permite que se leve em conta o processo de formação de opinião que, muitas vezes, é influenciado pelas interações sociais mútuas.

1.4. Estrutura da Dissertação

A educação do campo vem estabelecendo um conjunto de diferentes experiências que deveriam ser materializadas considerando as novas dimensões sistematizadas e a própria definição de concepções que envolvem os sujeitos do campo, em sua diversidade e suas várias expressões de produção e modos de vidas, o que redonda na necessidade de criar estruturas capazes de planejar e organizar os passos e etapas para concretizar proposições e ações para a geração de processos formativos dos segmentos camponeses. Dentre as estruturas estabelecidas, surgem ideias relacionadas à criação de Fóruns Municipais ou Regionais de Educação do Campo que se colocariam como espaços ou arenas de debates, formulações, diálogos e orientações a serem executadas nas instâncias dos diferentes entes da federação brasileira.

Assim, a partir da necessidade de analisar a Educação do Campo de forma significativa no contexto das políticas públicas, nosso trabalho está estruturado em duas partes relacionadas: na primeira, abordamos a estruturação da Educação do Campo no Brasil, na qual analisamos os aspectos normativos e conceituais dessa política pública; em seguida, abordamos o FORECAT como uma arena da sociedade civil - o que é o FORECAT? – na qual observamos suas origens, seu papel e participação de entidades no Fórum; além disso, analisaremos as influências do referido Fórum junto aos setores públicos.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: SINTESE DOS MARCOS NORMATIVOS E APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.

Esta modalidade de educação surge como pauta para a política pública a partir dos Movimentos Sociais e Organizações Populares, sendo pautada pela formação de grupos coletivos e pela luta pela terra e pela sobrevivência no meio rural, entendido como um espaço de trabalho e vida. Baseia-se em metodologias e práticas pedagógicas criadas no contexto

escolar, mediadas por um currículo que enxerga a aprendizagem como um processo de apropriação e construção de novos saberes, ligados à experiência prática da vida e da cultura das pessoas do campo. Essas metodologias e práticas devem estar alinhadas ao modo de vida dos sujeitos camponeses, visando ultrapassar a separação entre rural e urbano, além de combater a visão preconceituosa e errônea que vê o campo como um espaço de estagnação, sendo o conhecimento científico e a vida intelectual exclusivos das cidades.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e o processo de redemocratização do Brasil, diversos debates surgiram a respeito dos direitos sociais das populações rurais, foram discutidos e aprovados direitos educacionais muito importantes, que reafirmam o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover uma educação acessível a todos, que contemple o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os habitantes das áreas camponesas do País.

Neste capítulo, vamos explorar as principais legislações e conceitos relacionados à educação do campo no Brasil, seus avanços e os desafios ainda enfrentados.

2.1 Síntese dos marcos normativos

No que concerne à educação, a Constituição estabelece-a como um direito de todos e um dever do Estado e da família, destacando-a como um dispositivo para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme explícito na composição do artigo 205. Fortemente, essa definição é reforçada pelo artigo 6º, o qual estabelece que os direitos sociais devem ser garantidos a todos os cidadãos brasileiros, e assim os define: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Essa estruturação constitucional distingue e consagra uma cadeia de direitos basilares que são necessários para garantir a dignidade humana e promover a igualdade social. Destaca-se que esses direitos não são apenas garantias individuais, mas também representam obrigações do Estado em prover políticas públicas e estruturas institucionais que permitam o acesso universal a esses direitos.

Cury (2002) impele-nos a refletir que, do dever de Estado nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de concretizá-las, como os poderes instituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

A esse propósito, Cury (2007, p. 468) define que:

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. Esse bem público, capaz de ser como serviço público aberto, sob condições, à iniciativa privada, é no âmbito público cercado de proteção como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação.

Quanto à educação do campo, é importante notar que a Constituição Federal não menciona especificamente essa modalidade educacional. No entanto, a partir dos seus princípios gerais, como o direito à igualdade e à valorização da diversidade cultural, é possível interpretar que a educação do campo deve ser garantida e promovida pelo Estado, considerando as especificidades e as necessidades das populações do campo.

Para iniciar a pesquisa documental que atendesse aos objetivos deste estudo, procurou-se identificar os marcos normativos que regem a educação do campo. A seguir discorreremos sobre documentos, elaborados por órgãos colegiados e baseados em legislação federal, fornecem um arcabouço legal e normativo importante para orientar as ações e práticas educacionais voltadas para a modalidade.

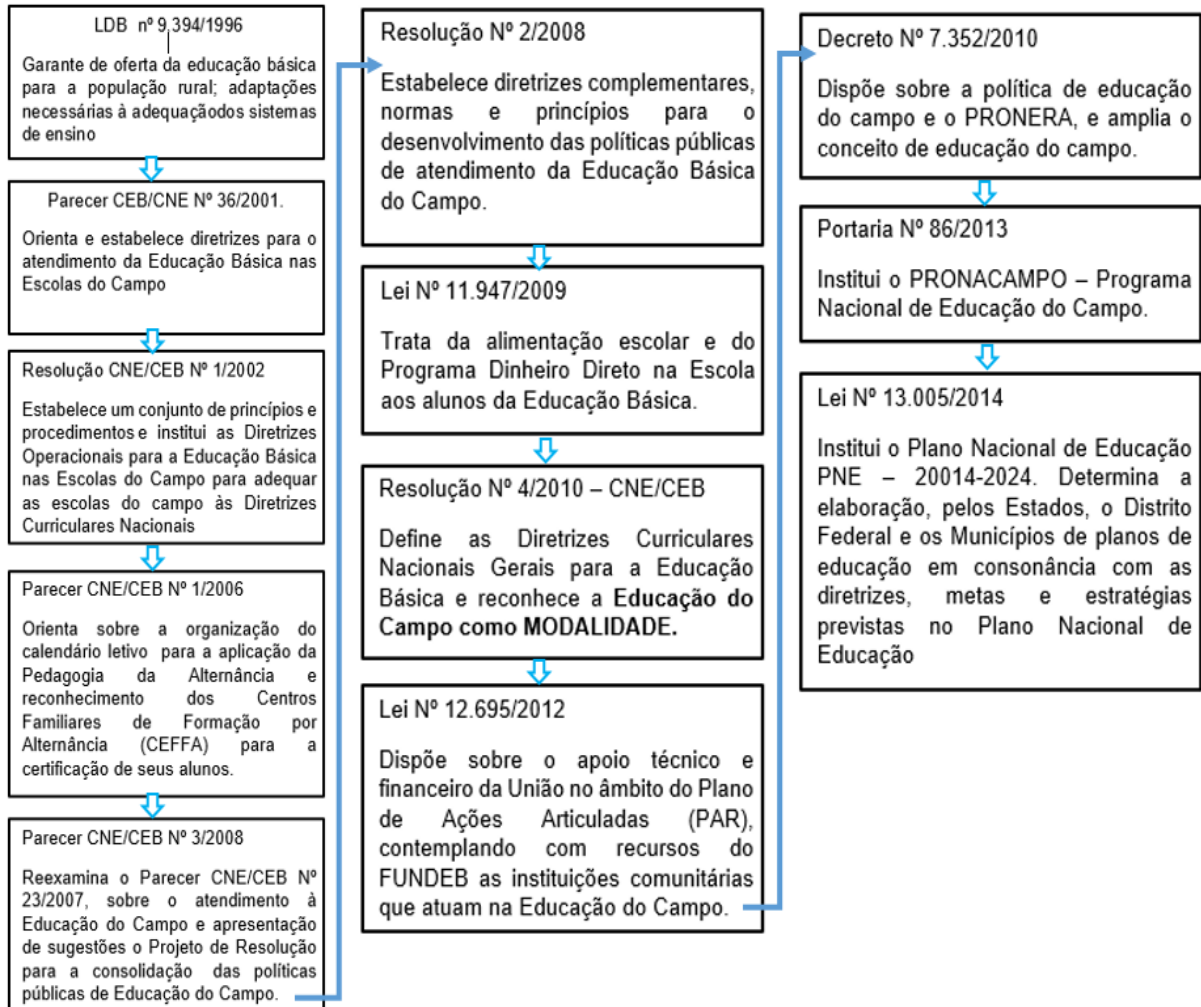
Hage e Oliveira (2011) ressaltam o quão importante são as propostas regulatórias e o envolvimento da sociedade civil organizada na implementação das políticas de educação do campo em nosso país:

Propostas importantes, referem-se ainda à definição de marcos regulatórios das políticas de educação do campo, envolvendo a participação dos Movimentos Sociais do Campo, como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1/2002 do CNE/ CEB); as Diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução 2/2008 do CNE/CEB); o Reconhecimento dos Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Parecer 1/2006 do CNE/ CEB); e o Decreto assinado pelo presidente Lula, que estabelece referências sobre a política de educação do campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (HAGE; OLIVEIRA, 2011, p. 102).

Alguns documentos são destacados como referências para a análise da implementação e dos possíveis impactos da política educacional voltada para a educação do campo, entre eles: o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, a Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2008. Esses documentos, provenientes do Poder Executivo, com decretos e leis, bem como do âmbito administrativo, por meio da criação de programas e de órgãos colegiados como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), têm seus pareceres organizados em ordem cronológica. Será feita uma breve descrição para apresentar o conteúdo e a finalidade dos marcos legais e normativos

relacionados à educação do campo (Figura 01), seguida por uma sinopse comentada.

Figura 1 - Legislação brasileira sobre Educação do Campo



Fonte: Elaborado com Base na Legislação brasileira sobre educação do campo.

Assim, como parte do cabedal de normativas, destaca-se a Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao reconhecer a rica diversidade que permeia o país. Desde sua promulgação, em dezembro de 1996, essa legislação tem sido um farol, um norte, orientando as políticas e práticas educacionais em direção à inclusão e à valorização de todas as realidades, sejam elas urbanas ou rurais, do campo, das águas ou das florestas.

Ao relembrar a importância da LDB, é vital destacar sua abordagem inclusiva e holística. Ao contrário de uma visão unidimensional da educação, reconhece e celebra a diversidade cultural, geográfica e social do Brasil. Isso se reflete em sua disposição em garantir o acesso à educação de qualidade em todas as regiões e para todos os grupos

populacionais, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica.

Uma das conquistas mais significativas é a atenção dedicada às áreas do campo, às águas e às florestas. Historicamente, essas regiões sempre foram negligenciadas no contexto educacional, enfrentando desafios únicos, como a distância geográfica, a falta de infraestrutura e as disparidades socioeconômicas. Souza e Oliveira (2003) *apud* Prazeres e Carmo (2012, p. 391) destacam que as instituições responsáveis pela educação no meio rural pouco levaram em consideração, ou deixaram cair no esquecimento, as demandas e os direitos da maioria da população do campo, não ofertando infraestrutura material e pedagógica com qualidade e quantidade satisfatórias.

No entanto, a LDB reconhece a importância de oferecer uma educação de qualidade em todas as áreas, reconhecendo o potencial e as contribuições dessas comunidades para o desenvolvimento do País, conforme Amboni e Neto (2013, p.2), reforçam:

Marco institucional da educação do campo é a LDB 9394/96, que dá, à escola localizada no mundo rural, o devido respeito à diversidade dos povos do campo, assegurando-lhes princípios organizacionais ligados às atividades do trabalho e da vida do campo. Isto implica em afirmar que as experiências ligadas à vida e ao trabalho são instrumentos de formação dos sujeitos do campo que, quando chegam à escola trazem um somatório de experiências vividas nos diversos e diferentes espaços de sociabilidade e formas de trabalho, dentro da ordem burguesa.

Essa lei também estabelece princípios fundamentais que norteiam a prática educacional, dentre eles, destaca-se o respeito à diversidade e a valorização das especificidades regionais. Isso significa que a educação não deve ser uniforme, mas sim adaptada às necessidades e realidades de cada contexto, promovendo a inclusão e o respeito pela pluralidade cultural e ambiental do país.

Nesse sentido, as vivências relacionadas ao trabalho e à vida campesina são fundamentais para a formação dos indivíduos desse contexto, os quais trazem consigo um acúmulo de experiências vivenciadas em diferentes espaços de convivência e formas de trabalho, inseridos na estrutura social vigente. Dessa maneira, a escola torna-se um ambiente propício para a expressão dos valores culturais dos sujeitos, o desenvolvimento de novas relações sociais e a aquisição de conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade ao longo do tempo.

Nessa lógica, o artigo 3º da Lei nº 9.394/1996 estabelece os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado no Brasil, entre eles podemos citar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no qual salienta a importância de garantir que todos os indivíduos tenham acesso à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, étnico-racial, de gênero, ou de qualquer outra natureza. Além disso, destaca a necessidade de

criar condições para que os estudantes permaneçam na escola e tenham sucesso em sua trajetória educacional, a importância da liberdade acadêmica e da autonomia das instituições educacionais. Garante ainda a livre expressão do conhecimento, o que é necessário para o desenvolvimento intelectual e cultural da sociedade. Seguido do reconhecimento a diversidade de pensamentos e abordagens no meio educacional, valorizando a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas no processo educativo, enriquecendo-o e tornando-o mais inclusivo.

Destaque-se ainda o inciso IV da LDB, que assegura o respeito mútuo, a tolerância e a convivência democrática na comunidade escolar, questões necessárias, em especial o respeito mútuo em se tratando da educação do campo. Pois, ao se estabelecer uma atmosfera de consideração e empatia entre alunos, professores e funcionários, a escola cultivará relações fundamentadas na confiança e solidariedade. O respeito vai além de simplesmente aceitar as diferenças externas, abrangendo também o reconhecimento da dignidade intrínseca de cada indivíduo, independentemente de sua origem, aparência ou opiniões. É a prática do respeito que nos conduz a exercitar a tolerância, a convivência nos espaços de encontros, como as comunidades, as escolas, locais de trabalho, entre outros.

Não somente a oferta do ensino gratuito ou valorização do profissional da educação são evidenciadas neste artigo da LDB, mas também a afirmação da garantia da qualidade do ensino. Cury (2007) afirma que essa característica educacional implica na busca pela excelência, por um padrão científico e fundamentado dos conhecimentos acumulados e compartilhados. Trata-se também de uma resposta aos desafios da sociedade atual, visto que demanda um conjunto de saberes e competências que permitam a todos ter acesso a diferentes formas de ser e se comunicar no mundo. Assim, a qualidade da educação, mesmo com a universalização da educação básica, permanece como um objetivo constante, seja pela natureza cumulativa do conhecimento, seja pelos contextos históricos que a influenciam e para os quais é necessário encontrar caminhos cada vez mais abertos.

Esses princípios, dentre muitos outros, orientam a atuação do sistema educacional brasileiro, destacando valores fundamentais como igualdade, liberdade, diversidade, qualidade e inclusão. Eles servem como referência para a formulação de políticas educacionais e para a prática pedagógica nas escolas, buscando garantir uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Nesse contexto, é possível considerar que a LDB 9.394/96 traz a garantia de ampliação do direito à educação, mas traz também uma dilatação no plano legal da

compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes em adequadas condições de exercício. Esse movimento ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em específico, também representa ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. A dificuldade dos professores em discutir os conteúdos pedagógicos e suas práticas de avaliação nos colegiados escolares, em que estão envolvidos alunos e pais, é o exemplo de como há muito a ser revolucionado nessas práticas e demonstra o hiato já conhecido entre o prescrito legalmente e o vivido na experiência cotidiana.

Oliveira (2007) examina como a LDB 9.394/96 busca ampliar o direito à educação, ao mesmo tempo em que desafia as concepções tradicionais de exercício docente e enfrenta obstáculos na sua implementação. Um marco na legislação educacional brasileira, promovendo a universalização do acesso à educação e estabelecendo diretrizes para a organização curricular, formação de professores e gestão escolar. No entanto, a sua implementação tem revelado desafios significativos, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho dos professores e à participação efetiva da comunidade escolar. E representa um avanço ao garantir o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua condição socioeconômica, étnico-racial ou geográfica. A lei também promove a democratização da escola, incentivando a participação ativa da comunidade escolar na gestão e no processo educativo.

Um dos principais pontos de tensão diz respeito às condições de trabalho dos professores. Embora a Lei busque assegurar o pleno exercício das atividades docentes, muitos educadores enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura precária das escolas, à falta de recursos pedagógicos adequados e à sobrecarga de trabalho. A dificuldade dos professores em discutir os conteúdos pedagógicos e suas práticas de avaliação nos colegiados escolares reflete o hiato entre o prescrito legalmente e o vivido na experiência cotidiana. Embora a LDB estabeleça diretrizes claras para a organização curricular e a gestão escolar, a sua efetivação esbarra em obstáculos como a resistência institucional, a falta de formação adequada dos profissionais e a desigualdade de acesso aos recursos educacionais.

Importa ressaltar que as diretrizes fundamentais estabelecidas pelo Artigo 26 são essenciais para garantir uma educação básica de qualidade em todo o território brasileiro, respeitando as peculiaridades regionais e locais. Além disso, o foco na equivalência de condições para o acesso e permanência na escola, juntamente com a preparação para o trabalho e a cidadania no ensino médio, neste artigo reflete a preocupação em promover uma

formação integral dos estudantes, capacitando-os para enfrentar os desafios da vida pessoal, profissional e social, buscando assegurar a universalização do acesso à educação e a promoção do desenvolvimento humano e social.

Já o Artigo 28 aborda a garantia de oferta da educação básica para a população rural e a necessidade de adaptações dos sistemas de ensino para adequar-se a essa realidade específica. Essa disposição legal reconhece a importância de assegurar o acesso à educação básica de qualidade para os habitantes das áreas rurais, levando em consideração as suas particularidades e desafios. Algumas das adaptações necessárias incluem infraestrutura escolar, e adequação de currículos e metodologias de ensino para contemplar as especificidades e necessidades da população do campo, levando em consideração seus contextos socioeconômicos, culturais e ambientais. Isso pode envolver, por exemplo, a criação de calendários escolares que considerem as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas locais, garantindo que os estudantes tenham acesso à educação mesmo durante os períodos de plantio e colheita; oferta de transporte escolar adequado e de qualidade para os alunos que residem em áreas do campo, garantindo que possam ter acesso e permanência às aulas, mesmo em regiões de difícil acesso; valorização da cultura local e dos saberes tradicionais das comunidades do campo, integrando esses conhecimentos ao processo educativo e promovendo a identidade e o pertencimento dos estudantes.

Um importante marco na discussão sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é o **Parecer CEB/CNE Nº 36/2001**.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Profª. Edla de Araújo Lira Soares).

Este documento teve como relatora a Prof. Edla de Araújo Lira Soares e foi aprovado em 4 de dezembro de 2001. Seu objetivo principal foi estabelecer princípios e procedimentos para adequar as escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, abrangendo as etapas e diferentes modalidades da educação básica, como a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e médio (EM), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico, assim com a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. A relatora, justificou a substituição da nomenclatura "**educação rural**" pelo termo "**educação do**

campo", argumentando que este último evidencia os conflitos sociais, econômicos e políticos relacionados à posse da terra. Em seu parecer, ela fez uma análise conceitual e histórica, destacando o tratamento dado à educação rural no Brasil desde a Constituição do Império até os dias atuais, com ênfase na Constituição de 1934, que conferiu grande abrangência à educação rural na época. O parecer abordou diversas especificidades relacionadas ao ensino rural, incluindo a presença da educação rural nas constituições estaduais brasileiras, as características regionais, a expansão da rede de ensino rural e a valorização do magistério, o ensino profissionalizante agrícola e o território da educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Esse Parecer representou um avanço significativo nas políticas educacionais voltadas às necessidades específicas das comunidades, buscando garantir uma educação de qualidade e contextualizada para os estudantes do campo.

Pereira, Pureza e Hage (2017, p. 371), ressaltam que

O conceito de Educação do Campo foi legitimado na realidade brasileira no ano de 2002 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Considerada até então como um marco histórico para um país que, durante muito tempo, excluiu a maioria de seu povo dos bens essenciais à vida, entre os quais citamos a educação. Essas Diretrizes resultam das mobilizações dos movimentos sociais do campo, organizados por meio da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, demonstrando que, aos poucos, os sujeitos do campo vêm conquistando seu espaço enquanto coletivo social.

Essa Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, publicada em 9 de abril de 2002 e homologada pelo Ministro da Educação, tornou-se um referencial importante para a organização e funcionamento da educação rural no Brasil. Entre os principais pontos abordados na Resolução estão: a) o estabelecimento de princípios e procedimentos para a organização da educação básica nas escolas do campo, visando garantir uma educação de qualidade que atenda às especificidades e necessidades das comunidades do campo; b) definição de conteúdos curriculares e metodologias adequadas às realidades e interesses dos alunos da zona rural, promovendo uma educação contextualizada e significativa; c) orientações para a organização escolar própria das escolas do campo, incluindo a adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas locais; d) promoção da valorização da identidade rural, respeitando os saberes, culturas e tradições das comunidades camponesas; e) estabelecimento de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas do campo, visando prepará-los para o trabalho pedagógico em contextos rurais; f) garantia de infraestrutura adequada e recursos

pedagógicos suficientes para o desenvolvimento das atividades educativas nas escolas do campo.

Chama-nos atenção o artigo 2º desta Resolução que destaca a identidade da escola do campo, ressaltada como sendo definida pela sua ligação intrínseca com as questões próprias da realidade rural. Isso inclui a consideração dos conhecimentos e saberes específicos dos estudantes, a valorização da memória coletiva das comunidades rurais, a integração com a ciência, tecnologia e movimentos sociais que atuam na defesa dos interesses das populações do campo.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam **adequar** o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (grifo nosso) (Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002).

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra **adequar**, presente no artigo 2º dessa Resolução, significa tornar(-se) ajustado, adaptado a; amoldar(-se), tornar(-se) conveniente, demonstrando que a proposta seria que as escolas do campo ajustem-se às Diretrizes já presentes. Consideramos que a identidade da escola do campo deve seguir uma perspectiva conceitual, epistemológica e normativa, e não um amoldamento.

Em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT, através da Portaria nº 1.374, seu principal objetivo foi articular as ações do MEC relacionadas à Educação do Campo e promover a divulgação, discussão e esclarecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O grupo contou com a participação de organizações e instituições da sociedade civil ligadas à Educação do Campo, garantindo uma abordagem inclusiva e participativa.

Dezenas de Seminários Estaduais de Educação do Campo, realizados entre 2004 e 2005⁸, proporcionaram a disseminação e discussão das Diretrizes Operacionais para a

⁸ A Coordenação de Educação do Campo, parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), organizou inicialmente dez seminários estaduais entre fevereiro e maio de 2005, para discutir as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, que foram desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O objetivo era também criar, no mínimo, três mapas: um que retratasse a situação da educação no campo, outro que destacasse as iniciativas inovadoras locais e um último

Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pelo CNE em 2001. Corbin, Hage e Silva (2019) afirmam que esses eventos foram fundamentais por diversos motivos: proporcionaram um espaço para sensibilizar gestores educacionais, professores, estudantes, pais e membros da comunidade sobre a importância e as especificidades da Educação do Campo. Isso contribuiu para uma compreensão mais ampla das necessidades e desafios enfrentados pelas escolas do campo.

Esses eventos têm mobilizado um número cada vez mais abrangente de sujeitos, instituições públicas, movimentos sociais e entidades não governamentais nos processos de definição e implementação de políticas e práticas educacionais sintonizadas com a realidade do campo, constituindo-se espaços em que manifestam depoimentos, insatisfações, aspirações e reivindicações com relação à educação que se deseja ver concretizada nas escolas do campo. (Corbin; Hage; Silva, 2019, p. 51)

Em sua dissertação de mestrado, “Financiamento da educação do campo na Amazônia Paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará”, Gama (2008, p. 44) relembra:

Em fevereiro de 2004, fortalecendo, ampliando e buscando garantir o acesso aos direitos, o Fórum Paraense reuniu mais de 700 pessoas no Seminário Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia, considerado marco histórico da trajetória da educação do campo na Amazônia paraense. Nesse seminário, a partir dos levantamentos sobre a realidade do campo na Amazônia com ênfase no estado do Pará, foram discutidos os desafios para a educação e desenvolvimento do campo na Amazônia paraense e propostos projetos fortalecendo a história do campo a partir da resistência de seus sujeitos. É mais, o compromisso de implantar e implementar tais políticas públicas de educação e desenvolvimento com propostas de políticas públicas de educação visando o desenvolvimento do campo, comprometido com a inclusão social, a diversidade e a valorização dos saberes dos povos do campo.

Esses momentos oportunizaram um ambiente propício para a troca de experiências entre diferentes atores envolvidos na Educação do Campo. Isso permitiu a identificação e a disseminação de boas práticas, bem como a aprendizagem mútua entre os participantes. E, a partir dos seminários, foram criados Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo em diversos estados brasileiros. Esses órgãos tiveram a responsabilidade de promover a regulamentação e implementação das Diretrizes nos sistemas estaduais e municipais de ensino, garantindo sua efetivação na prática.

Tendo como relator o Prof. Murílio de Avellar Hingel, o **Parecer CNE/CEB Nº 1/2006** orienta sobre a organização do calendário letivo para a aplicação da Pedagogia da Alternância e do reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância

que identificasse as necessidades específicas dos municípios. Os seminários da SECAD ocorreram em Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Goiás, Sergipe, Paraná, Pará, São Paulo, Minas Gerais e Brasília.

(CEFFA) para a certificação de seus alunos.

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal. A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela lei de diretrizes e bases da educação nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como horas e dias letivos, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um plano de estudo.

A Pedagogia da Alternância é uma abordagem educacional utilizada principalmente em áreas do campo, onde os estudantes alternam períodos de estudo na escola e períodos de prática em suas comunidades. Essa metodologia visa integrar os conhecimentos acadêmicos com as experiências práticas do cotidiano dos alunos, levando em consideração as especificidades do meio rural. A organização envolve um ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935, a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas.

Assim, esse parecer estabelece orientações para a organização do calendário escolar, de modo a contemplar os períodos de estudo na escola e os períodos de prática nas comunidades, garantindo a efetividade da Pedagogia da Alternância. Além disso, reconhece os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) como instituições educacionais legítimas e estabelece critérios para a certificação dos alunos que frequentam esses centros.

De acordo com Conceição (2010, p.176),

elementos que caracterizam os princípios desta pedagogia, a saber: tempos formativos (tempo escola e tempo comunidade), diálogo entre os saberes da área técnico-agrícola, os saberes escolares e a participação da família na escola.

Nesse contexto, os educandos alternam períodos de formação escolar com períodos de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em suas propriedades durante o tempo na comunidade. Essa metodologia é enriquecida pela participação em sistemas de mutirões solidários, alinhados aos princípios da economia solidária. Uma abordagem que tem sido

eficaz ao promover o desenvolvimento de ações que dialogam com as discussões sobre desenvolvimento sustentável, integrando teoria e prática de forma significativa para os estudantes e para a comunidade em geral.

Ainda no contexto da Educação do Campo, o **Parecer CNE/CEB Nº 3/2008**, o qual também teve como relator o Professor Murílio de Aveliar Hingel, foi produzido em uma reunião conjunta com entidades, movimentos sociais, confederações e secretarias de governo relacionadas à Educação do Campo. Sua principal função foi reexaminar o Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que tratava do atendimento à Educação do Campo, e apresentar sugestões para o Projeto de Resolução, visando à consolidação das políticas públicas de Educação do Campo ao reforçar a importância da construção de políticas educacionais específicas para atender às demandas e peculiaridades da população rural. Além disso, destaca a necessidade de um diálogo amplo e inclusivo com os diversos atores envolvidos na Educação do Campo para garantir a efetividade dessas políticas. O referido documento teve como principal implicação o aperfeiçoamento do conceito de Educação do Campo, apresentado no Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que visou garantir que o conceito de Educação do Campo abrangesse todas as populações do campo e suas diferentes formas de atividade, reconhecendo a diversidade presente no meio rural brasileiro. Ao incluir agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, entre outros, o conceito proposto buscava uma definição mais inclusiva e precisa, alinhada com a realidade. Desta forma o texto proposto para aprimoramento do conceito de Educação do Campo foi o seguinte:

Art. 1º A Educação do Campo compreende modalidade específica para atendimento às populações rurais, em suas variadas formas de atividade – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e outros - e abrange toda a Educação Básica, em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico integrado (Brasil, 2007a, p. 10).

Com o objetivo de estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, abrangendo desde sua definição até suas formas de implementação e garantia de acesso, a **Resolução Nº 2/2008** compreende a Educação Básica em todas as suas etapas, incluindo EI, EF, EM e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com foco no atendimento das populações do campo em suas diversas formas e vivências; visando à universalização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica.

O documento enfatiza que a educação formal deve ser preferencialmente ofertada por meio do ensino regular, mas também pode ser ofertada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme a necessidade das populações do campo, garantindo o acesso às crianças e jovens com deficiências, residentes no campo, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Importa frisar que o Artigo 3º estabelece que a Educação Infantil e os anos iniciais do EF devem ser oferecidos nas próprias comunidades do campo, evitando-se a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças. No entanto, excepcionalmente, os cinco primeiros anos do EF, podem ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, sendo responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo de deslocamento dos alunos de acordo com as realidades locais. Além disso, proíbe-se agrupar crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental na mesma turma.

Além do mais, o Artigo 4º determina que, quando os anos iniciais não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural deve considerar a participação das comunidades interessadas na definição do local, levando em conta as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Caso seja necessário o transporte escolar, é imprescindível considerar o menor tempo possível no percurso residência-escola e garantir o transporte das crianças do campo para o campo.

Apesar de não haver um tempo ideal estabelecido de forma específica na legislação para o transporte escolar, é amplamente reconhecido que o tempo de deslocamento dos estudantes deve ser minimizado ao máximo, levando em consideração a segurança, o conforto e o bem-estar dos alunos. De acordo com a Resolução em tela, os entes federados, em conjunto com os órgãos responsáveis pelo transporte, devem estabelecer diretrizes locais ou regionais para garantir que o tempo de viagem seja adequado e não prejudique a qualidade da educação e o desenvolvimento dos estudantes. Essas diretrizes devem considerar as distâncias a serem percorridas, as condições das estradas e o contexto específico de cada região. Assim, Pergoretti (2005) afirma, a partir de sua pesquisa para dissertação de mestrado, que, em condições normais, o tempo máximo de viagem entre o ponto de embarque e a escola deve ser de 45 minutos.

Importa ressaltar que a **Lei Nº 11.947/2009** dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera a Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004; a Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; a Lei Nº 11.507, de 20 de julho de 2007; e revoga os dispositivos da Medida Provisória

Nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei Nº 8.913, de 12 de julho de 1994, estabelecendo diretrizes para a alimentação escolar oferecida aos alunos da educação básica nas escolas públicas, objetivando contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. Sendo que essa nutrição deve atender aos princípios da alimentação saudável e adequada, respeitando os hábitos alimentares regionais, a cultura local e as condições socioeconômicas dos alunos. Ressalte-se que no mínimo 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) devem ser utilizados na compra de alimentos diretamente da agricultura familiar, priorizando os produtos orgânicos e agroecológicos. A mesma Lei também dispõe sobre o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, que consiste na transferência de recursos financeiros diretamente às UEX – Unidades Executoras e gerenciado pelos Conselhos Escolares, com o objetivo de adquirir materiais de consumo, pequenos reparos, serviços e outras despesas necessárias ao funcionamento da escola.

No processo de inserção da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a **Resolução nº 04 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010** é um triunfo, pois reconhece a educação do campo como uma modalidade de ensino⁹, estabelecendo no art. 35 que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades. Ela prevê orientações para três aspectos fundamentais na organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; uma organização escolar própria que inclua a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e a adequação à natureza do trabalho na zona rural.¹⁰

O documento define princípios e fundamentos para garantir a qualidade e a equidade no acesso e permanência dos estudantes, além de articular as etapas da educação

⁹ As modalidades de ensino na educação básica são formas específicas de atendimento educacional que buscam atender às necessidades de diferentes grupos sociais, considerando suas particularidades e desafios. De acordo com o Artigo 27, as etapas da Educação Básica — que incluem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio — podem ser desenvolvidas em diferentes modalidades, entre as quais estão a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância (EaD).

¹⁰ Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

infantil, ensino fundamental e ensino médio, integrando-as de forma sistêmica, com orientação de que o currículo seja flexível, permitindo a adaptação às especificidades locais, respeitando as diretrizes gerais nacionais; devendo as escolas promover a formação integral do estudante, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade, no mundo do trabalho e no exercício da cidadania¹¹.

Outro documento, esse datado de 4 de novembro de 2010, o **Decreto Nº 7.352/2010**, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹², ampliando o conceito de educação do campo. O documento estabelece as diretrizes para a educação do campo, ratificando-a como uma modalidade, incluindo agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, entre outros grupos; além de promover a educação e a formação técnica e profissional para trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados pela reforma agrária. O decreto também amplia e qualifica a oferta de educação básica e superior às populações do campo, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O Decreto ainda dispõe acerca de uma importante decisão que fomentará a criação Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), instituída em novembro de 2007, seu

¹¹ Dispõe o Artigo 36, que a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

¹² O PRONERA foi criado em abril de 1998, como uma reação ao contexto nacional que se seguiu ao massacre de Eldorado dos Carajás. Nesse período, o governo enfrentou pressão para dar respostas à sociedade sobre as demandas dos trabalhadores rurais, principalmente no que se refere ao acesso à terra, ao trabalho e à educação. Um ano após a trágica ocorrência, que teve lugar em 1996, movimentos sociais voltados para o meio rural clamaram pela criação de um programa governamental focado na educação, reconhecendo a necessidade de fomentar o desenvolvimento social da população, além das questões trabalhistas. Ainda em 1997, considerando os dados do Censo da Reforma Agrária, que revelava um alto índice de analfabetismo entre os assentados, representantes de instituições de ensino superior se reuniram para debater sua participação na educação desse grupo.

O PRONERA foi instituído no ano seguinte após uma significativa mobilização, por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF). Naquela oportunidade, foi lançado o primeiro Manual de Operações, que tinha como objetivo orientar a apresentação de projetos ao programa. Embora estivesse vinculado ao ministério, sua implementação estava a cargo do Incra, que passou a incorporá-lo oficialmente somente em 2001. Os cursos oferecidos, vão desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, incluindo a formação profissional integrada, que pode ocorrer simultaneamente ou não com o ensino médio, além de abranger graduação e pós-graduação. Entre os princípios político-pedagógicos do programa, destaca-se a interligação entre educação e desenvolvimento territorial, considerada fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos assentados, por meio de metodologias adaptadas às especificidades do campo. Nesse sentido, o PRONERA também se dedica à capacitação e formação de educadores.

ato de criação foi uma iniciativa para fortalecer o trabalho do Ministério da Educação no campo. Essa comissão, denominada de CONEC, é composta por representantes de diferentes entidades e instituições, incluindo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), além de movimentos sociais e sindicais do campo. A composição diversificada permite uma abordagem ampla e participativa na formulação de políticas e no acompanhamento das ações relacionadas à educação do campo. A CONEC desempenha um papel importante na articulação entre diferentes atores envolvidos na promoção da educação rural e na garantia da qualidade e adequação das políticas educacionais às necessidades das populações do campo, tal como exposto abaixo.

Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto (Art. 9º, parágrafo único).

Promulgação da **Lei Nº 12.695/2012**, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; e altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo, revisando o artigo 13 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passando a vigorar com as seguintes alterações:

§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

II - **na educação do campo** oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica **a formação por alternância**, observado o disposto em regulamento. (*grifo nosso*)

A referida Lei, expõe também que a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) é precedida de um diagnóstico da situação educacional, estruturado em 4 (quatro) dimensões: I - gestão educacional; II - formação de profissionais de educação; III - práticas pedagógicas e avaliação; IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Nesta mesma lógica, a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, ocorre por meio da **Portaria Nº 86/2013**, que consiste em um conjunto

articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Essa política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O PRONACAMPO estabelece como objetivo assegurar a melhoria do ensino nas redes públicas de Educação Básica, bem como, a formação de professores, a produção de material didático específico para as escolas do campo, o acesso e recuperação da infraestrutura e a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino, compreendendo ações para o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola, com a valorização do universo cultural das populações do campo. (Anhaia, 2014, p. 16)

As diretrizes propostas se definem em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações: disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da “Escola da Terra”.

Já no Eixo Formação de Professores, prevê-se a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais e no ensino médio, com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância. Além disso, prevê a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Enquanto o Eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve: apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de educação de

jovens e adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do “Saberes da Terra”; e apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.

Por fim, o Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Outro importantíssimo avanço nas discussões educacionais foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172/01, não mais vigente, foi um marco importante na política educacional brasileira, pois delineou as diretrizes e metas para a educação no Brasil durante a primeira década do século XXI, com o objetivo de enfrentar os desafios históricos do setor e promover avanços significativos no sistema educacional.

O PNE de 2001 teve como principais diretrizes a ampliação do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da equidade no sistema educacional. Essas diretrizes foram traduzidas em metas específicas que buscavam atender às necessidades urgentes do setor, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

O plano estabelecia como metas essenciais: a universalização do atendimento à EI e ao EF, com foco especial na inclusão de crianças e adolescentes em áreas carentes e populações vulneráveis (a ideia era garantir que todos os jovens tivessem acesso à educação básica e fossem promovidos adequadamente ao longo de suas trajetórias escolares); a formação e valorização dos professores; e melhoria da infraestrutura das escolas e implementação de currículos que atendessem às necessidades contemporâneas dos alunos, assim como enfatizando a necessidade de avaliações regulares e sistemáticas para monitorar e melhorar os padrões educacionais.

Além disso, o PNE visou reduzir desigualdades regionais e sociais no acesso à educação, por meio de medidas específicas foram implementadas para apoiar as regiões mais desfavorecidas e garantir que a educação fosse inclusiva, atendendo às necessidades de todos os grupos sociais; também abordou a questão do financiamento da educação, estipulando a

necessidade de aumento dos investimentos públicos na área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada para assegurar recursos adequados e eficientes para a execução das metas do plano, que enfatizou também a importância da gestão e da avaliação do sistema educacional, prevendo estratégias para a implementação de sistemas de gestão mais eficazes e mecanismos de avaliação de desempenho como essenciais para o sucesso das políticas educacionais.

Durante a vigência do PNE 2001-2010, houve avanços significativos em várias áreas. A taxa de matrícula no ensino fundamental aumentou e o acesso à educação infantil foi ampliado. Contudo, desafios persistiram, incluindo desigualdades regionais e problemas de infraestrutura escolar. A qualidade da educação continuou a ser um tema crítico, com a necessidade de reformas contínuas na formação de professores e na atualização dos currículos.

Após “uma complexa tramitação, tendo sido objeto de emendas com forte participação da sociedade sendo sancionado e aprovado após quase quatro anos de tramitação” (Dourado, 2017, p.13), finalmente a **Lei nº 13.005/2014** aprova o novo Plano Nacional de Educação – PNE/ 2014, o qual determina a elaboração, pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios de planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano. Assim como, determina que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; e promovam a articulação inter federativa na implementação das políticas educacionais.

Importa destacar a Meta 2 do PNE, a qual visa universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, assegurando que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o término do plano. Contudo, para atingir esse objetivo, é necessário desenvolver tecnologias pedagógicas que integrem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, levando em consideração as particularidades da educação especial, das escolas localizadas em áreas rurais e das comunidades indígenas e quilombolas. Isso implica em adotar abordagens educacionais que estejam alinhadas às necessidades e realidades desses diferentes contextos. Por exemplo, para a educação especial, pode ser necessário investir em

recursos e métodos específicos para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. Já para as escolas do campo, é importante considerar a sazonalidade das atividades agrícolas e adaptar o calendário escolar de acordo com as demandas locais, o respeito e valorização as culturas e tradições dos povos tradicionais, integrando esses aspectos ao currículo escolar.

Do mesmo modo, o Plano trata na Meta 7 acerca da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, buscando melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes. Assim como, especificamente, propõe garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo que estão na faixa etária da educação escolar obrigatória, sendo necessário realizar a renovação e padronização integral da frota de veículos destinados ao transporte escolar, conforme as especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO). Essa renovação visa garantir a segurança e a qualidade do transporte oferecido aos estudantes, contribuindo para reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento em cada comunidade do campo. Ao fornecer transporte gratuito e de qualidade para os estudantes da educação do campo, o objetivo é facilitar o acesso à escola e promover a permanência dos alunos na educação básica, contribuindo para a melhoria do fluxo escolar e, conseqüentemente, para o alcance das metas de qualidade estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A meta 8 prioriza elevar a escolaridade média da população brasileira entre 18 e 29 anos para pelo menos 12 anos de estudo até o último ano de vigência do plano. Para isso, é necessário focar em três grupos específicos: a população do campo, a região de menor escolaridade no país e os 25% mais pobres da população. Buscando igualar a escolaridade média entre negros e não negros, conforme declarado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para alcançar essa meta, é importante garantir o acesso à educação básica de qualidade por meio da ampliação da oferta de escolas do campo, acesso ao transporte escolar de qualidade, investir em infraestrutura e em programas de valorização dos profissionais da educação, além de oferecer incentivos para a permanência dos alunos na escola.

Compreendemos que a legislação brasileira oferece uma base sólida para garantir o direito à educação de qualidade para as comunidades e populações do campo, levando em consideração sua diversidade regional e os desafios sócio educacionais enfrentados em diferentes contextos. Mas, apesar dos avanços na legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE), há uma

lacuna entre a elaboração das políticas educacionais e sua implementação efetiva na conjuntura campesina, em especial.

Gerone Júnior (2012) e Trindade (2016), em suas dissertações de mestrado, e Caetano (2017) apontam que, além das precariedades identificadas nas estatísticas nacionais¹³, como infraestrutura deficiente, falta de profissionais qualificados, dificuldades de acesso e transporte, e a longa distância percorrida por alunos e professores, há ainda, na região amazônica, o envolvimento dos alunos no processo produtivo durante o período de colheita do açaí¹⁴ no território campesino¹⁵.

Essa situação reflete um cenário em que as condições socioeconômicas e as demandas locais impactam diretamente a frequência e o rendimento escolar, evidenciando a necessidade de políticas públicas que abordem essas especificidades regionais para garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Além dos fatores relacionados a estrutura física, vários são as problemáticas que prejudicam o bom desenvolvimento da educação no meio rural e que refletem no aumento considerável do índice de evasão e repetência nas escolas do campo no Pará. Dentre os quais as dificuldades de ordem econômica das famílias, que muitas vezes precisam retirar as crianças desde muito cedo das escolas para ajudar no sustento familiar, pois muitos deles trabalham na retirada do açaí, palmito, na caça predatória (Caetano, 2017, p.57)

Portanto, a simples inclusão do direito à educação em documentos legislativos não é suficiente para garantir sua efetivação. É basilar que haja atenção constante e ação contínua para garantir que esses direitos sejam realmente respeitados e promovidos na prática. E isso envolve uma série de medidas, incluindo: participação da sociedade civil, a promoção da conscientização sobre os direitos educacionais, o combate à discriminação e desigualdades e investimento adequado.

¹³ Conforme o Relatório Técnico Censo Escolar, do Instituto De Estatística e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP 2023, disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

¹⁴ Segundo, com Viana et al (2023), a falta de emprego nas comunidades é uma das principais causas que levam o aluno a buscar fonte de renda na colheita do açaí, haja vista que o meio em que ele está inserido vem do extrativismo do açaí como maior fonte de renda. Essa realidade acaba tendo de levar os alunos a escolher entre permanecerem na escola ou ir ajudar a família e, como há a necessidade de ajudar na renda familiar, tendem a optar a evadir da escola e ir a colheita do açaí. (Revista Cocar. Edição Especial N.22/2023 p.1-20)

¹⁵ De acordo com a Agência Pará (<https://agenciapara.com.br/noticia/57665/nove-municipios-paraenses-lideram-producao-nacional-do-acai-aponta-fapespa>), em 2022, quatorze estados brasileiros contribuíram para a produção de açaí, com destaque para o Pará, que manteve sua posição de liderança com 90,4% da produção. Em seguida, o Amazonas e o Maranhão ocuparam, respectivamente, o segundo e terceiro lugares, contribuindo com 7,4% e 1,1% da produção total do país. Nessa análise, o Pará superou a média nacional de 13,8% em crescimento, fechando 2022 com mais 14,1% de produção. Esse percentual significa um incremento bruto de 217,8 mil toneladas, gerando o maior impacto positivo para o país. Nove, dos dez municípios que mais produzem açaí no Brasil são do Pará.

2.2 Aproximações Conceituais

A educação do campo no Brasil começou a se consolidar como um tema de relevância nacional no final da década de 1990, com um marco histórico significativo em 1998, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás. Esse evento não apenas colocou a educação do campo na pauta de discussões, como também fortaleceu um conceito que integra a luta pelos direitos dos povos do campo, principalmente no que se refere ao acesso a políticas públicas educacionais.

A partir da conferência, foi consolidada a compreensão de que a educação rural não deveria ser vista apenas como uma extensão da educação urbana, mas como um direito fundamental dos habitantes do campo. Esse direito está diretamente ligado à ampliação do acesso à educação básica de qualidade, garantindo a permanência dos estudantes nas escolas do campo. A abordagem busca atender às especificidades desse público, respeitando suas realidades socioculturais, os saberes tradicionais e o modo de produção rural.

Factualmente, a educação voltada para as populações camponesas no Brasil foi marcada por um modelo que, em grande parte, não dialogava com a vida e as necessidades dessas comunidades. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo representou um movimento contrário a essa tendência, reivindicando a criação de políticas que considerassem o campo não como um espaço de atraso, mas como um lugar de produção de saberes e culturas legítimos. O evento também deu visibilidade à necessidade de uma educação que respeitasse as práticas tradicionais e os modos de vida das populações rurais, em contraposição à visão hegemônica que muitas vezes tenta adaptar a realidade ao modelo urbano.

Dessarte, Alencar (2010, p. 208), discorre,

A Educação do Campo começa a fazer parte da discussão nacional no final da década de 1990, precisamente em 1998, quando da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO). Esse evento fortaleceu o conceito de Educação do Campo, defendendo o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente. (Alencar, 2010, p. 208)

Pinheiro (2007, p.8) afirma que decorrência deste evento, em 1998

criou-se [...] o “movimento por uma Educação Básica do Campo” envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns governos do país, numa articulação que contribuiu para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Na ocasião a frase educação do campo apresenta uma nova conotação.

Caldart (2004) propõe que a educação do campo diferencie-se da educação rural ou da educação para o meio rural, pois ela deve ser concebida como um processo que visa construir um projeto educacional dos trabalhadores do campo, elaborado a partir da perspectiva dos camponeses e das suas trajetórias de lutas e organizações. Essa abordagem busca reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e os saberes dos trabalhadores do campo, promovendo uma educação que dialogue com suas realidades e necessidades, contribuindo para sua emancipação social e política.

Esse processo tem sido objeto de atenção crescente nas últimas décadas, refletindo a necessidade de políticas públicas que atendam às especificidades e demandas das populações rurais, conforme aborda Caldart (2009, p.40):

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. É então desde esse parâmetro que a Educação do campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. Talvez isso incomode a alguns: a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo).

Dessa forma, a educação do campo defende uma educação contextualizada, que considere o território em sua totalidade, incluindo o respeito aos modos de produção, o fortalecimento das identidades culturais locais e a promoção de práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades desse público. É uma educação que vai além do simples acesso ao sistema escolar, buscando a inclusão social e o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Por isto, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi um ponto de inflexão na história da educação brasileira, pois colocou em evidência a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e respeitem as singularidades dos povos do campo. Essa iniciativa representa um passo importante na luta por uma educação que, de fato, atenda a todos os brasileiros, independentemente do local onde vivem e das condições sociais em que estão inseridos. Assim, a educação do campo não é apenas um direito, mas também um instrumento de resistência e fortalecimento das comunidades rurais, essenciais para o desenvolvimento justo e equilibrado do país.

De acordo com o Dossiê Educação do Campo, Documentos 1998-2018¹⁶, publicado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC¹⁷, a Conferência deixou evidente que é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui, necessariamente, um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. Nesta perspectiva, à época, os participantes do evento, assumiram, pessoal e coletivamente, os seguintes compromissos e desafios:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que busca construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade
2. Propor e viver novos valores culturais. A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos.
3. Valorizar as culturas do campo. A Educação do Campo deve prestar atenção especial às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação.
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo. A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade.
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização. A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra.
6. Formar educadoras e educadores do campo. Uma escola que forma educadoras e os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir uma referência de uma nova pedagogia.
7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. A escola necessita compensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.
8. Envolver as comunidades neste processo. A escola deve assumir uma gestão democrática nos seus diversos níveis, incluindo a participação dos alunos e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

¹⁶ É uma coletânea de 29 documentos, todos produzidos de forma coletiva, sendo a maioria resultado de debates ocorridos em encontros ou outras atividades a nível nacional, inicialmente na Articulação e posteriormente no Fórum Nacional de Educação do Campo. Contém: declarações, manifestos, cartas, notas, sínteses, análises e também documentos legais, mas apenas quando houve participação direta da articulação nacional em sua elaboração. Além de marcos legais que simbolizam a luta pelo espaço público, uma batalha árdua travada ao longo desses anos. A ordem cronológica dos textos obtida através da pesquisa realizada para elaborar este dossiê revela um caminho que evidencia o desenvolvimento da Educação do Campo. Esse material serve como um guia para estudos iniciais sobre essa trajetória e estimular análises sobre as interconexões entre lutas, discussões, trabalhos realizados, posicionamentos assumidos e estratégias adotadas.

¹⁷ O FONEC busca construir é um espaço de interseção dos debates e lutas naquilo que constitui a unidade entre esses agentes: a luta pelo direito à educação dos (as) camponeses(as), a luta por políticas públicas que assegurem tal direito e a defesa intransigente dos projetos políticos pedagógicos das Escolas do Campo construídos por esses sujeitos no decorrer da sua própria luta pelo reconhecimento desse direito na sua plenitude (Molina e Santos, 2022, p. 22).

9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo. A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto.

10. Implementar as propostas de ação desta conferência. A Educação do Campo tem por base a necessidade de engajamento de seus sujeitos na concretização de compromissos reforçados (FONEC, 2020, p.95-98).

A educação do campo, conforme discutido por Caldart (2007), não surge apenas como uma política pública, mas como um movimento essencialmente ligado à defesa de um modelo de campo distinto daquele imposto pela lógica do capital. A educação do campo nasce em um contexto de enfrentamento, no qual se confrontam diferentes projetos de campo: um que visa a mercantilização das terras e o extermínio das populações rurais, e outro que busca afirmar uma lógica de produção voltada para a sustentação da vida, com foco no bem-estar das comunidades rurais e na preservação de suas identidades culturais e territoriais.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (Caldart, 2007, p.2,3)

A afirmação de Caldart (2007) é clara ao apontar que a educação do campo coloca-se contra a visão do campo como um mero espaço de negócio, onde a terra se transforma em mercadoria e os povos do campo, em muitos casos, são deslocados de suas próprias terras. Nesse contexto, o campo é entendido como um território cada vez mais desabitado, que supostamente não necessita de escolas, pois, na lógica capitalista, as pessoas estão sendo “expulsas” ou “desnecessárias” para a produção. Essa lógica de extermínio das populações, seja por meio do avanço do agronegócio ou do latifúndio, é confrontada pela educação do campo, que afirma, na sua essência, a importância de um modelo de produção que sustente a vida de seus habitantes.

A Educação do Campo não apenas contesta a ideia de que o campo pode ser simplesmente reduzido a um espaço de negócios, mas também se posiciona de maneira firme sobre a necessidade de políticas públicas específicas para a população rural. Trata-se de um movimento que luta pela efetivação dos direitos coletivos das comunidades do campo, reconhecendo as especificidades de suas realidades e a urgência de uma educação que dialogue diretamente com as demandas e desafios vividos por essas populações. Ou seja, a

Educação do Campo é um campo de luta, que busca garantir a educação como um direito fundamental, mas também como um direito contextualizado, que não pode ser dissociado das relações sociais concretas e das complexidades da vida no campo.

Essa educação, portanto, nasce da articulação das necessidades de um grupo social específico, cujas relações de produção e de vida não podem ser ignoradas por um modelo educacional que, muitas vezes, revela-se descolado das realidades camponesas. O movimento pela Educação do Campo busca, então, uma educação que seja ao mesmo tempo um reflexo da realidade rural e uma ferramenta para a transformação dessa realidade, um processo que articula saberes locais, conhecimentos tradicionais e práticas pedagógicas que promovam a autonomia das comunidades.

Ainda nessa perspectiva, França (2016) afirma que o conceito de Educação do Campo é intrinsecamente ligado à luta pelos direitos dessa população. Desde sua origem, o termo implica a demanda por uma educação adequada e de qualidade, fundamental para a construção de uma condição de vida digna, que compreende aspectos como trabalho, saúde e moradia justa.

O termo Educação do campo tem como foco desde seu nascimento os trabalhadores e trabalhadoras assentados (as) do campo e sua realidade, esta é uma escolha política, social e cultural que tem por base a luta pela reforma agrária, a construção de um projeto de desenvolvimento do país que se deseja e o tipo de campo que busca construir. Há um entendimento que essas decisões são refletidas de forma direta no tipo de educação que é direcionada para essa população. A esse posicionamento também está associada a construção de políticas públicas voltadas para a população do campo que consideram as lutas sociais, culturais e a realidade dos trabalhadores do campo. Na perspectiva da universalidade, os movimentos sociais do campo, no contexto da Educação do campo, lutam e exigem sua inclusão a partir da particularidade da população do campo, fundamentada na reflexão e construção a no projeto de país (França, 2016, p.129).

Conforme relata o Dossiê Educação do Campo – Documentos 1998-2018, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, FONEC:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária. Falta uma política de valorização do magistério. Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica. Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo. A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (Declaração 2002 Por uma Educação do Campo)

Esse documento é uma declaração de educadoras e educadores, moradoras e moradores que atuam nos quatros cantos deste nosso imenso país. Eles expressam sua

posição diante da luta histórica que a nação enfrenta entre um projeto neoliberal que aumenta a exclusão social e a possibilidade da construção de um novo projeto de desenvolvimento social e educacional, que reflete o compromisso desses profissionais com a luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais, expõem a indignação diante da miséria e das injustiças que assolam o país, e o compartilhamento do sonho de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Também lutam pelo reconhecimento de que a educação é um elemento primordial, uma ferramenta de transformação social que possibilita a liberdade e a reivindicação de direitos (Freire, 2011, p.13), enfatizando, que o papel do educador não é apenas transmitir conhecimentos de forma passiva, mas sim criar um ambiente e oportunidades para que os educandos construam ativamente seu próprio entendimento e conhecimento.

Essa luta é para que o/a educador/a atue como um facilitador do processo de aprendizagem, fornecendo estímulos, recursos e orientações que permitam aos educandos explorar, questionar, experimentar e refletir sobre o mundo ao seu redor. O foco não está apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos educandos. Dessa forma, reconhecendo a diversidade de experiências, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem dos educandos, valorizar suas contribuições para o processo educativo, em especial do campo. E ainda promover uma visão mais participativa e democrática da educação, na qual os educandos são ativos na construção de seu próprio conhecimento e no desenvolvimento de sua autonomia e senso crítico.

Nesse contexto, destaca-se a importância das interações sociais e da colaboração entre educadores/as e educandos/as, bem como entre os próprios educandos/as, no processo de aprendizagem. Ao criar um ambiente de diálogo, troca de ideias e cooperação, o/a educador/a facilita a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe. É a luta por uma educação verdadeiramente transformadora.

A exigência por justiça social¹⁸ na educação reflete a necessidade de garantir oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica. Enfatiza a importância de superar as desigualdades e injustiças presentes no sistema educacional, que muitas vezes resultam em exclusão e marginalização de determinados grupos sociais.

¹⁸De acordo com Carvalho & Peres (2020, p. 103), justiça social é compreendida como conceito ético e moral que reconhece direitos inalienáveis a todos os seres humanos – numa perspectiva de equidade, solidariedade e respeito pela dignidade humana – direitos estes que devem, por uma imperativa questão de princípio, ser socialmente salvaguardados

O acesso universal à escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino é uma condição para promoção da igualdade de oportunidades e construção de uma sociedade justa e democrática. Isso significa não apenas garantir a oferta de vagas em escolas públicas em todas as regiões do país, mas também assegurar que essas escolas ofereçam uma educação de qualidade, com infraestrutura adequada, professores bem preparados e recursos suficientes para atender às necessidades dos estudantes.

Além disso, a exigência por justiça social na educação envolve também o combate a todas as formas de discriminação e exclusão que possam impedir o pleno acesso e participação dos estudantes na vida escolar. Isso inclui a adoção de políticas afirmativas para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e outros. Ao garantir o acesso universal à educação pública, gratuita e de qualidade, estamos não apenas cumprindo um direito básico de cidadania, mas também investindo no desenvolvimento humano, social e econômico de toda a sociedade. Uma educação inclusiva e equitativa é imprescindível para construir um futuro mais justo e promissor para todos.

Nessa discussão, que envolve os processos de exclusão e marginalização dos sujeitos e territórios do campo, Anhaia e Hage (2024) e Brasil (2007) afirmam:

Os sujeitos e os territórios do campo historicamente têm sido deixados à margem da implementação de políticas públicas nas diferentes esferas de governos ao longo da história do Brasil. Isto é resultado da implementação de uma visão de desenvolvimento que sempre privilegiou os territórios urbanos em detrimento dos rurais. Esse pensamento urbanocêntrico predomina no Brasil e continua hegemônico na nossa sociedade (Anhaia; Hage, 2024, p.1).

A visão urbanocêntrica¹⁹, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (Brasil, 2007, p. 13).

Isto envolve um compromisso em reduzir o analfabetismo, na busca pela justiça social na educação. O analfabetismo priva as pessoas de oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e econômico, reforçando ciclos de pobreza e exclusão.

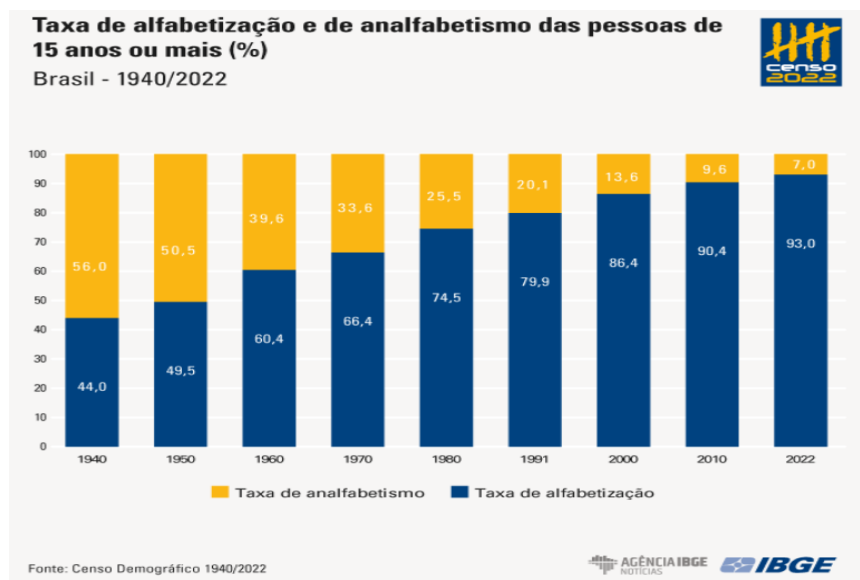
Pinheiro (2007, p.2) afirma que, em relação à educação do campo, é pertinente ressaltar que:

¹⁹ De acordo com Brasil(2007), O termo urbanocêntrico é utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. Há ainda insatisfação, ocasionada pelo acesso tardio a escola que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes para a criança, o adolescente, os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo.

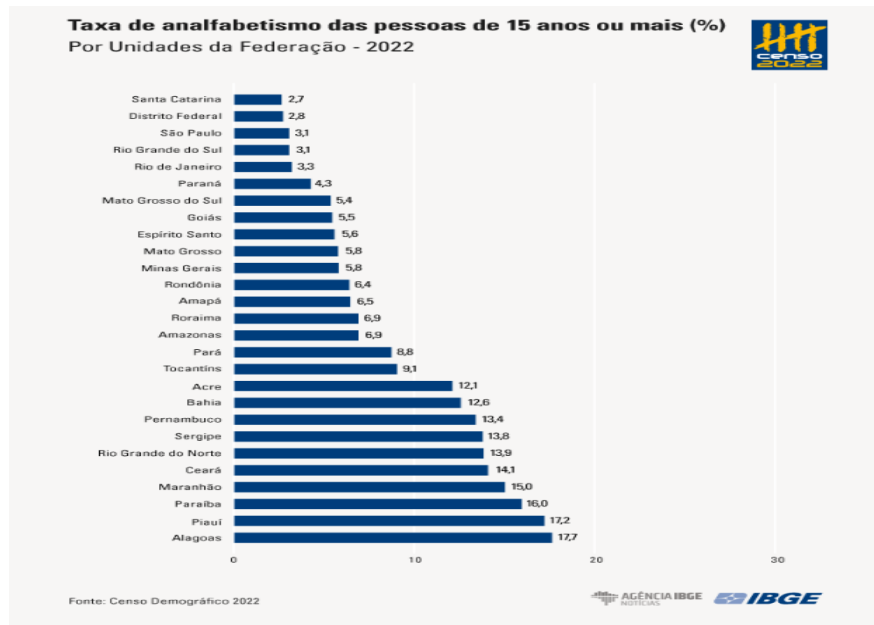
Apesar dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2022), demonstrar redução da taxa de analfabetismo, de 9,6% para 7,0% em 12 anos, as desigualdades persistem.

Figura 2 – Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%)



Embora esses números representem um avanço positivo, ainda há desafios significativos a serem enfrentados, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país. O Nordeste e o Norte, por exemplo, continuam a enfrentar uma taxa de analfabetismo significativamente mais alta do que outras regiões, conforme evidencia o gráfico abaixo. Essas disparidades entre os estados brasileiros refletem desigualdades estruturais persistentes, como acesso limitado à educação de qualidade, pobreza e falta de oportunidades econômicas. É crucial que políticas e programas específicos sejam implementados para abordar essas disparidades e garantir que todos os brasileiros, independentemente de sua região de origem, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Figura 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%) por UF



Aqui, os dados são preocupantes e inadmissíveis, pois, em pleno século XXI, **saber** que há milhões de pessoas que ainda não sabem ler, nem escrever. Esses números destacam a urgência de implementar políticas e programas de alfabetização direcionados para grupos específicos, como idosos e residentes de regiões com altas taxas de analfabetismo, a fim de reduzir as disparidades e promover a inclusão social.

Esse compromisso em acabar com o analfabetismo e a demanda por respeito, valorização profissional, condições dignas de trabalho nas escolas do campo e formação para os educadores são passos essenciais para garantir uma educação de qualidade e promover a justiça social nas áreas rurais. Esse processo só é possível com uma escola engajada com as questões sociais, que fortaleça as lutas sociais e contribua para a solução dos problemas concretos das comunidades do campo.

Uma escola engajada com as questões sociais não se limita apenas ao ensino tradicional de matérias acadêmicas. Ela também se preocupa em preparar os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes, capazes de compreender e enfrentar os problemas sociais e ambientais que afetam suas comunidades. Isso envolve não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover valores como solidariedade, justiça e respeito pelos direitos humanos (Freire, 1996). Além disso, uma escola engajada com as questões sociais torna-se um espaço de mobilização e organização para as lutas sociais e atua como um agente de mudança e empoderamento para os alunos, capacitando-os a tornarem-se líderes e defensores de suas comunidades. Isso cria um ciclo positivo de desenvolvimento, no qual a educação fortalece as comunidades, e as comunidades, por sua vez, fortalecem a educação.

Proclamar a educação do campo como educação e desenvolvimento humano pleno pressupõe lutas por reconhecimento dos povos do campo como humanos, reconhecimento negado em nossa história, do mesmo modo que as humanidades foram roubadas dos povos do campo, que ainda assim persistem. Paulo Freire nos lembrava de que ao pensamento pedagógico cabe entender mais desses processos de roubar humanidades, para entender a radicalidade das resistências dos coletivos oprimidos, para entender as afirmações dos oprimidos para recuperar suas humanidades, a fim de serem reconhecidos humanos (Dossiê Educação do Campo – Documentos 1998-2018).

Freire (2011) enfatizou a necessidade de compreender os processos pelos quais as estruturas de poder marginalizam e oprimem determinados grupos, privando-os de acesso ao conhecimento e à educação. Essa compreensão é basilar para desvendar as dinâmicas de exclusão e para buscar formas de resistência e de transformação social. Nos contextos camponeses, essas dinâmicas de exclusão são frequentemente intensificadas. Os povos do campo enfrentam desafios significativos, como a falta de acesso a escolas de qualidade, a ausência de recursos educacionais adequados e a perpetuação de estereótipos que desvalorizam seus conhecimentos e culturas.

Ao destacar esses processos de marginalização e opressão, Freire (1996) nos convida a refletir sobre a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também promova a conscientização crítica e a transformação social. Uma educação que reconheça e valorize as diversas experiências e saberes dos povos do campo, contribuindo para a construção de uma sociedade que busque a equidade. Assim, compreender as formas pelas quais as humanidades dos povos são roubadas é o primeiro passo para promover mudanças significativas e para construir uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

A importância de compreender os processos pelos quais as humanidades dos povos são roubadas, especialmente no contexto da educação, implica em entender as formas, as estruturas de poder e dominação, que marginalizaram e oprimiram os povos do campo, privando-os de acesso ao conhecimento, à educação e à dignidade.

Caldart (2009) relembra que reconhecer a importância da educação do campo e das lutas dos povos do campo por sua própria humanidade, entender as formas de resistência e de afirmação desses coletivos, implica não apenas em oferecer oportunidades educacionais que valorizem suas culturas, saberes e práticas, mas também em promover políticas e ações que reconheçam sua dignidade e direitos como seres humanos.

A luta pela educação não é apenas uma questão educacional, mas também uma

questão de justiça social e de reconhecimento da humanidade e da dignidade de todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição social; é também a busca por uma pedagogia que considere todas as dimensões da pessoa humana e que promova a participação democrática, a solidariedade e a transformação do mundo (Freire, 1970; Freire, 1983), com a educação do campo não seria diferente.

Pereira, Pureza e Hage (2017, p. 367-368) ressaltam que essa luta na história da educação no Brasil tem sido marcada:

pela exclusão social da maioria da população que, durante muito tempo, foi vista pelo Governo brasileiro como pessoas incapazes de crescer intelectualmente e como trabalhadores, não precisavam de escolarização para desenvolver suas atividades cotidianas nas fábricas, nos engenhos de cana de açúcar, na colheita de café no início da urbanização, situação que influenciou de forma determinante as políticas públicas implementadas no país.[...] a Educação do Campo como política pública de inclusão social no Estado brasileiro vem sendo forjada pelas constantes mobilizações dos movimentos sociais, especialmente do campo, com desdobramentos significativos na realidade local, onde moram os sujeitos do campo.[...] As populações do campo foram historicamente excluídas das políticas públicas de educação implementadas pelo Governo brasileiro, uma vez que prevalecia uma compreensão generalizada de que para viver e trabalhar no campo não era necessária à educação escolar.

A educação do campo no Brasil reflete um longo processo histórico de exclusão social que ainda se faz presente. A batalha travada pelos movimentos sociais em prol da valorização e aprimoramento das condições de ensino nas áreas rurais é fundamental para construir uma nação mais justa e equitativa, assegurando que o acesso à educação de qualidade seja garantido a todos, independentemente de sua localização. Vilhena, Gonçalves e Costa (2022, p. 61), abordando estes aspectos, sublinham:

A trajetória da educação do campo em nosso país é historicamente marcada pelo total abandono e descaso das autoridades, cabendo aos movimentos sociais assumirem suas demandas a luta por melhorias e condições dignas de ensino oferecido às populações tradicionais do campo.

De acordo com Gama (2008) *apud* (Souza, 2006), no estado do Pará, a partir da década de 1990, as propostas políticas que emergem no contexto do movimento de educação do campo surgem como alternativas ao modelo educacional tradicional, buscando incorporar as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Com a implementação de uma nova abordagem educacional, que se baseia nas experiências e cotidianos dessas tradições, iniciou-se um processo contínuo de construção da identidade dos povos do campo. Esse movimento visa, ao mesmo tempo, a afirmação da diversidade, o autoconhecimento e a valorização de suas especificidades. Esse esforço reflete o anseio das

comunidades rurais em se distanciar de uma educação convencional e uniforme, que historicamente deixou de lado suas singularidades, ao optar por um modelo que respeite e promova suas tradições, práticas e estilos de vida. Dessa forma, a educação do campo transcende o mero aspecto pedagógico, configurando-se também como uma luta política e cultural que se conecta com as demandas sociais dessas populações por reconhecimento e justiça, vejamos:

as proposições políticas se estruturam no seio do movimento que se articula a partir de pressupostos alternativos para a educação, [quando foi estabelecida] uma nova dinâmica que se faz pela elaboração cotidiana da identidade dos povos do campo, em que buscam, ao mesmo tempo, a diferenciação, o auto- reconhecimento e a valorização pelos mais diversos atores com que os povos do campo se relacionam (Souza, 2006, p.181)

Um campo de luta contínua, no qual as comunidades buscam não apenas o acesso à educação, mas um processo que reflita suas necessidades, identidades e realidades socioculturais, essa é a perspectiva da educação do campo. Nesse contexto, emergem movimentos sociais e coletivos que reivindicam políticas públicas mais inclusivas, voltadas para os povos do campo, das águas e das florestas, como forma de assegurar o direito à educação de qualidade e contextualizada. Um exemplo significativo desse movimento é o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), um organismo que, ao longo de sua existência, tem desempenhado um papel fundamental na mobilização e articulação de diferentes setores da sociedade para a construção de uma educação mais justa e adequada às especificidades das populações rurais do estado do Pará.

A luta pela educação do campo tem como ponto de partida a necessidade de superação de um modelo educacional que, muitas vezes, ignora as particularidades e necessidades das populações locais. Os povos das águas e das florestas enfrentam um sistema educacional que, em muitos casos, se distancia de suas realidades culturais, ambientais e sociais. A educação, muitas vezes centrada nos modelos urbanos, não leva em consideração as especificidades do campo, o que resulta em exclusão e falta de qualidade educacional para essas populações.

É nesse cenário de desigualdade e exclusão que emergem os movimentos sociais, que, através de lutas e reivindicações, buscam construir políticas públicas que atendam, de fato, aos povos do campo. Esses movimentos têm como objetivo garantir que a educação no campo não apenas repita os modelos urbanos, mas que seja pensada e estruturada a partir das realidades e necessidades dos sujeitos que vivem no campo, nas florestas e nas águas.

Nessa conjuntura de lutas e movimentos por uma educação do campo nas regiões e estados brasileiros, na esperança da construção de políticas públicas que alcancem os povos das águas e das florestas, aflora o Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC²⁰, organismo que segundo Hage (2015, p.16):

ao longo de sua existência, tem agregado um conjunto de coletivos que se constituem enquanto: movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, instituições educacionais, organizações não governamentais e órgãos do poder público estadual e municipal.

E de acordo com Hage e Cruz (2014, p. 4):

aglutina movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades e instituições governamentais da sociedade paraense que, compartilhando princípios, buscam implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo

Santos (2009, p.3) afirma que a perspectiva do Fórum Paraense de Educação do Campo se assemelha à dos movimentos sociais:

constituindo-se para contribuir, participar e formular políticas públicas, e para ter controle social na gestão educacional, por meio de mecanismos democráticos. O surgimento desse Fórum, e ações de sua caminhada, para contribuição à formulação de políticas públicas e constituição de sua própria instância coletiva, representa um marco importante para a História da Educação Paraense.

Hage e Molina (2019), Prazeres e Carmo (2012) asseveram que o Fórum Paraense aglutina movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades e instituições governamentais da sociedade paraense que, compartilhando princípios, buscam implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade socioambiental para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo.

Ainda segundo Hage e Molina (2019), o movimento de educação do campo na Amazônia ganhou destaque a partir da realização do I Seminário de Educação do Campo e

²⁰ O FPEC é formado por agricultores, assentados, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, sindicalistas, professores, alunos, jovens – representantes de Movimentos Sociais, como, MST, AFRO-DESCEDENTE (MOCAMBO), Movimento Sindical, Popular, Estudantil e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Educadores de Gurupá (MOEG), Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX); Associação dos Povos Indígenas do Araguaia Tocantins, comunidade Ribeirinha São José (município de São Domingos do Capim); Escola DENSA/Nova Amafrotas, Instituições de Pesquisa, Instituto Saber Ser Amazônia Ribeirinha (ISSAR), CEDEMPA, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância (EFAs e CFRs); de Secretarias Municipais e Estadual de Educação, do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Trabalho e Emprego e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo, como EMATER, EMBRAPA, CEPLAC, ARCAFAR, Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (ETFC), Universidade Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Estadual do Pará (UEPA/Núcleo de Educação Popular), Museu Paraense Emílio Goeldi/MPEG, Universidade Federal do Pará (UFPA/Centro Agropecuário, Centro de Educação/GEPERUAZ/ GESTAMAZON/Centro Socioeconômico); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/PRONERA), EFAs, entre outros. (Santos, 2006, p.131)

Desenvolvimento Rural, ocorrido em 2004. Esse evento foi um marco, pois resultou na criação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). O seminário estimulou a organização e o fortalecimento dos fóruns regionais, criados com o objetivo de territorializar o movimento nas diversas regiões de integração do estado.

Na Amazônia paraense, o eco de entusiasmo, esperança e vontade de fazer se refletiu nos diferentes atores ligados à educação do campo no estado do Pará, que ampliando e fortalecendo o movimento pela educação do campo formaram, um movimento em defesa e valorização do campo, reunindo diferentes organizações da sociedade, governos municipais, órgãos governamentais ligados à área de desenvolvimento e educação, movimentos sociais e sindicais, movimento negro, associação indígena, centros familiares de formação por alternância, igrejas e instituições de ensino e pesquisa em um fórum denominado Fórum Paraense de Educação do Campo (Gama, 2008,p.43)

Dessa forma, o FPEC passou a atuar como uma instância de articulação e mobilização, buscando construir políticas públicas que atendessem às demandas das comunidades do campo, respeitando suas especificidades e promovendo o desenvolvimento rural de maneira integrada e participativa. A territorialização desses fóruns foi essencial para garantir que as pautas discutidas refletissem a realidade e as necessidades das diferentes regiões, ampliando a abrangência e a efetividade do movimento.

Sua composição é constituída por cerca de mais de mil pessoas na rede eletrônica; uma coordenação colegiada – com dez representantes, entre movimentos sociais, sociedade civil organizada, instituições governamentais, lideranças camponesas; uma coordenação executiva colegiada, com representante de instituições de ensino, UFPA, movimentos sociais FETAGRI e sociedade civil organizada – Cáritas. Tanto seus documentos de planejamentos, como de algumas ações desenvolvidas, expressam pressupostos filosóficos e pedagógicos de um comprometimento para articulação e produção de processos sociais que conduzam estratégias para efetivação de políticas de Estado e não de governo para a educação básica nas Escolas do campo do Pará. (Santos, 2009, p. 3)

Ainda, em conformidade a Molina e Hage (2019), pode-se afirmar que o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) consolidou sua trajetória através de diversos marcos significativos, que foram fundamentais para a construção de uma política educacional voltada para as populações do campo na Amazônia. Entre esses marcos, destacam-se os I, II, III e IV Seminários Estaduais de Educação do Campo, realizados entre 2004 e 2010. Esses seminários tiveram um papel central na mobilização das comunidades rurais e na articulação das diferentes regiões do estado em torno da luta por uma educação de qualidade e contextualizada às realidades do campo.

Em junho de 2005 ocorreu a realização do “II Seminário de Educação do Campo: Por uma Educação do Campo na Amazônia/Pará”, antes de sua realização

aconteceram 11 eventos preparatórios, com a participação de 40 municípios e mais de 1.550 participantes, por meio de Seminários, Conferências, Encontros, Plenárias, realizados nos municípios de Cametá, São Domingos do Capim, Bragança, Castanhal, Altamira, Xinguara, Moju, Marabá, Santarém, Soure e Conceição do Araguaia, que serviram para fomentar as discussões e levantar problemas e sugestões acerca da educação para o campo no Pará. Tais discussões acabaram por instituir Cartas e Manifestos que serviriam para orientar o surgimento de políticas públicas e práticas educativas para intervir na realidade sociocultural do campo. Esses documentos foram retirados em cada município participante dos encontros, que foram apresentados posteriormente no II Seminário. E essas cartas por terem sido construídas diretamente com os sujeitos que vivem a realidade do campo, apresentaram todas as necessidades e dificuldades por que passam esses sujeitos. Para intensificar as lutas por políticas públicas voltadas para o campo, foi realizado o “III Seminário de Educação do Campo, Educação do Campo na Amazônia: Direito nosso, Dever do Estado”, no período de 13 a 15 de junho de 2007, no qual foram intensificadas as cobranças para com o dever do Estado nas melhorias por uma educação do campo de qualidade (Caetano, 2017, p. 53-54).

Além disso, os I e II Seminários Estaduais da Juventude do Campo, também realizados no período entre 2004 e 2010, foram fundamentais para dar visibilidade e voz às demandas dos jovens das áreas rurais, integrando-os ao movimento e fortalecendo sua participação nas decisões políticas e educacionais. Tais eventos foram singulares para consolidar um espaço de diálogo e formação política entre os jovens e as lideranças camponesas, fortalecendo o movimento de educação do campo no estado.

Outro marco importante foram os I e II Encontros de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizados em 2008 e 2010 na Amazônia Paraense. Esses encontros tiveram como objetivo promover a pesquisa científica voltada para a realidade educacional do campo, possibilitando a construção de conhecimentos que subsidiem práticas pedagógicas e políticas públicas específicas para essas comunidades.

Em 2014, o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo foi outro momento relevante, reafirmando a importância das licenciaturas voltadas para a formação de educadores que compreendam e se engajem nas especificidades da educação do campo.

As discussões no IV Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo tiveram como foco o debate acerca dos desafios da materialização e consolidação das Licenciaturas nas escolas de Educação Básica do campo, bem como a reflexão sobre a formação dos educadores centrada nas Áreas de Conhecimento e ancorada nos fundamentos da Pedagogia da Alternância. A articulação política proporcionada pelo Seminário possibilitou a organização dos discentes, que de forma crítica se posicionaram diante da desarticulação que alguns cursos estavam enfrentando em determinadas universidades. O diálogo entre coordenadores, docentes, discentes e técnicos foi fundamental e contribuiu para o entendimento de que há certa unidade nacional quanto aos desafios do processo de institucionalização vivenciado pelos cursos que estão sendo implantados pela primeira vez. As discussões nos grupos de trabalho evidenciaram que o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem enfrentado muitos desafios e dificuldades do ponto de vista pedagógico, financeiro e principalmente de articulação com os movimentos sociais. Diante dessa situação,

para fortalecer a articulação política, os estudantes definiram em assembleia criar uma coordenação colegiada composta por representantes das quatro regiões brasileiras, que pudesse ser representativa para apresentar as seguintes reivindicações pautadas: condições de acesso e permanência no curso, bolsa de pesquisa e de extensão, alojamento de qualidade nos períodos do Tempo Universidade, estrutura física para garantir a qualidade das aulas, acompanhamento dos docentes no Tempo Comunidade, além de outras demandas que fossem emergindo. (Corbin; Hage; Silva, 2019, p. 55)

Esse evento representou um avanço na consolidação de cursos que têm como objetivo formar educadores comprometidos com as comunidades rurais e com a promoção de um desenvolvimento social e educacional sustentável.

Tal como o evento mencionado logo acima, o Seminário²¹ contra o Fechamento de Escolas do Campo²² demonstrou a resistência e a mobilização do FPEC contra as políticas de fechamento de escolas rurais, buscando garantir o direito à educação para todas as populações do campo. Esse seminário reforçou a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que atendesse às especificidades das comunidades camponesas e contribuísse para o seu fortalecimento e desenvolvimento. Esses marcos, ao longo dos anos, mostram a importância e o impacto do FPEC na construção de uma educação do campo que seja democrática, inclusiva e comprometida com as realidades amazônicas.

Silva (2017), em sua tese de doutoramento intitulada “Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da contra-hegemonia via epistemologia da Práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá”, destaca as mobilizações locais no estado do Pará, especialmente no contexto da organização dos fóruns de educação do campo. Um exemplo é o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), que, desde 2015, vem promovendo audiências públicas em parceria com o Ministério Público (MP), gestores municipais, universidades estaduais e fóruns das regiões de integração. Dentre esses, podemos mencionar o FECAF, o FORMEC, o **Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT)** (*grifo nosso*), o Fórum Regional de Educação do Campo

²¹ O Seminário reúne gestores de Secretarias Municipais e Estadual de Educação, integrantes de Conselhos Municipais e Estadual de Educação, Promotores e Defensores Públicos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino para fortalecer o movimento de combate ao fechamento das escolas nos territórios do campo, quilombolas e indígenas no Estado do Pará

²² De acordo com o Grupo de Pesquisas GEPERUAZ, da Universidade Federal do Pará, que analisou os dados do Censo Escolar/INEP/MEC, no Brasil. Entre os anos de 2000 e 2023, houve o fechamento de 160.695 escolas, sendo 109.173 localizadas em áreas rurais e 51.522 em áreas urbanas. Além disso, o Censo Escolar de 2023 registrou que 32.083 escolas se encontravam paralisadas em todo o território nacional. No Estado do Pará, especificamente, foram fechadas 8.776 escolas no mesmo período, das quais 7.242 situavam-se em áreas rurais e 1.534 em áreas urbanas. Os dados apontam também que, no Pará, 1.353 escolas estavam paralisadas. Disponível em: <https://ufpa.br/eventos/vii-seminario-de-combate-ao-fechamento-de-escolas-do-campo-indigenas-e-quilombolas-do-estado-do-para/>

do Sul e Sudeste do Pará (FREC), o Fórum da Transamazônica, o Fórum do Caetés e o Fórum do Marajó. Essas audiências visam discutir questões importantes como a educação no campo, o fechamento de escolas, o transporte escolar rural, a formação de educadores e as condições precárias de funcionamento das instituições de ensino nas escolas do campo das 12 regiões de integração²³.

Segundo Hage (2015), os atores que participam do Fórum Paraense de Educação do Campo, estão congregados nos grupos: Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, Instituições Educacionais, Organizações Não Governamentais, Órgãos do Poder Público Estadual e Municipal, conforme descrito no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Atores que participam do Fórum Paraense de Educação do Campo

<p>Movimentos e Organizações Sociais e Sindicais do Campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST ❖ Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAGRI ❖ Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará - ARCAFAR/ PA ❖ Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF ❖ Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba - MORIVA ❖ Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública no Pará – SINTEPP ❖ Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Moju ❖ Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba
<p>Instituições Educacionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Universidade Federal do Pará – UFPA (Campus Belém, Campus Cametá, Campus Bragança, Campus Castanhal, Campus de Altamira, Campus de Abaetetuba) ❖ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – IFPA (Campus Belém, Campus de Castanhal)

²³De acordo com a Secretaria de Planejamento (PA), as 12 regiões de integração do Estado do Pará são: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins, Xingu, disponível em <https://agenciapara.com.br/noticia/34603/divisao-do-estado-em-regioes-de-integracao-auxilia-no-planejamento-de-aco-es-governamentais>

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA ❖ Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA ❖ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA ❖ Universidade do Estado do Pará – UEPA ❖ Universidade Federal do Amapá – UNIFAP/AP ❖ Escola para Jovens Agricultores de Comunidades Rurais Amazônicas - ECRAMA/Santa Luzia do Pará
<p>Organizações Não Governamentais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fórum da Amazônia Oriental - FAOR ❖ Fórum de Educação Infantil do Estado do Pará - FEIPA ❖ Fórum Permanente de Educação das Relações Étnico-raciais - FOPEDER ❖ Conselho Indigenista Missionário - CIMI REGIONAL NORTE II ❖ Conselho Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB/ CÁRITAS ❖ Fundação Socioambiental do Nordeste Paraense - FANEP ❖ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE ❖ Pastoral da Juventude Rural - PJR ❖ União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/Pará ❖ Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF ❖ Instituto Amazônia Solidária e Sustentável - Instituto AMAS ❖ Centro de Defesa do Negro no Pará - CEDENPA ❖ Fundação Viver, Produzir e Preservar – FVPP ❖ Núcleo de Educação Popular do Benguí – NEP-Benguí ❖ Projeto Maré de Cidadania – SOME Abaetetuba ❖ Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó - AMAM ❖ Associação dos Municípios do Araguaia Tocantins - AMAT ❖ Associação dos Municípios do Baixo Tocantins - AMBAT ❖ Associação dos Municípios da Área Metropolitana de Belém - AMBEL ❖ Associação dos Municípios da Calha Norte - AMUCAN ❖ Associação dos Municípios do Nordeste Paraense - AMUNEP

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Associação dos Municípios da Transamazônica -AMUT ❖ Consórcio de Desenvolvimento Socioeconômico Intermunicipal- CODESEI ❖ Federação das Associações de Municípios do Estado do Pará – FAMEP ❖ Canal Futura
<p>Órgãos do Poder Público Estadual e Municipal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC, através dos seguintes setores: Coordenação de Educação do Campo, das Águas e da Floresta – CECAF, Diretoria da Diversidade – DEDIC, Coordenação para a Igualdade Racial - COPIR ❖ Conselho Estadual de Educação ❖ Secretaria Municipal de Educação de Belém ❖ SEMED- Bragança ❖ SEMED-Santarém ❖ SEMED-Moju ❖ SEMED-Cametá ❖ SEMEC-Abaetetuba ❖ SEMED-Barcarena ❖ SEMED-Acará ❖ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Ministério do Desenvolvimento Agrário - INCRA ❖ Empresa de Assistência Técnica Rural do Estado - EMATER ❖ Secretaria Estadual de Agricultura do Estado – SAGRI

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Relatório Técnico de Pesquisa “Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública”, relatório de pesquisa referente ao período 01/03/2012 a 28/02/2015, projeto realizado com apoio do CNPq, aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa – PQ - 2011, coordenado pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Gama (2008) ressalta que um dos principais desafios enfrentados pelo fórum, desde sua formação, diz respeito à implementação de políticas públicas que contemplem as especificidades da legislação do campo:

desde a formação, o coletivo que constitui o Fórum Paraense de Educação do Campo vem superando diferentes desafios, na perspectiva de fortalecer políticas públicas de educação e desenvolvimento para o campo, buscando, assim, não somente o acesso à educação, mas também um leque de direitos e serviços que influenciam diretamente na qualidade social da educação (Gama, 2008, p.43).

Cardoso (2020), em sua tese de doutorado, discorre que a vivência coletiva dos povos do campo, integrando as dinâmicas e realidades locais sem se isolar do contexto global, vai além do modelo tradicional ao dialogar com a diversidade cultural e os múltiplos contextos respeitando e valorizando identidades comunitárias e o desenvolvimento sustentável:

a Educação do Campo incorpora a própria dinâmica do coletivo, vivenciado em seu próprio local e que, também, se dá numa relação global, pois não se fecha em si mesma. Concretamente, é um campo que dialoga com a complexidade cultural, que cria uma totalidade de relações, que assume formas próprias, mediante os múltiplos contextos. Educação do Campo representa uma nova concepção de educação e de campo, de águas, matas e florestas (Cardoso, 2020, p. 156)

Santos (2006) destaca que os membros do Fórum adotam uma perspectiva que valoriza uma educação reflexiva, fundamentada em princípios universalistas, com o objetivo de promover a emancipação humana e a transformação social. Nessa abordagem, busca-se superar os limites impostos por sistemas educacionais que reproduzem desigualdades e opressões, promovendo, em seu lugar, práticas educativas que incentivem o pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos. Dessa forma, o Fórum se coloca como um espaço de articulação e resistência, onde os educadores e educadoras discutem e constroem alternativas pedagógicas que visam a transformação social.

Hage (2015) discute o protagonismo do Movimento Paraense de Educação do Campo²⁴ e enfatiza a necessidade de fortalecer e expandir sua atuação para todas as regiões do estado do Pará.

As origens do Movimento Paraense de Educação do Campo remontam ao ano de 2003, quando em reunião na antiga Escola Agrotécnica de Castanhal, um conjunto de atores, entre eles movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e instituições da sociedade civil, decidiram organizar um evento mais ampliado para pautar os desafios enfrentados pelos sujeitos para acessar a escolarização no meio rural do Estado do Pará. (Hage, 2015, p.14)

Essa mobilização tem incentivado os atores que compõem e participam do Fórum Paraense a estabelecer fóruns regionais, com o intuito de aproximar o processo de

²⁴ Na Amazônia Paraense, articulando-se a essa mesma dinâmica, os movimentos sociais representativos das populações que vivem do trabalho no campo, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAGRI, o Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba - MORIVA, a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará - MALUNGU/PARÁ, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará - ARCAFAR/PA, as associações dos extrativistas e populações tradicionais, vêm demarcando o seu espaço de militância, com vistas a impactar na estrutura agrária local e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura, a educação e a relação com a natureza. Esses mesmos sujeitos coletivos entrelaçam e fortalecem os fios da rede que se forma através do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que tem no Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de educação, de desenvolvimento e de sociedade (FEPC,2004).

organização e mobilização dos movimentos sociais, organizações, instituições, grupos e sujeitos do campo, do espaço local em que vivem e trabalham.

A criação desses fóruns regionais visa ainda fortalecer a articulação e a construção de um projeto educativo que considere as especificidades e as demandas dos povos do campo, promovendo uma maior integração entre os diferentes territórios e contribuindo para a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação do campo no estado do Pará.

3. O FORECAT COMO UMA ARENA DA SOCIEDADE CIVIL - O QUE É O FÓRUM?

Esta seção tem como objetivos abordar a gênese e a estruturação do FORECAT e apreender as referências teóricas que discutem as estratégias de atuação das organizações da sociedade civil do campo. Para isso, realiza-se uma análise dos elementos que compõem a atuação do FORECAT, considerando suas principais dimensões, temas e vertentes de discussão, pois entendemos que um enfoque teórico fértil, que possibilite a compreensão da realidade da educação do campo, deve caminhar em direção à integração de várias dimensões analíticas e metodológicas. Essa abordagem deve considerar aspectos históricos, sociais, culturais, ambientais e políticos, proporcionando uma visão crítica sobre a Educação do Campo, analisando o processo e identificando seus objetos e suas contribuições mais significativas para a implementação da educação do campo no seu território de abrangência.

A gênese do Fórum está intrinsecamente ligada aos movimentos sociais do campo e outras organizações que lutam por uma educação que valorize as realidades e aspirações das populações camponesas. Esses movimentos têm sido fundamentais na articulação e mobilização de comunidades para a construção de políticas educacionais inclusivas.

O FORECAT foi criado com o intuito de reunir diversas entidades e atores sociais comprometidos com a Educação do Campo, promovendo debates, formulação de propostas e acompanhamento de políticas públicas.

Há necessidade em compreender que os movimentos sociais desempenham um papel crucial na luta por direitos e na construção de políticas públicas que atendam às necessidades das comunidades. No entanto, as relações desses movimentos com as instituições oficiais, como o Estado, organizações internacionais, são marcadas tanto por negociações quanto por controvérsias. Este texto busca analisar essas dinâmicas, explorando as formas de interação, cooperação e conflito que caracterizam o envolvimento dos movimentos sociais do campo com as instituições.

Ao discutir acerca de políticas públicas, importa recordar que a política tem suas raízes na palavra grega "polis", que significa cidade-estado na Grécia Antiga. Para os filósofos gregos, a política era a própria essência da vida na pólis, um local de convivência e tomada de decisões coletivas. Assim, a política era vista como uma atividade natural e vital para a manutenção da democracia grega, revelando-se como uma das mais nobres e significativas responsabilidades dos cidadãos (Arendt, 1972).

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 954), a política está intrinsecamente ligada ao poder, sendo compreendida como uma forma de atividade ou prática humana. Com o surgimento do Estado Moderno e dos regimes democráticos, outras teorias começaram a analisar a política dentro do contexto da sociedade capitalista, onde as classes sociais possuem interesses conflitantes. Assim, torna-se precípuo que o poder político seja legitimado, especialmente nas democracias modernas, através de mecanismos formais de eleição de representantes e da participação dos cidadãos nos processos decisórios. Além disso, a habilidade dos detentores do poder em manter alianças políticas, juntamente com um robusto aparato de comunicação e propaganda para disseminar ideias e opiniões, foi denominada por Gramsci como a ideologia do bloco no poder (Gramsci, 1984). É evidente que a política é conceituada de maneira radicalmente distinta em comparação com a era da democracia grega. Nas modernas democracias das sociedades industriais e urbanas contemporâneas, poucas são as semelhanças com a forma pela qual a política costumava ser praticada. Em um cenário onde os grandes conglomerados urbanos predominam, a participação cidadã tem sido largamente substituída pela representação através de instâncias, instituições, partidos ou associações.

A produção teórica sobre os movimentos sociais no novo milênio enfrenta um cenário marcado por mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas do século XX, amplamente atribuídas aos efeitos da globalização. Esse contexto apresenta novas demandas, conflitos e formas de organização que desafiam as análises tradicionais e exigem uma nova abordagem para compreender a dinâmica dessas mobilizações. Os movimentos sociais representam mais do que respostas a crises específicas ou efeitos colaterais de exclusão social. Segundo Melucci (2001), é crucial compreender esses fenômenos coletivos como expressões de movimentos antagonistas que refletem tensões e contradições profundas nas sociedades avançadas:

Os fenômenos coletivos emergentes nas sociedades complexas não podem ser considerados simples razões para a crise, efeitos de marginalidade ou de desvio, puros problemas de exclusão do mercado político. É necessário reconhecer que os

fenômenos coletivos que atravessam as sociedades avançadas são sintomas de movimentos antagonistas, mesmo considerando que este não é seu único significado. (Melucci, 2001).

Assim, é necessário compreender que a globalização, a velocidade e a disseminação rápida de informações, as mídias sociais, a integração crescente dos mercados e a mobilidade ampliada de pessoas e ideias criaram um cenário onde as fronteiras nacionais se tornam cada vez mais permeáveis. Isso transformou profundamente o ambiente em que os movimentos sociais operam. Gohn (1995) observa que os movimentos sociais no contexto da globalização enfrentam uma reconfiguração de suas agendas e estratégias, adaptando-se a um ambiente globalizado, onde as lutas locais têm repercussões globais. Essa transformação envolve a incorporação de novas tecnologias de comunicação, além da criação de redes internacionais de solidariedade e colaboração.

No século XXI, percebemos o surgimento de movimentos sociais que trazem consigo reivindicações que espelham a complexidade do cenário global contemporâneo. Tópicos como equidade ambiental, direitos no ambiente digital, deslocamento de pessoas e direitos dos migrantes ocupam lugar de destaque, ao lado das batalhas históricas pela garantia de direitos civis, trabalhistas e políticos. Gohn (1995) aponta que as novas demandas dos movimentos sociais refletem as transformações econômicas e sociais provocadas pela globalização, exigindo uma abordagem multifacetada e interseccional. Os conflitos também se tornaram mais complexos. A oposição entre capital e trabalho, embora ainda relevante, agora se entrelaça com questões ambientais, étnicas e de gênero, criando uma rede de lutas interconectadas. Esses conflitos frequentemente envolvem atores globais, como corporações multinacionais, e se desenvolvem em múltiplos níveis, desde o local até o transnacional.

No final do século XIX e início do século XX, os sindicatos se estabeleceram como grupos dedicados a proteger os trabalhadores da exploração pelas empresas, sendo fortemente influenciados pelos princípios marxistas. Esta tendência resultou na formação de movimentos sociais em várias partes do mundo, com o intuito de apoiar os trabalhadores e as classes mais desfavorecidas, incluindo movimentos socialistas e anarquistas que buscavam uma transformação radical e a abolição da estrutura social capitalista.

Importa ressaltar, que durante a década de 1960, em meio às consequências da Segunda Guerra Mundial e à polarização global da Guerra Fria, surgiram novos grupos, iniciativas e movimentos em diversas partes do planeta. As demandas dos movimentos sociais passaram a se diversificar nesse período. Nos Estados Unidos e na África do Sul, por exemplo, a população negra se levantou contra o sistema de segregação racial que perpetuava

privilégios para os brancos e negava direitos fundamentais aos negros, marginalizando-os de forma injusta.

Na década de 1960, o mundo foi palco de significativas transformações sociais e culturais, impulsionadas por grupos que saíam às ruas para lutar por seus direitos. Entre esses movimentos, destaca-se a segunda onda do feminismo, que viu mulheres organizarem-se em coletivos para reivindicar a liberdade sexual e a igualdade de gênero. Esse período foi crucial para a luta pela emancipação feminina, questionando papéis tradicionais e exigindo mudanças em várias esferas da vida social, política e econômica.

A década de 1970 marcou o início de uma série de intervenções estatais na Amazônia, impulsionadas por uma visão de desenvolvimento que priorizava a exploração dos recursos naturais e a integração da região ao mercado nacional e internacional. O governo brasileiro juntamente com representantes dos poderes econômicos, na busca por modernização e crescimento econômico, implementou uma série de políticas destinadas a promover a colonização da região, o desmatamento e a construção de infraestrutura. No entanto, essas intervenções também resultaram em severos impactos ambientais e sociais, como o desmatamento acelerado e a transformação das paisagens naturais, causando impactos a região:

tais mudanças [...] são marcadas por mobilizações no campo popular, com destaque para as lutas pela reforma agrária e pela educação para as camadas menos favorecida de nossa sociedade. Inúmeros movimentos sociais ligados ao campo saem ao enfrentamento e à defesa de políticas públicas sociais que considere as especificidades do campo. Exigem que no desenho das políticas públicas façam-se presentes enquanto sujeitos de direitos (Prazeres e Carmo, 2012, p. 384).

Os paradigmas de desenvolvimento que moldaram a Amazônia, desde a década de 1970, refletem uma tensão entre o crescimento econômico e a sustentabilidade ambiental. O modelo de desenvolvimento tradicional, baseado na exploração intensiva dos recursos naturais, visava transformar a região em um centro produtivo agrícola e mineral. Esse modelo trouxe benefícios econômicos significativos, como a criação de empregos e a geração de riqueza, mas também resultou em consequências negativas, como a degradação ambiental, o deslocamento de comunidades tradicionais e a perda de biodiversidade. Por outro lado, ao longo das últimas décadas, novos paradigmas de desenvolvimento começaram a emergir, buscando equilibrar o crescimento econômico com a conservação ambiental. Iniciativas pautadas no desenvolvimento sustentável e os projetos de economia verde propõem uma abordagem mais integrada, que considera a preservação dos recursos naturais como um componente vital para o desenvolvimento de longo prazo.

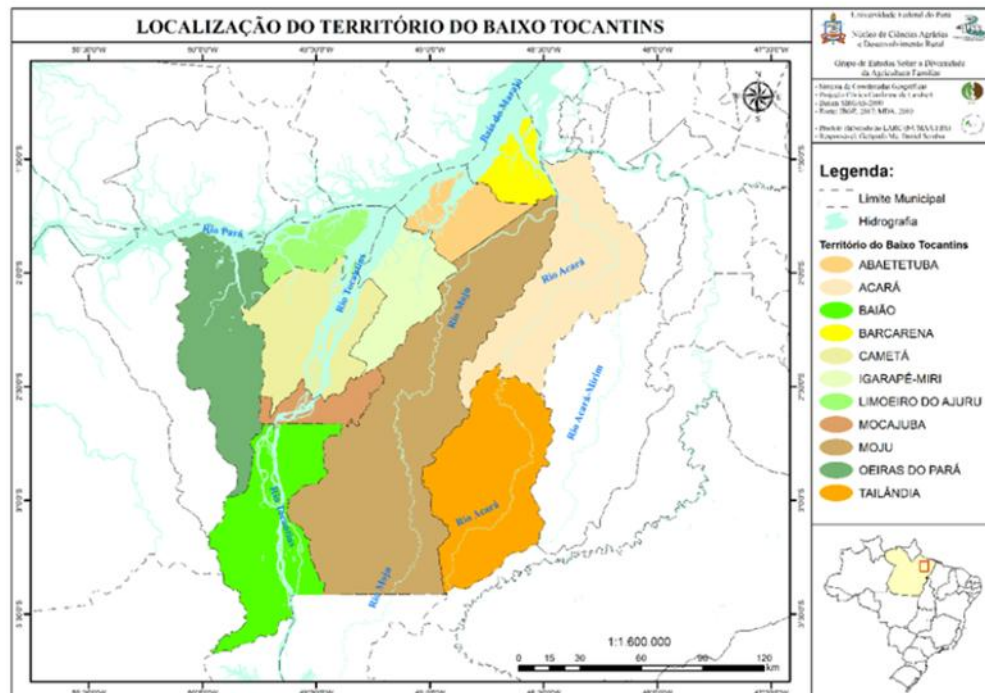
As intervenções estatais na Amazônia e os diferentes paradigmas de desenvolvimento associados a elas têm gerado um complexo cenário de desafios e oportunidades. Por um lado, a pressão para promover o crescimento econômico e atender às demandas do mercado global continua a impulsionar a exploração dos recursos naturais da região. Por outro lado, a crescente conscientização sobre a importância da conservação ambiental e os impactos das mudanças climáticas estão moldando novas políticas e práticas que visam proteger a Amazônia e promover um desenvolvimento mais sustentável. A construção de um futuro sustentável para a Amazônia requer uma abordagem integrada que considere tanto os aspectos econômicos quanto os ambientais. Isso envolve a promoção de políticas públicas que respeitem os direitos das comunidades tradicionais, incentivem práticas de uso sustentável da terra e integrem a conservação da biodiversidade como um objetivo central. Outrossim, é essencial que haja uma colaboração efetiva entre o governo, o setor privado e as organizações da sociedade civil para garantir que as intervenções estatais sejam realizadas de maneira transparente e responsável.

Neste contexto amazônica, situa-se o território denominado região do Baixo Tocantins. Localizada no estado do Pará, Brasil, é uma área de grande importância histórica e geográfica, compreendendo os municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena²⁵, Cametá, Igarapé-Miri, Moju, Mocajuba, Oeiras do Pará²⁶ e Tailândia. Esta região se destaca pela sua rica diversidade cultural, seus recursos naturais abundantes e sua relevância econômica.

²⁵ Barcarena, pertence a Região Metropolitana de Belém, por força da LEI COMPLEMENTAR Nº 164, DE 5 DE ABRIL DE 2023, a qual altera a Lei Complementar nº 027, de 19 de outubro de 1995, que Instituiu a Região Metropolitana de Belém.

²⁶ O município de Oeiras do Pará, deixa de integrar a Região do Baixo Tocantins, por meio do Decreto nº 2.129, o qual incluiu-o na região do Marajó

Figura 4 – Localização do Território do Baixo Tocantins -PA



A ocupação da região do Baixo Tocantins começou no século XVII, quando os portugueses, atraídos pelas riquezas naturais da região, estabeleceram feitorias e missões. Durante o período colonial, a área foi marcada por um processo de exploração e contato intenso com as populações indígenas, entre outros grupos étnicos locais. A partir do século XIX, com a expansão da produção de borracha, a região experimentou um crescimento significativo. O ciclo da borracha transformou o Baixo Tocantins em um ponto estratégico para o comércio e a economia regional. A chegada de migrantes, especialmente de outras partes do Brasil trouxe novas influências culturais e práticas econômicas para a área.

A Região do Baixo Tocantins é caracterizada por sua localização ao longo do rio Tocantins, um dos principais rios da Amazônia. A geografia da região é predominantemente plana, com áreas de várzea e igapós, proporcionando um ambiente propício para a biodiversidade típica da Amazônia. A vegetação é dominada por florestas tropicais úmidas, que desempenham um papel crucial na regulação do clima local e na conservação dos recursos hídricos. A presença de vários rios e igarapés influencia profundamente o modo de vida das comunidades locais, que tradicionalmente dependem da pesca e da agricultura de subsistência.

A região do Baixo Tocantins é economicamente diversificada, a agricultura é uma atividade importante, com a produção de grãos, frutas e a prática de pecuária. A região

também é conhecida pela produção de açaí, um fruto nativo da Amazônia que tem ganhado popularidade tanto no mercado nacional quanto internacional.

A educação do campo é um direito constitucional e uma política pública necessária para assegurar o acesso a uma educação de qualidade para populações que verazmente têm sido marginalizadas e excluídas dos processos educacionais formais. A luta por uma educação adequada não se restringe ao acesso à escola, inclui outros aspectos como a busca por currículos e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades socioculturais, econômicas e ambientais dessas comunidades.

A esse respeito, Caldart (2010, p. 20) ressalta:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

No Brasil, essa modalidade ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990, com o fortalecimento de movimentos sociais rurais e a articulação de fóruns, tal como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) – um dos principais fóruns de articulação nacional em defesa da educação do campo – criado em 1998, tem promovido a interlocução entre diferentes atores, como movimentos sociais (MST, CONTAG, entre outros), universidades e sindicatos, para debater políticas públicas voltadas para a educação das populações rurais. Sua atuação tem contribuído para a formulação de diretrizes nacionais e regionais para a educação do campo, além de dialogar diretamente com o Ministério da Educação (MEC) para implementação de ações concretas.

Nessa mesma tendência, em relação ao papel do Fórum Nacional de Educação do Campo, Molina e Santos (2022, p. 6), afirmam:

Desde sua criação, o papel do FONEC vem-se intensificando nas lutas em defesa da Educação do Campo com a ampliação significativa dos movimentos e organizações sociais, sindicais e universidades que o integram. Entre 2010 e 2020, o Fórum protagonizou a organização de encontros nacionais dos diferentes sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo; participou ativamente da proposição e realização de seminários nacionais do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo; produziu diversas Notas Técnicas avaliando a conjuntura e as políticas públicas de Educação do Campo; organizou periodicamente relevantes encontros de formação com a representação de diversas organizações que o integram, com especial ênfase ao histórico Seminário Nacional dos 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA, realizado em 2018 na Universidade de Brasília. Mais recentemente, no período da pandemia de Covid-19, dando sequência ao seu ativo papel de organizador e animador das lutas e resistência em defesa dos direitos do

campesinato, o Fórum avançou para a criação de um canal no YouTube, com a constituição da TV FONEC, que se transformou num relevante espaço de formação dos trabalhadores e de articulações da contra-hegemonia

Santos, (2006, p. 132), reitera que o Fórum Paraense de Educação do Campo é

resultado também do trabalho dos movimentos sociais desde a década de 1990, representando um avanço para as políticas públicas, com a possibilidade afirmativa de propor, articular programas, projetos e, principalmente, para construir linhas para a reconstrução das diretrizes estaduais para a educação do campo, [...] como representação legítima da sociedade, detém poderes consultivos, podendo interferir, propor, e exigir o cumprimento das políticas e projetos.

É inegável a contribuição que os Fóruns Estaduais de Educação do Campo tem dado, o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) tem protagonizado uma ampla ação coletiva em defesa da permanência das escolas públicas do campo em suas comunidades e territórios, para que os camponeses, indígenas, quilombolas e extrativistas tenham acesso à escola pública em seus territórios; e construídas efetivamente como parte deles. Magalhães (2009, p. 59) reforça que “a criação do FPEC serviu como um espaço, onde as pessoas envolvidas com a educação do campo fariam o debate acerca das políticas públicas e do direito dos sujeitos do campo a educação”

Souza (2006, p.184), corrobora que os fóruns são:

Um espaço para discutir proposições, trocar experiências e influir na tomada de decisões, em torno de posições que tenham plena condições de serem pactuadas, com esforço de consensualidade, para orientar a ação dos diversos atores envolvidos, superando as dificuldades, a dispersão e sobreposição de atividades.

Neste viés, a educação do campo tem sido um tema de grande relevância para diversos grupos e movimentos sociais na região do Baixo Tocantins, incluindo comunidades tradicionais, agricultores familiares, quilombolas e indígenas. Além disso, universidades e instituições de ensino, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o Instituto Federal do Pará (IFPA), por meio de seus Programas de Extensão e Pesquisa, também têm contribuído para o fortalecimento da educação do campo na região, buscando formar professores e elaborar currículos que atendam às necessidades das populações locais.

Nesse movimento de inquietações, emergem educadoras/educadores e movimentos sociais sensíveis e conscientes das lacunas existentes nas políticas públicas nessa área, e que buscam formas de garantir o direito à educação pautada na dignidade e no fazer pedagógico que valorize a cultura local.

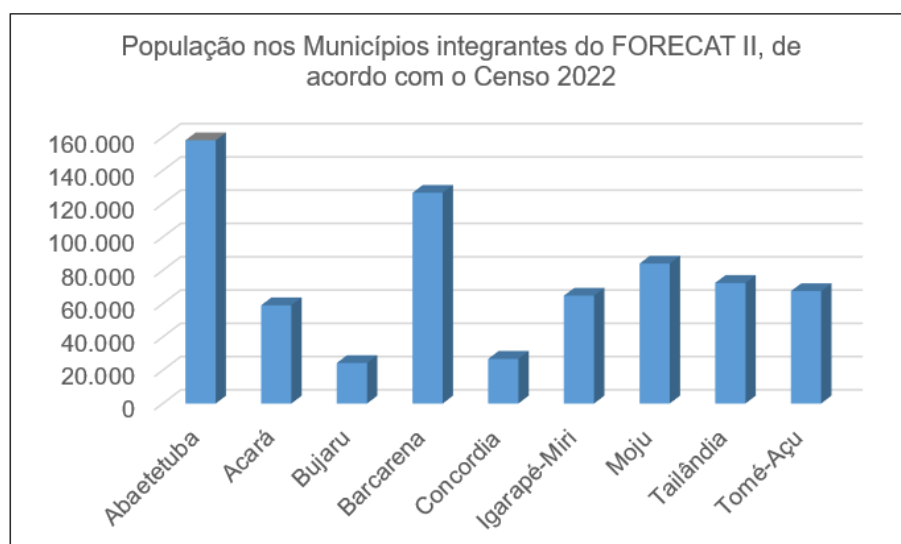
Ainda assim, um fator inquietante seria a ausência de uma estrutura de apoio governamental adequada, aliada às dificuldades logísticas e financeiras, agravando ainda mais

a exclusão educacional no campo, reforçando a necessidade de articulações coletivas. Dessa forma, incentivados pelas Coordenações do Fóruns Nacional e Estaduais, algumas regiões, instituíram fóruns que organizam a discussão a partir de territórios específicos, entre esses, o Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina – FORECAT, que, de acordo com Nascimento, Cardoso e Pereira (2021) – em um raro artigo publicado sobre o Fórum, intitulado “Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins II: resistência dos movimentos sociais por uma educação humana e emancipadora” – é um instrumento que:

busca defender, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs da região Tocantina II, particularmente para os municípios de Abaetetuba, Acará, Bujaru, Barcarena, Concórdia do Pará, Tailândia, Igarapé Miri, Moju e Tomé Açu (Nascimento, Cardoso e Pereira, 2021, p.5).

O FORECAT é composto por diversos municípios, com populações variadas e grande diversidade demográfica, dentre eles Abaetetuba destaca-se como o município mais populoso, com 158.188 habitantes, seguido de Barcarena, que apresenta uma população expressiva de 126.650 habitantes. Moju também ocupa uma posição de destaque, com 84.094 habitantes, seguido por Tailândia, com 72.493 habitantes. Entre os municípios com menor número de habitantes, Tomé-Açu tem 67.585 moradores, enquanto Igarapé-Miri registra 64.831 habitantes, Acará possui 59.023 habitantes, enquanto Concórdia do Pará apresenta uma população de 26.881; por fim, Bujaru é o município menos populoso da lista, com 24.383 habitantes.

Figura 5 – População nos Municípios integrantes do FORECAT



Fonte: Censo 2022 – IBGE

Esses municípios são essenciais para o fortalecimento da educação do campo na região, pois congregam um número cento e trinta mil de estudantes, entre o ensino fundamental e médio; somam aproximadamente 6.300 professores e professoras dos ensino fundamental e médio e mais de 1.000 estabelecimentos de ensino, de acordo com dados do Censo Escolar 2023, do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Anísio Teixeira – INEP, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Taxa de escolarização, IDEB, matrículas, docentes e números de estabelecimentos de ensino, nos Municípios integrantes do FORECAT

Descrição	Abaetetuba	Acará	Bujaru	Barcarena	Concórdia	Igarapé-Miri	Moju	Tailândia	Tomé-Açu
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] (%)	97,7	92,9	91,9	97,3	97	93,5	93,1	89,7	95,6
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede)	4,2	4,7	4,5	4,7	4,5	4,9	4,9	4,4	4,7
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede)	4,1	4,3	4,8	4,3	4	4,5	4,4	3,6	4,4
Matrículas no ensino fundamental [2023]	24.862	12.041	4.579	21.784	5.814	12.239	14.523	13.874	13.830
Matrículas no ensino médio [2023]	7.247	2.356	1.437	5.296	1.674	2.755	3.654	3.399	3.200
Docentes no ensino fundamental [2023]	1.314	479	322	811	301	417	576	592	624
Docentes no ensino médio [2023]	503	74	49	245	44	91	125	145	81
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2023]	182	143	63	103	76	98	152	56	94
Número de estabelecimentos de ensino médio [2023]	27	3	3	15	3	4	6	8	5

Fonte: Censo 2020 (IBGE) – Censo Escolar 2023 (INEP)

De acordo com o relatório das matrículas iniciais do Censo Escolar/2024, que destaca a distribuição dos estudantes no campo, nos municípios de abrangência do FORECAT há um total de aproximadamente 88.000 alunos matriculados (conforme quadro abaixo) em diferentes etapas da educação básica. Os números refletem a importância de entender a demanda educacional nessas áreas e o desafio de oferecer uma educação de qualidade para uma população estudantil diversa.

Quadro 3 – Levantamento de estudantes da Educação Básica no Campo nos Municípios de abrangência do FORECAT, em 2024.

Município	Matrícula inicial											
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fund	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
ABAETETUBA												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	2.976	2	1.677	0	32	274
Municipal Campo	876	0	2.080	0	5.436	257	226	0	0	0	429	0
ACARA												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	1.423	0	0	0
Municipal Campo	954	0	1.782	0	4.412	402	2.839	610	0	0	786	0
BARCARENA												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	332	0	1.429	18	0	222
Municipal Campo	163	26	891	36	2.455	0	1.161	79	0	0	100	0
BUJARU												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	1.051	0	0	121
Municipal Campo	423	0	614	0	613	942	740	605	0	0	581	0
CONCORDIA DO PARA												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	433	0	0	200
Municipal Campo	754	0	461	0	869	420	249	502	0	0	1.620	0
IGARAPE-MIRI												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	1.767	0	0	405
Municipal Campo	183	0	1.419	0	4.089	0	3.216	0	0	0	202	0
MOJU												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	2.091	0	0	360
Municipal Campo	577	0	1.971	0	4.911	0	4.247	71	0	0	835	0
TAILANDIA												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	436	0	0	281
Municipal Campo	195	0	718	0	1.926	0	1.446	0	0	0	101	0
TOME-ACU												
Estadual Campo	0	0	0	0	0	0	0	0	897	112	0	362
Municipal Campo	525	5	1.334	4	3.446	17	2.515	0	0	0	1.124	0
Total	4650	31	11270	40	28157	2038	19.947	1869	11.204	130	5.810	2225

Fonte: Censo Escolar 2024 –matrícula inicial (INEP)

A maior concentração de estudantes está nos anos iniciais do ensino fundamental, com mais de 52 mil matrículas, o que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas para essa fase, assim como políticas pontuais para a alfabetização e construção de habilidades básicas.

A educação infantil, com cerca de 16 mil alunos, e o ensino médio, com número de mais de 11.300 estudantes, revela o desafio de manter os jovens engajados na educação, especialmente nestas regiões, onde a evasão escolar é uma preocupação. Nesse sentido, garantir uma oferta educacional que dialogue com a realidade local e promova perspectivas futuras para esses jovens é essencial.

O número de mais de 8 mil estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no ensino fundamental quanto no médio, evidencia o papel crítico dessa modalidade para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade regular. O quantitativo expressivo de estudantes na EJA aponta para a necessidade de

políticas que continuem incentivando essa população a retornar e concluir seus estudos, muitas vezes interrompidos por fatores econômicos e sociais. Neste mesmo entendimento, Brito e Gomes (2002, p.19) afirma:

A formação dos estudantes da EJA precisa ser compreendida e trabalhada, a partir da realidade concreta desses sujeitos, considerando suas histórias de vida, suas motivações para retornar, sua forma de aprender diverge muito daquela realizada com as crianças. A Educação de Jovens e Adultos exige, entre outras questões, sensibilidade dos educadores e educadoras para os problemas socioculturais em que esses sujeitos estão mergulhados.

Esses dados mostram a amplitude e a diversidade dos desafios enfrentados pelos municípios abrangidos pelo FORECAT e a necessidade de um movimento que discuta a educação do campo para o campo.

3.1. – Panorama acerca da origem, estrutura e participação de entidades no FORECAT

De acordo com o “Relatório Técnico de Pesquisa”, referente ao período de 01/03/2012 a 28/02/2015 – apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa (PQ) de 2011, coordenado pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), da Universidade Federal do Pará (UFPA) – que analisou o protagonismo do Movimento Paraense de Educação do Campo e a necessidade de fortalecer e interiorizar sua atuação em todo o território paraense: O movimento tem buscado criar uma rede de mobilização e organização que se estenda para além das capitais e grandes centros urbanos, promovendo a articulação nos espaços locais em que as populações do campo vivem e trabalham. Esse esforço visa descentralizar as ações e promover uma atuação mais efetiva e próxima das realidades específicas de cada localidade.

A iniciativa de fortalecer e expandir o movimento tem motivado os atores que compõem o Fórum Paraense a estabelecer fóruns regionais. Esses fóruns têm como objetivo aproximar o processo de mobilização e organização de instituições, grupos e sujeitos do campo, permitindo um diálogo mais direto e efetivo com as necessidades e demandas locais. A criação é uma resposta à necessidade de territorializar as ações do movimento, garantindo que as políticas e propostas de educação do campo sejam construídas com a participação ativa das comunidades e que reflitam as suas realidades e especificidades.

O resultado desse processo é a constituição de uma rede de fóruns nas regiões do Pará, os quais compõem o Movimento Paraense por uma Educação do Campo. Esses fóruns servem como instâncias de debate e articulação, promovendo a construção coletiva de

políticas e ações que visam à melhoria da educação e da qualidade de vida das populações camponesas. A organização dos fóruns regionais é um passo essencial para consolidar o protagonismo das comunidades do campo, tornando-as agentes ativos na construção de suas próprias estratégias educacionais e sociais. Como efeito desse processo, o Movimento Paraense por uma Educação do Campo tem sido constituído pelos seguintes fóruns regionais:

- ❖ Fórum Regional de Educação do Campo do Guamá (Região do Nordeste Paraense);
- ❖ Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina (FECAF);
- ❖ Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC);
- ❖ *Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo-Tocantins – FORECAT.*

Tratando-se especificadamente do FORECAT, esse envolve a participação de diversas instituições, como as SEMED e SEMEC (Secretarias Municipais de Educação), movimentos sociais e organizações representativas, como o Grupo de Estudos e Pesquisa “Sociedade, Educação e Desenvolvimento” (GEPSEED), da Universidade Federal do Pará (UFPA); o Instituto Federal do Pará (IFPA); o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), além de organizações regionais como a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Pará (FETAGRI) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF). Esses grupos, juntamente com as representações da 3ª URE - Unidade Regional de Ensino (hoje, DRE – Diretoria Regional de Educação), Movimento de Ribeirinhos Vítimas de Barragens (MORIVA), AMIA (Associação do Moradores da Ilhas de Abaetetuba), e representantes dos alunos dos programas de formação PROCAMPO e PARFOR, buscam atuar de maneira conjunta para enfrentar os desafios educacionais específicos do campo (Hage, 2015).

Expomos, abaixo, um levantamento de documentos relacionados às atividades do FORECAT, como atas, folders de programações, relatórios, convites, convocações, memórias, anotações, regimento:

Quadro 4 - Registros do FORECAT para a Pesquisa Documental

Registros do FORECAT	Período/Data
1. Registro escrito de reunião do FORECAT	14 de setembro de 2011
2. Reunião de planejamento do III seminário de educação do campo do FORECAT	19 de setembro de 2011
3. Reunião de Remarcação da nova data do III Seminário de Educação do Campo do FORECAT	20 de outubro de 2011
4. Folder - 3º Seminário Regional de Educação do Campo	01 e 02 de dezembro de 2011
5. Reunião - Infraestrutura da etapa do PROCAMPO	21 de dezembro de 2011
6. Reunião de Reestruturação do FORECAT	03 de fevereiro de 2012
7. Relatório da Reunião realizada na Universidade Federal do Pará Campus de Abaetetuba PA.	07 de março de 2012
8. Relatório da Reunião realizada na Universidade Federal do Pará Campus de Abaetetuba	11 de abril de 2012
9. Relato de Reunião do Fórum	29 de maio de 2012
10. Reunião sobre Aulas do Procampo, Edital do Pronera e Edital do Procampo	13 de setembro de 2012
11. Convocação para reunião no dia 07 de novembro de 2012	Sem datação
12. Memória de Reunião	07 de novembro de 2012
13. Memória de Reunião	23 de novembro de 2012
14. Comunicado ao FORECAT da UFPA sobre o retorno das aulas da turma de Lic. em Educação do Campo, em 07.01.2013	23 de novembro de 2012
15. Memória de Reunião	12 de dezembro de 2012
16. Convite do FPEC	13 de agosto de 2013
17. Relatório da Reunião realizada na Universidade Federal do Pará	24 de junho de 2013
18. Prestação de contas e avaliação, no Balneário Levi	10 de janeiro de 2014
19. Reunião Mensal do FORECAT e da Roda de Diálogo como o Tema: Classes Multisseriadas, no Município de Igarapé-Miri	07 de abril de 2014
20. Ata de Reunião	19 de agosto s/ano
21. Continuação da reunião de organização do seminário do FORECAT	Documento sem datação

22. Modelo de Ofício solicitando recursos financeiros as Secretarias de Educação	Documento sem datação
23. Ata da assembleia Geral 2024 do FORECAT, em Igarapé-Miri	02 de maio de 2024
24. Seminário local de FORECAT Abaetetuba - memória do evento	Sem datação, provavelmente em agosto/2024
25. Informativo do Setor de Comunicação da Prefeitura de Abaetetuba sobre III Encontro da Educação do Campo e I Seminário de Educação Quilombola de Abaetetuba, realizado nos dias 13 e 14 de Novembro.	Sem datação de ano

Fonte: Elaborado a partir dos registros encontrados sobre o FORECAT

Esses documentos produzidos pelos membros do Fórum, são importantes pois marcar essa caminhada e disponíveis em formato Word ou PDF, apresentam características que refletem a informalidade e a ausência de um registro institucionalizado formal. Em grande parte desses documentos, como atas e outros registros, não há assinaturas que validem as deliberações ou identifiquem explicitamente os responsáveis por sua elaboração. Essa ausência de assinaturas, salvo algumas exceções nos itens 14 e 16, pode ser interpretada como uma marca da produção colaborativa e do caráter deliberativo do fórum, onde as decisões são tomadas coletivamente, sem a necessidade de formalismos burocráticos.

Além disso, a maior parte desses documentos também carece de fotografias ou outros elementos visuais, com a única exceção notável sendo o item 25, que contém imagens. A escassez de registros fotográficos pode ser vista como uma escolha deliberada ou como uma limitação dos próprios meios de produção do fórum, que prioriza a elaboração de documentos escritos para dar conta de suas discussões e propostas. No entanto, essa ausência de elementos visuais e a falta de uma formalização através de assinaturas ou registros fotográficos também podem indicar um foco na construção das ideias e propostas em si, mais do que na documentação explícita e formal do processo.

Além dos diálogos travados durante o grupo focal, registrou-se a realização de encontro com pessoas indicadas, realizado na manhã do dia 10 de julho de 2024, nas dependências do Campus Universitário de Abaetetuba (Prédio da Pós-Graduação – 1º andar – Sala PPGCITE), visando apreender os objetos – dimensões, assuntos/temas, vertentes e discussões – do FORECAT, no sentido de captar as percepções, experiências e sugestões dos participantes no decorrer dos anos de existência do Fórum.

Imagem 1 – Membros do grupo focal



Fonte: Estúdio G3

Na ocasião, estavam presentes o Prof. Dr. Afonso Wellington do Nascimento²⁷ (*online*, via *google meet*, em virtude de compromisso pessoais), Profa. Dra Diselma Marinho Brito²⁸, Profa. Ma. Josilene Moraes Pires²⁹, Profa. Esp. Lindalva dos Santos Ferreira³⁰, Profa. Dra. Maria Bárbara da Costa Cardoso³¹, Profa. Esp. Eni Naura Teixeira da Silva³², Profa. Esp. Rosana Cardoso Pereira³³ e Sr. Manoel Libório Ferreira dos Santos³⁴. Todos os participantes foram ou continuam como membros atuantes do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II (FORECAT). Esteve presente ainda, na condição de convidado, o Prof. Dr Orlando Nobre B. de Souza (orientador deste trabalho). Para o autor da presente da pesquisa foi muito gratificante auxiliar e aprender com a dinâmica e rever colegas que estiveram presentes.

A dinâmica dessa metodologia partiu das percepções, experiências e sugestões dos participantes sobre as funções, objetivos, estrutura, funcionamento e perspectivas do FORECAT, com base no seguinte roteiro:

❖ De onde surgiu a ideia da criação do FORECAT?

²⁷ Coordenador do Centro de Colaboração de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais - Região Norte (CECAMPE-REGIÃO NORTE), Coordenador do Programa Stricto Sensu Interdisciplinar em Ciências Humanas Cidades Territórios e Identidade

²⁸ Diretora do Instituto Federal de Educação do Pará – Campus Abaetetuba

²⁹ Vice-Diretora de uma Escola Estadual do Campo e Técnica na Secretaria de Educação de Igarapé-Miri/PA

³⁰ Professora da Rede Pública do Município de Acará e Mestranda PPGCITE

³¹ Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa da Amazônia-GEPERUAZ; Pesquisadora do Grupo de Estudo. Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação do Campo (GEPSEED). Membro do Observatório AINPGP. Professora SEMEC/Abaetetuba. Coordenadora do Ensino Fundamental SEMEC/Abaetetuba.

³² Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Moju/PA

³³ Membro/Representante do Sindicato dos Trabalhadores/as em Educação do Estado do Pará - SINTEPP-Sub sede Abaetetuba

³⁴ Agricultor Familiar, Membro do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTR/Moju-Pará

- ❖ Qual é a missão principal do FORECAT e como ela tem sido percebida e implementada? Quais são os princípios fundamentais que norteiam as ações do FORECAT?
- ❖ Quais têm sido as contribuições mais significativas das entidades como UFPA, IFPA, STTR, SINTEPP e outros movimentos sociais para o sucesso do FORECAT?
- ❖ Quais são os principais objetivos do FORECAT em relação à educação do campo?
- ❖ Como o fórum propõe e implementa políticas públicas educacionais para as populações do campo?
- ❖ Que tipos de eventos o FORECAT organiza para promover a educação do campo?
- ❖ Quem pode ser membro do FORECAT e quais são os critérios para adesão?
- ❖ Como se dá o processo de adesão ao FORECAT para novas instituições?
- ❖ Qual é o papel da Coordenação do Fórum na criação e acompanhamento dos Fóruns Municipais de Educação do Campo?
- ❖ Quais são as responsabilidades de participação das entidades que compõem o fórum?
- ❖ O que acontece se uma entidade membro não participar das reuniões conforme previsto no regimento?
- ❖ Quais as perspectivas do Fórum para os próximos anos?
- ❖ Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores do campo nas áreas atendidas pelo FORECAT?

O diálogo do Grupo Focal pautou-se no roteiro apresentado, porém de maneira descontraída e até mesmo com um certo saudosismo, nostalgia, conforme relatou a Profa. Dra. Dilsema Brito:

E esse momento aqui me trouxe duas nostalgias, duas lembranças muito fortes. A primeira lembrança forte foi, me passou aqui na cabeça, foi quando fizemos aquele encontro lá na estrada, que era a primeira, do Fórum Regional de Educação do Campo. Lá no centro, Tipiti, os trabalhadores. Foi logo que veio a minha imagem, aquela grande mesa, que era tanto um movimento social que a gente ficou com uma mesa com mais de 20 lugares. Mas foi logo uma lembrança que me veio. Um encontro maravilhoso. A segunda lembrança veio do grupo focal que eu lembro. Eu trabalhei com o grupo focal no meu doutorado, no meu até doutoramento. Diferente do Nielson, sem a presença do orientador, eu fui com a cara e a coragem fazer, eu sozinha.[...] Eu lembro que nós fomos um sábado para lá. Eu fiz vários grupos, vários momentos, e eu lembrei que a gente sentou no chão, sentou numa roda a estrutura do Sindicato. Então, me veio muito a essa memória. [...] Então, muito obrigada por este momento, Nielson.

O processo de construção do Fórum Regional é marcado por iniciativas e ações que visavam a promoção de uma educação inclusiva e voltada para a realidade rural amazônica. O

percurso, iniciado em 2006, demonstrou um esforço coletivo entre municípios, movimentos sociais e a Universidade Federal do Pará (UFPA), em um movimento de valorização da educação do campo.

Em março de 2006, os municípios de Igarapé-Miri e Moju foram contemplados com duas turmas do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense³⁵, uma iniciativa importante para a formação de jovens e adultos das zonas rurais. Esse foi um marco inicial que impulsionou discussões e ações em torno da educação do campo na região.

O município de Igarapé-Miri, em janeiro de 2007, sediou um encontro de Secretários Municipais de Educação da região do Baixo Tocantins, naquele evento o objetivo era tratar de assuntos voltados a gestão municipal. Integrantes de movimentos sociais, e professores da Universidade Federal do Pará, entre esses o Professor Afonso Wellington Nascimento, decidiram visitar o evento e pediram um espaço de diálogo; nessa oportunidade, propuseram a criação de um momento de reflexão conjunta entre os municípios sobre a educação do campo, indicando, ainda, a instituição de um fórum para consolidar essas discussões. Como desdobramento, a partir de fevereiro do mesmo ano, iniciaram-se reuniões semanais no campus da UFPA em Abaetetuba, com o intuito de aprofundar os debates e planejar ações conjuntas.

De acordo com os membros do Grupo Focal, em especial, a professora Josilene Quaresma Pires, que dispôs de um arquivo em *word*, e em conversas sobre o Fórum e com base no Relatório Técnico de Pesquisa referente ao período de 01/03/2012 a 28/02/2015, sua organização e estruturação apresenta-se assim:

³⁵ O programa Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação, que se denominava Saberes da Terra, integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O PROJOVEM possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano. Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições de ensino superior públicas, os quais estão sendo executados com a meta de atender a 35 mil jovens agricultores familiares. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas a serem ofertadas por secretarias estaduais de educação de 13 estados. Os agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e têm de cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos, é oferecido em sistema de alternância —intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saberes-da-terra#:~:text=O%20programa%20visa%20ampliar%20o,produtivas%20dos%20povos%20do%20campo.>)

Quadro 5 – Cronograma de Ações/Atividades de Estruturação e Fundação do FORECAT

Período	Envolvidos	Ação/Atividade
Março/2006	Municípios: Igarapé-Miri e Moju	Contemplados com 02 turmas, cada um, do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense.
Janeiro/2007	Secretários Municipais de Educação e UFPA	Em um encontro de Secretários no Município de Igarapé-Miri, o Prof. Dr Afonso Welligton propôs aos presentes uma reunião em outro momento para os municípios dialogarem sobre educação do campo e também a possibilidade de criar um Fórum.
Fevereiro/2007	UFPA e Movimentos Sociais	Iniciam as reuniões semanais em Abaetetuba, no Campus da UFPA.
Março/2007	UFPA e Movimentos Sociais	Discutem o desejo e a necessidade de instituir efetivamente o Fórum Regional.
Março/2007	Municípios, IES e Movimentos Sociais	Assembleia com os municípios envolvidos, movimentos sociais e entidades parceiras, a fim de realizar o I Seminário Mesoregional de Educação do Campo da Tocantina II.
26 e 27 de Abril/2007	Municípios, IES e Movimentos Sociais	Realização do I Seminário Regional de Educação do Campo da Tocantina II, na Vila Murutinga, em Abaetetuba-PA.
Abril/2007	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Instituição do Fórum Regional.
Abril /2007	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Após I Seminário, foi criada uma comissão com representantes das SEMED e dos movimentos sociais, tendo por objetivo dar continuidade aos trabalhos do Fórum Regional.
06 de junho/2008	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Realização do I Diálogo sobre Educação do Campo da Mesoregião Tocantina II, com o tema: <i>“Escola do Campo: afirmando direitos, conquistando ideais”</i> , com o objetivo de discutir políticas de melhorias para as escolas do campo do Baixo Tocantins
Agosto/2008	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	As reuniões não se restringem mais ao Campus da UFPA – Abaetetuba e começam a ser realizadas em locais diversos, inclusive na sede do SINTEPP/Abaetetuba.

Setembro e Outubro/ 2008	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Cresce a mobilização! Incentivados pelo Fórum e seus representantes, os municípios promovem algumas reuniões, porém um pouco tímidas; começa também a mobilização para a participação do Fórum Regional no Fórum Social Mundial. ³⁶
Outubro e Novembro/ 2008	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Foram realizados Seminários Municipais de Educação do Campo.
Dezembro/ 2008	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	São realizadas reuniões sobre o Fórum Social Mundial e tomadas deliberações sobre os trabalhos inscritos e mobilização com os Movimentos Sociais.
Janeiro/ 2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Inscrição do Trabalho: <i>“Gestão das Águas e Educação Ribeirinha”</i> . Mobilização dos Gestores Municipais para o Fórum Social Mundial
Janeiro/ 2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Efetuada pelo Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina II, a inscrição de 500 (quinhentos) participantes para o Fórum Social Mundial.
Janeiro/ 2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Realização de “mini-fóruns” nos municípios, como preparação para o Fórum Social Mundial.
Março/2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Realização de reunião para definir o “Calendário de Atividades do FORECAT 2009” e avaliação da participação no Fórum Social Mundial.
Março/2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	A partir do calendário, são definidas reuniões mensais e, quando necessário, reuniões extraordinárias.
Março/2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Objetivando descentralizar as reuniões, passam a acontecer cada mês em um dos municípios que compõem o Fórum.

³⁶ O Fórum Social Mundial aconteceu entre os dias 27 de janeiro e 1º de fevereiro de 2009, em Belém-PA, com o lema “Um outro mundo é possível”, o evento foi um espaço de debate, encontro e construção de alianças entre diferentes atores sociais de todo o mundo em busca de uma sociedade mais justa. Organizado por um Conselho Internacional (formado por 129 países), o Fórum representou uma grande oportunidade para a troca de experiências e a formulação de ações alternativas no combate aos problemas sociais. A defesa da natureza e de seus povos originários, a preservação do planeta e seus recursos naturais e o acesso universal e sustentável aos bens comuns da humanidade e da natureza estavam entre os objetivos do Fórum.

Junho/2009	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Definição de data e local do II do Seminário Regional de Educação do Campo da Tocantina II.
20, 21 e 22 de outubro/2011	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	III Seminário de Educação do Campo do FORECAT e I Encontro de estudantes do PROCAMPO.
04 e 05 maio/2012	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	III Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina II
18 e 19 de agosto/2016	SEMED's, IES e Movimentos Sociais	Seminário do FORECAT – Tema: Questões Agrárias, movimentos sociais e educação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das informações do Grupo Focal, em especial, da Professora Josilene Quaresma Pires, Profa Eni e do Relatório Técnico de Pesquisa referente ao período de 01/03/2012 a 28/02/2015.

Em março de 2007, a aproximação do III Seminário de Educação do Campo e do I Seminário da Juventude do Campo despertou a vontade e a necessidade de instituir formalmente um Fórum na região. Desta forma, foi convocada uma assembleia com os municípios envolvidos, movimentos sociais e entidades parceiras para organizar o I Seminário Messorregional de Educação do Campo da Tocantina II. O evento aconteceu nos dias 26 e 27 de abril de 2007, no Centro de Treinamento Tipiti³⁷, localizado na Vila Murutinga, município de Abaetetuba, com o tema: “Educação do Campo: saberes e Perspectivas no Baixo Tocantins”. Estiveram presentes representantes de secretarias municipais de educação, de entidades da sociedade civil organizada, de órgãos governamentais, instituições de ensino e pesquisa, professores, estudantes, agricultores, assentados de reforma agrária e quilombolas.

Esse seminário marcou a oficialização do Fórum Regional e a criação de uma comissão composta por representantes das Secretarias Municipais de Educação e dos Movimentos Sociais, com o objetivo de dar continuidade às ações do Fórum.

O Prof. Dr. Afonso Nascimento, coordenador do Programa de Pós-graduação Cidades, Territórios, Identidades e Educação da UFPA, seguro de que o Fórum precisava ter um documento norteador significativo que pudesse reger o Fórum, propôs, no Seminário, a criação do seu Regimento de acordo com os anseios dos atores daquele momento marcante na história da educação, e assim relembra:

³⁷ Centro de treinamento e tecnologia alternativa Tipiti, localizado a Rod.PA-151, km 04, Comunidade de Murutinga, Abaetetuba –PA.O Centro Tipiti integra, juntamente com a cooperativa COOFRUTA e a associação ADEMPA, uma estratégia articulada pelo STTR voltada para o desenvolvimento sustentável da produção familiar. Todas essas ações estão circunscritas a um processo de municipalização da agricultura.

o primeiro seminário do fórum aconteceu no tipiti, onde foi organizado uma proposta de regimento, e foi feita a primeira discussão, enquanto equipe de organização, saímos do tipiti, com uma organização, [...] deliberamos que seria uma assembleia geral, uma coordenação geral [...] composta por representantes tanto do movimento social, todas as instituições ligadas ao campo deveriam participar da assembleia, [...] em média dez a quinze instituições. a coordenação foi formada por um representante da universidade e um do movimento social, o primeiro coordenador foi o João do SINTEPP³⁸, com o prof. Afonso Nascimento na vice coordenação.

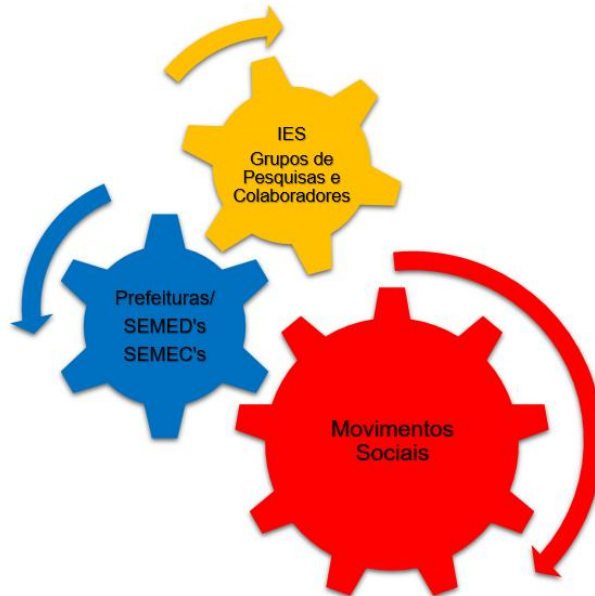
Segundo o Art. 1º do Regimento do FORECAT, o Fórum é uma articulação de instituições de ensino, instituições de pesquisa, órgãos governamentais, entidades da sociedade civil e movimentos sociais que compartilham valores e concepções político-pedagógicas comuns em torno da educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável e solidário. O objetivo do Fórum é defender, implementar e fortalecer políticas públicas que proporcionem educação de qualidade às populações do campo, tais como agricultores familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e assentados.

Art. 1º - O Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II doravante também denominado FORECAT, constitui-se numa articulação de Instituições de Ensino, Instituições de Pesquisa, Órgãos Governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, Entidades da sociedade civil e Movimentos Sociais da sociedade, que compartilhando princípios, valores, concepções político-pedagógicas comuns sobre a educação do campo e desenvolvimento rural, sustentável e solidário que buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs da região Tocantina II, particularmente para os municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Concórdia do Pará, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Moju e Tailândia sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores e assentados.

O FORECAT configura-se como uma estrutura organizacional que visa articular diversas forças sociais para promover a educação do campo e o desenvolvimento sustentável na região. A organização é composta majoritariamente por movimentos sociais, que desempenham um papel central na luta pelos direitos e pela transformação social. Entretanto, como a figura 6, abaixo, ilustra, o fórum depende da integração de diversos atores, como prefeituras, secretarias municipais de educação e instituições de ensino superior (IES), além de seus respectivos colaboradores. Esses agentes têm a responsabilidade de discutir, propor, cobrar políticas públicas e a oferta de formação adequada para atender às demandas do campo.

³⁸ Os membros relembram as contribuições do Prof. João dos Santos Andrade, foi Coordenador Geral do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará - SINTEPP, membro da Coordenação de Educação do Campo do SINTEPP, Coordenador Geral da Regional do Sindicato do Baixo Tocantins, falecido em virtude de complicações de sua saúde.

Figura 6 – Dinâmica de organização e estrutura do FORECAT

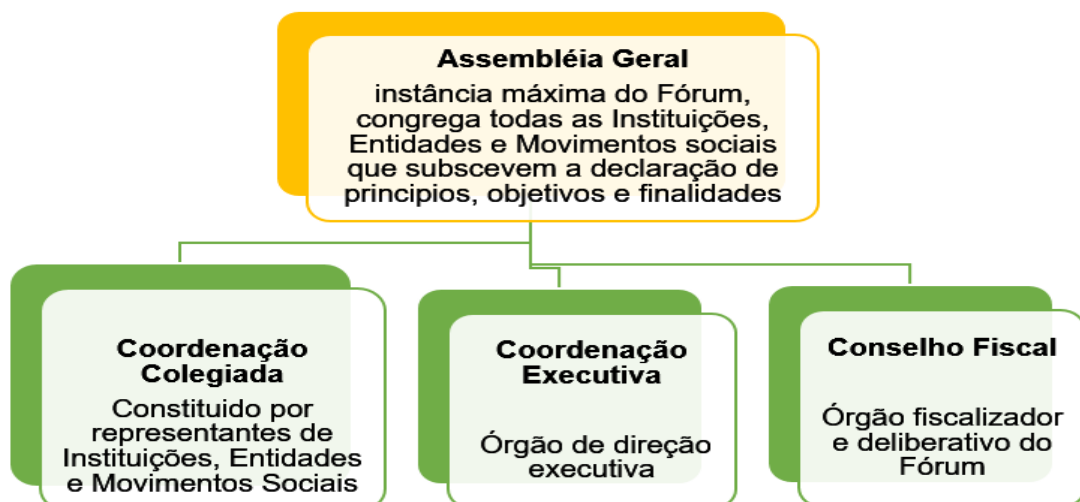


Fonte: Elaborada a partir das informações o Grupo Focal

O Regimento aprovado em agosto de 2019, em seu Art. 4º, define as instâncias do Fórum:

- I. Assembleia Geral
- II. Coordenação Colegiada.
- III. Coordenação Executiva.
- IV. Conselho Fiscal

Figura 7: Instâncias do FORECAT



Fonte: Elaborada a partir do Regimento do FORECAT/2019.

Podemos afirmar que a organização e a mobilização dos movimentos sociais em prol de uma educação pública, gratuita e administrada democraticamente representam uma importante contribuição às políticas públicas, o que aponta para a compreensão de Gadotti (2014, p. 2):

é fundamental deixar evidente que a gestão democrática não pode ser dissociada de uma determinada concepção de educação. É incoerente discutir gestão democrática em um cenário de educação tecnocrática ou autoritária.

A abordagem democrática da educação está em sintonia com uma perspectiva emancipadora (Gadotti, 2014), que visa à formação de cidadãos conscientes, capazes de lutar contra as correntes de opressão existentes na sociedade, ou seja, em busca da liberdade.

Gadotti (2014) reitera que a gestão democrática não é apenas um princípio pedagógico, mas também um fundamento constitucional consagrado pela Constituição Federal de 1988. O parágrafo único do artigo primeiro da Carta Magna estabelece que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente". Com essa afirmação, o texto constitucional institui uma nova ordem jurídica e política baseada em dois pilares fundamentais: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta). Ambos os pilares valorizam a participação social e popular como elementos centrais e inerentes ao conceito de democracia.

No âmbito educacional, a gestão democrática ganha destaque no artigo 206 da Constituição, que define os princípios que regem o ensino no país. Nele é afirmado o compromisso com a "gestão democrática do ensino público", o que foi posteriormente retomado e detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esse princípio reflete a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, desde gestores e professores até alunos e a comunidade, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e colaborativo, onde as decisões são tomadas de forma coletiva e transparente.

Assim:

A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas "pedagogias participativas". Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país (Gadotti, 2014, p. 1).

Desta forma, percebemos a primazia pelo processo democrático participativo do Fórum Regional – FORECAT, quando em seu artigo 5º, do Regimento, estabelece a

Assembleia Geral como a instância máxima de deliberação, reunindo todas as partes interessadas. Sua função primária é garantir que todas as decisões sejam tomadas de maneira democrática e participativa, representando o coletivo de instituições e movimentos que a compõem. Além disso, o parágrafo único reforça a necessidade de convocação com antecedência mínima de 30 dias, o que garante a organização do processo e possibilita que todos os membros tenham tempo suficiente para se preparar e participar ativamente.

O artigo 6º define as principais funções da Assembleia Geral, com destaque para a proposta e aprovação das diretrizes gerais do Fórum (inciso I), o que lhe confere um papel estratégico na definição dos rumos e prioridades da organização. Além disso, a Assembleia também delibera sobre os assuntos de interesse do Fórum (inciso II), abrangendo questões administrativas, políticas e operacionais que surgirem ao longo do ano.

Dessa forma, a Assembleia Geral não apenas reflete a base democrática do Fórum, mas também é essencial para garantir a participação ativa de todos os seus membros na tomada de decisões, assegurando que as ações e diretrizes estejam em consonância com os objetivos e finalidades estabelecidos. Em resumo, a Assembleia é o espaço de articulação e deliberação coletiva que permite ao Fórum funcionar de maneira coesa, democrática e participativa.

Nessa mesma concepção, Arroyo (2007) ressalta que a educação do campo é uma área de luta que envolve um processo de ressignificação da própria educação em espaços rurais. Os movimentos sociais, nesse sentido, assumem o protagonismo na defesa de uma educação que atenda às especificidades e demandas da população do campo, contribuindo para a construção de um projeto educativo que se impõe à homogeneização imposta pelo modelo urbano-industrial:

Os movimentos sociais vêm se mostrando educadores do campo, sendo sujeitos privilegiados, explorando, influenciando e dando um caráter pedagógico a essa tensa dinâmica. Estes movimentos têm sido os grandes pedagogos do campo. As políticas de formação terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo. (Arroyo, 2007, p.175)

A Profa. Dra. Dilsema Brito, recém aprovada como professora titular do IFPA, uma das colaboradoras no movimento pela educação do campo, atualmente Diretora do Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA/Campus Abaetetuba, relembra que:

À época era professora substituta no Campus da UFPA/Abaetetuba, e começou a envolver-se com as discussões sobre o campo com o Prof. Afonso [Nascimento]. Então...passei na seleção do Mestrado para Belém, e conheci o Prof. Salomão [Hage], comecei a vivenciar esses anseios de que a política pública chegasse ao campo. Então...nasce [o FORECAT] do desejo de um lugar onde a gente pudesse

conversar, dialogar, propor, consolidar, implementar, a gente sonhava muito alto, e a gente queria envolver todos os municípios do Baixo Tocantins, todos, todos, todos, e a gente queria colocar os movimentos sociais, a gente sempre falava assim, a gente quis sempre envolver os movimentos sociais, o governo, a gente precisa envolver todos. [...]. E aí, como fazer tudo isso?

A partir da fala da Profa. Diselma, percebe-se que a trajetória de envolvimento com as discussões sobre a educação no campo, a construção da cidadania e a formulação de políticas públicas voltadas para as áreas rurais é marcada por uma confluência de experiências e encontros acadêmicos; nota-se ainda o papel da Universidade como incentivadora do processo de os diálogos e reflexões. Evidencia-se que não bastava apenas reconhecer as demandas, era necessário construir espaços onde essas questões pudessem ser discutidas coletivamente, em um ambiente que promovesse o diálogo entre diferentes atores sociais. De acordo com a atual gestora do IFPA, foi nesse contexto que nasceu o Fórum. Surgiu do desejo de criar um espaço de articulação de diálogo, proposição, consolidação e implementação de ações voltadas para a educação do campo.

Nota-se que havia uma visão ousada e um sonho compartilhado: envolver todos os municípios da região do Baixo Tocantins, sem exceção, em um esforço coletivo para promover o desenvolvimento social e educacional da região. Essa iniciativa não se limitava ao campo educacional, buscava integrar os movimentos sociais, o governo e outras esferas da sociedade civil, entendendo que a transformação social exige a participação ativa de todos.

Neste sentido, de acordo com Gohn (1995), a construção da cidadania ao longo dos séculos tem passado por transformações significativas, refletindo mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas. Desta forma, a autora aborda a questão da cidadania emergente, que busca corrigir desigualdades históricas, destacando o valor da igualdade e da solidariedade. Nesse contexto, a solidariedade constitui um elemento central na mobilização de grupos sociais, unindo indivíduos em torno de demandas comuns, ainda que suas realidades e interesses sejam diferentes.

A participação política, ainda segundo Gohn (1995, p. 209), se dá "na esfera dos iguais", ou seja, mesmo com as diferenças de classe entre os participantes, há um ponto de união em torno da luta por direitos sociais ou contra a discriminação. A construção dessa cidadania está intrinsecamente ligada à ideia de reciprocidade: o reconhecimento de que, mesmo diante de interesses específicos, existe um direito fundamental ou uma necessidade compartilhada que mobiliza e fortalece os movimentos sociais.

Assim, os movimentos sociais desempenham um papel central, não apenas como agentes de pressão política, mas como espaços de construção de novos valores e práticas cidadãs, onde a solidariedade e a igualdade se tornam pilares fundamentais. Vejamos:

A concepção de cidadania que resulta deste cenário busca corrigir diferenças instituídas, destacando o valor da igualdade. A solidariedade volta a ser amálgama mobilizador dos grupos sociais. A participação política dos cidadãos se dá na esfera dos iguais. Ainda que haja diferenças de classes entre os participantes de um movimento ou ação coletiva, e interesses diferentes quanto a fins a serem atingidos, é na condição de um carente de um direito social, ou de um tratamento discriminatório que se estabelece a relação de reciprocidade interna nos movimentos. (Gohn, 1995, p. 209).

A educação do campo tem sido um espaço de resistência e construção de saberes voltados para as especificidades das populações rurais. A Profa. Ma. Josilene Moraes Pires rememora com vivacidade suas primeiras experiências com a temática. Atualmente, vice-diretora de uma escola estadual do campo, em Abaetetuba, e técnica da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri, ela compartilha uma trajetória marcada por envolvimento ativo em debates e mobilizações pela melhoria da educação campo.

A professora destaca que o início de sua trajetória com a educação do campo começou no município de Moju, onde teve seus primeiros contatos com as discussões sobre essa temática. Ela lembra o impacto desse período: "a época, eu trabalhava em Moju, onde tive contato com as discussões sobre educação do campo, conheci muitas pessoas que discutiam essa temática". Esses encontros permitiram a ela não só uma ampliação do conhecimento sobre as necessidades educacionais do campo, mas também o desenvolvimento de uma rede de articulação com diversos atores, como sindicatos, universidades e professores, que estavam igualmente comprometidos com a causa.

Um dos momentos mais marcantes para a educadora foi o envolvimento no Fórum de Educação do Campo, relembra o pioneirismo e a ousadia dos primeiros encontros realizados em Igarapé-Miri, especialmente quando o movimento conseguiu "adentrar no Encontro dos Secretários Municipais de Educação", evento que foi realizado em um sítio na estrada da Vila Maiauatá. Esse marco, conforme enfatiza, foi um momento de afirmação do movimento pela educação do campo, reunindo um número expressivo de pessoas de diversos segmentos, como sindicatos, professores e representantes da academia. "O movimento envolvia muita gente, de diversos segmentos, era Sindicato, Professores, Universidade, gente que nós fomos conhecendo no movimento", rememora Josilene.

Esse engajamento mostra que a educação do campo sempre foi um espaço de ação coletiva, marcado pela união de diversos agentes sociais. A articulação entre educadores,

movimentos sindicais e universidades criou uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao contexto rural. A experiência reflete o espírito colaborativo que perpassa a luta pela educação do campo e revela a importância de manter um diálogo contínuo entre os diferentes setores da sociedade. Vejamos:

a época, eu trabalhava em Moju, onde tive contato com as discussões sobre educação do campo, conheci muitas pessoas que discutiam essa temática, e também foi onde tive contato com as primeiras discussões sobre o Fórum. Recordo que o início dos encontros realizados em Igarapé-Miri, principalmente a ousadia de adentrarmos no Encontro dos Secretários Municipais de Educação, que foi realizado em um sítio na estrada da Vila Maiauatá, foi algo que marcou muito, porque o movimento envolvia muita gente, de diversos segmentos, era Sindicato, Professores, Universidade, gente que nós fomos conhecendo no movimento.

O movimento, ao envolver a participação de entidades como o STTR, MORIVA e FETAGRI, reflete a necessidade de articulação entre as demandas sociais dos trabalhadores assalariados do campo e os objetivos educacionais propostos pelo Fórum. Outro fator que merece destaque, segundo a Profa. Dra. Maria Bárbara, era “a presença de representantes dos alunos do PROCAMPO e do PARFOR”, destacando a “relevância da formação continuada de professores e a democratização do acesso ao ensino superior” para os habitantes do campo.

O Sr. Manoel Libório Ferreira dos Santos, agricultor familiar, muito conhecido na região como “Seu Libório”, membro do STTR, ex-presidente, ex-secretário e ex-tesoureiro da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI), oferece uma perspectiva significativa sobre a interseção entre o movimento sindical rural e o movimento pela educação do campo. Seu primeiro contato com o Movimento pela Educação do Campo ocorreu em 2001, durante um evento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em Brasília, onde conheceu o professor Salomão Hage. A partir desse encontro, seu envolvimento ampliou a compreensão de que a educação é uma ferramenta estratégica não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para o fortalecimento da organização sindical e a conquista de direitos sociais e econômicos para os trabalhadores rurais.

A partir dessa experiência, Seu Libório reforça a importância da educação contextualizada, que valorize os saberes e as vivências do campo, e o papel relevante das parcerias entre sindicatos, movimentos sociais e educadores na construção de políticas públicas que contemplem as necessidades das populações do campo.

Então, aí eu acabei me entrosando na questão da educação. E eu fui presidente da FETAGRI e eu tinha o ensino fundamental incompleto. A partir desse evento em Brasília, eu coordenei em Moju e Tailândia, 11 turmas de alunos do PRONERA, nos

anos de 2001 e 2002. Eu vim concluir o ensino fundamental em 2016 com a professora Bárbara, em 2014, no PROJÓVEM. [...] e no mesmo ano, entrei na Casa da Familiar Rural³⁹, concluí o ensino médio integrado à cultura técnica agropecuária (Seu Libório)

Entrementes, Hage, Cruz e Silva (2020) ao analisar a história de luta e organização dos movimentos sociais do campo no Brasil e no estado do Pará frente à afirmação das políticas públicas aprovadas e implementadas no contexto das escolas de educação básica e na formação de educadores do campo, asseveram:

Desde o final dos anos de 1990 os movimentos sociais e sindicais do campo têm-se organizado e desencadeado um processo de mobilização em âmbito nacional, com forte expressão nos estados da federação e em alguns municípios, articulando as lutas pelo direito a terra e à educação, para enfrentar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo e no Pará como Movimento Paraense de Educação do Campo. (p.2)

As lutas dos movimentos sociais e a organização das instituições têm sido fundamentais para a conquista de direitos e o fortalecimento da democracia. À medida que essas batalhas se intensificam, tornam-se evidentes as necessidades de mobilizações mais amplas, estudos aprofundados e encontros periódicos que promovam a troca de experiências e saberes.

Neste cenário, os movimentos sociais passaram a exigir maior articulação e momentos de socialização, nos quais os participantes pudessem refletir sobre suas práticas e estratégias. Esses encontros são fundamentais para a construção de uma resistência coletiva e o Fórum, como espaço de diálogo e articulação, foi ganhando mais relevância e ampliando suas proporções.

Um dos exemplos é a funcionalidade da Coordenação Executiva do Fórum, é um órgão central de governança, cuja composição reflete a diversidade e a representatividade das organizações que integram o Colegiado. De acordo com o Art. 11, esse órgão é composto por um conjunto de representantes que, em sua totalidade, busca promover o diálogo e a tomada de decisões com base em múltiplas perspectivas.

Primeiramente, destacam-se dois representantes titulares das Secretarias Municipais de Educação dos municípios participantes do Colegiado, evidenciando o compromisso do órgão com a articulação direta entre as políticas educacionais locais e as diretrizes emanadas do colegiado. A presença desses representantes assegura que as especificidades e demandas

³⁹ Souza (2006) ressalta que as primeiras experiências, no Pará, de Pedagogia da Alternância, em 1995, ocorreram em Medicilândia (PA), com a Casa Familiar Rural (CRF), e em Marabá (PA), em 1996, com a Escola Família Agrícola (EFA).

das administrações municipais sejam consideradas nas deliberações, o que fortalece a adequação das decisões às realidades regionais.

A composição inclui ainda três representantes titulares dos movimentos sociais que participam do Colegiado. A inserção desses atores na estrutura da Coordenação Executiva reflete o reconhecimento da importância das organizações da sociedade civil como agentes fundamentais na defesa de direitos e na construção de políticas públicas inclusivas. Dessa forma, garante-se que as vozes das populações mais vulneráveis e historicamente marginalizadas sejam representadas nas discussões e decisões, promovendo uma governança mais participativa e democrática.

Por fim, a Coordenação Executiva conta com um representante titular das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Esse membro atua como um elo entre o colegiado e o conhecimento acadêmico, trazendo para a arena de discussão elementos técnico-científicos que fundamentam a tomada de decisões, assegurando que estas estejam embasadas em evidências e contribuam para a inovação e melhoria contínua do sistema educacional.

Portanto, a estrutura dessa Coordenação, ao integrar representantes de diferentes esferas – governamental, social e acadêmica –, reforça o caráter colaborativo e intersetorial do Colegiado, essencial para a formulação e implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades e desafios contemporâneos.

Vejamos a composição mais recente, biênio 2023/2025:

Quadro 6 – Coordenação Executiva FORECAT/2024

Nº	Entidade	Categoria	Nome dos Membros
1	SEMEC/D	Titular Abaetetuba	Maria Barbara da Costa Cardoso
		Suplente Concordia	Marielle Silva do Carmo
2	SEMEC/D	Titular Igarapé-Miri	Rosilene Sousa da Silva
		Suplente Moju	Cesar Matos Costa
1	IES	Titular	Afonso Welliton de Sousa Nascimento- UFPA
		Suplente	Débora Aquino Nunes - IFPA
1		Titular	Felix Belém – FETAGRI
		Suplente	Manoel de Jesus– Fórum Municipal de Educação de Igarapé-Miri
		Titular	Joelma da Silva – Associação Quilombola

2	MOV.SOCIAL	Suplente	Adelina de J. Farias dos Reis – SINTEPP/ Regional
3		Titular	Darley Gomes – Casa Familiar Rural
		Suplente	Tito Marques – ADEMA
1	IES	Colaborador	Dilmara Silva Araújo – estudante de Lic. em Educação do Campo/Abaetetuba
		Colaborador	Izael do Socorro C. Ferreira –estudante de Lic. em Educação do Campo Igarapé-Miri
	GEPSEED	Colaborador	Maria do Socorro Vasconcelos
		Colaborador	Auricélia Castro
	FETAGRI	Colaborador	Antônio Pedro
	STTR	Colaborador	Manoel Libório

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações da Coordenação do FORECAT

Com o passar do tempo, o Fórum, além de ser um local de encontro, consolidou-se como um importante espaço de debate e planejamento, onde se discute a realidade social e política, além de promover ações conjuntas. A participação crescente de diversos setores da sociedade civil e a troca de conhecimentos e experiências entre ativistas contribuíram para a ampliação de sua atuação. Assim, o Fórum foi se fortalecendo como um pilar na luta pelos direitos sociais e pela justiça, solidificando as mobilizações e ampliando as vozes daqueles que buscam a transformação social.

Em junho de 2008, ocorreu o I Diálogo sobre Educação do Campo da Mesorregião Tocantina II, que teve como tema “Escola do Campo: afirmando direitos, conquistando ideais”. O objetivo desse encontro foi discutir políticas de melhorias para as escolas do campo do Baixo Tocantins. Esse período também foi marcado pela expansão das reuniões do Fórum para além do Campus da UFPA em Abaetetuba, passando a alternar entre diferentes locais até estabelecer-se na sede do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP) em Abaetetuba.

A gente dizia que a gente queria mais. A gente queria implementar, queríamos fazer, porém não tínhamos recursos financeiros, não tínhamos um lugar, não tínhamos nada, e como fazer tudo isso, [...] precisamos dos movimentos, precisamos do governo, e aí a gente tem um protagonismo muito forte das SEMED's, através de uma secretária que nos ajudou muito, nos ajudou muito, que era a Profa. Sandra Helena, Secretária de Moju, e na época a gente começou a fazer as reuniões de sensibilização dos municípios, a gente ia por todos os municípios, a gente fazia levantamento, por exemplo, começamos a envolver as outras secretarias. (Diselma Brito)

A mobilização cresceu significativamente entre setembro e outubro de 2008, com municípios promovendo reuniões, ainda que de forma tímida, incentivados pelo Fórum e seus

representantes. A contínua interatividade entre diversos setores dos movimentos sociais e instituições dedicadas à educação pública impulsionou a discussão e as reivindicações acerca da Educação do Campo na região do Baixo Tocantins. Nesse contexto, em Moju, no ano de 2008, ocorreu uma discussão sob o tema “Escola do campo - conquistando direitos, afirmando ideais”. Durante o evento, foram tomadas decisões sobre a realização de reuniões municipais para a preparação dos Seminários Municipais e dos Ciclos de Formação Continuada em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Moju e Igarapé-Miri, além da organização dos movimentos sociais que fazem parte do Fórum. Assim, em outubro e novembro do mesmo ano, Seminários Municipais foram realizados:

- ❖ I Seminário Municipal no Município de Moju, desenvolvendo a temática “Educação do Campo - trajetória e perspectivas locais”;
- ❖ I Seminário Municipal no Município de Barcarena, com o tema “Educação do Campo como Melhoria de Qualidade de Vida e valorização da realidade local”;
- ❖ I Seminário de Educação do Campo da região Tocantina-II, no Município de Abaetetuba, com o tema “Educação do Campo - saberes e perspectivas no Baixo Tocantins”;

Paralelamente, iniciou-se a preparação para a participação do Fórum Regional no Fórum Social Mundial, o que motivou a realização de reuniões em dezembro de 2008 para discutir a participação no evento, com a deliberação do trabalho a ser inscrito e a mobilização de movimentos sociais.

Em janeiro de 2009, o trabalho “Gestão das Águas e Educação Ribeirinha” foi inscrito, e o Fórum mobilizou gestores municipais e outros 500 participantes para o evento. Mini-fóruns preparatórios também foram realizados nos municípios, visando à preparação e mobilização da comunidade para o Fórum Social Mundial.

Após a participação no Fórum Social Mundial, em março de 2009, foi realizada uma reunião para definir o “Calendário de Atividades do FORECAT 2009” e avaliar a experiência do evento. A partir desse calendário, foram estabelecidas reuniões mensais, com a possibilidade de encontros extraordinários quando necessário. Buscando a descentralização, as reuniões passaram a ocorrer mensalmente em diferentes municípios que compõem o Fórum.

Em junho de 2009, foi definida a data e o local para o II Seminário Regional de Educação do Campo da Tocantina II, no município de Moju, tendo como temática o desenvolvimento agrário e as políticas públicas em educação do campo.

Esse percurso histórico revela um processo contínuo de mobilização e organização em prol da educação do campo, mostrando a importância da articulação entre os diversos atores envolvidos para a consolidação de políticas públicas voltadas para as populações da Amazônia Paraense.

O III Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina II, realizado nos dias 04 e 05 de maio de 2012, foi um importante evento sediado no município de Abaetetuba, no auditório da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Abaetetuba. O seminário reuniu educadores, representantes de movimentos sociais, pesquisadores e gestores públicos, com o objetivo central de discutir as políticas públicas voltadas para as comunidades rurais da região do Baixo Tocantins. Com o tema “Das ações dos Movimentos Sociais à institucionalização da Política e a construção de projetos para a Educação do Campo”, o evento buscou abordar a evolução das lutas e reivindicações em prol da educação do campo, enfatizando a importância de transformar essas demandas em políticas públicas concretas. A temática visava também ressaltar a relevância da construção de projetos educativos que dialoguem com as especificidades das populações do campo, assegurando uma educação de qualidade, contextualizada e inclusiva. Durante o seminário, foram discutidos os avanços e desafios enfrentados na institucionalização dessas políticas, além das estratégias para fortalecer a educação do campo como uma prioridade no desenvolvimento regional. O encontro foi um espaço rico de troca de experiências, onde os participantes refletiram sobre as práticas pedagógicas voltadas para as realidades rurais e sobre como as ações coletivas dos movimentos sociais podem contribuir para a efetivação de projetos transformadores. Ao final, ficou evidente o compromisso com a continuidade das mobilizações e a necessidade de diálogo constante entre a sociedade civil, os gestores públicos e a academia, na busca pela garantia de uma educação emancipatória para as comunidades do campo.

Ao tratar da importância dos movimentos sociais, Melucci (2001) oferece uma perspectiva essencial para compreender o seu papel na sociedade contemporânea, argumentando que a ação coletiva é frequentemente associada a crises do sistema em que se insere. Essa visão decorre de uma percepção clássica de que a ação coletiva seria uma “patologia do sistema social” (Melucci, 2001, p.33), ou seja, uma resposta disfuncional ou de resistência a uma estrutura em colapso ou em transformação. No entanto, vai além dessa visão e propõe que um movimento social não é apenas uma reação a falhas sistêmicas, mas sim a manifestação de um ator coletivo, caracterizado por uma solidariedade específica entre seus membros.

Ao definir esses movimentos como mobilizações de atores coletivos, Melucci (2001) destaca a importância de uma solidariedade particular, que é o que lhes confere identidade e unidade. Esse conceito de solidariedade é crucial, pois é a base que permite a mobilização e a ação coordenada dos indivíduos em torno de um objetivo comum. Portanto, um movimento social não é apenas a soma de indivíduos descontentes, mas a formação de uma entidade coletiva que age em conjunto. Enfatizando que sua ação coletiva expressa-se através da “ruptura dos limites de compatibilidade” (Melucci, 2001, p. 35) dentro do sistema no qual está inserido. Isso significa que ocorre um desafio a lógica de funcionamento do sistema vigente, colocando em xeque suas normas, valores e estruturas de poder. Em outras palavras, não são simplesmente reações ao sistema, mas também são agentes de mudança que buscam reconfigurar os limites e as regras dentro dos quais as interações sociais ocorrem.

O surgimento de uma ação coletiva esteve frequentemente associado a uma situação de crise do sistema em alguns de seus aspectos. A ação coletiva foi vista, assim, como uma patologia do sistema social. [...]. Um movimento é a mobilização de um ator coletivo, definido por uma solidariedade específica. [...] A ação coletiva de um movimento se manifesta através da ruptura dos limites de compatibilidade dentro do sistema dentro do qual a ação mesmo se situa. (Melucci, 2001, p. 33-35)

Um dos membros do Fórum, Profa. Eni Naura, ressalta que “o movimento da educação do campo é um campo de estudo e prática pedagógica que busca atender às demandas e particularidades da região”. Sua fala é refletida ao analisarmos o evento denominado III Seminário de Educação do Campo do FORECAT e o I Encontro de Estudantes do PROCAMPO, realizados nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2011, no município de Abaetetuba. Foram momentos de grande relevância para o fortalecimento das discussões sobre a educação no campo na região, com o tema “Educação do Campo e Contemporaneidade: políticas públicas, saberes e identidades”, o evento reuniu educadores, pesquisadores, movimentos sociais e sindicais, além de representantes dos governos locais e estaduais, para debater e socializar saberes, experiências e estratégias de ação relacionadas ao desenvolvimento da educação.

De acordo com a programação do evento foi um espaço para refletir sobre a necessidade de pensar a educação do campo de forma integrada ao seu contexto social e econômico, buscando superar a histórica exclusão e marginalização dessas populações. O evento congregou aproximadamente 400 pessoas, entre educadores, educandos, pesquisadores, representantes de governos municipais e estaduais e outros interessados no debate. A presença de instituições como o Instituto Federal do Pará (IFPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA), além de sindicatos e

associações regionais como o STTR/Regional e a FETAGRI/Regional, foi essencial para garantir a pluralidade de vozes e perspectivas no evento.

Os Grupos de Trabalho (GT) constituíram uma parte central das atividades, por denotarem a peculiaridade, a preocupação, a dedicação e a diligência do movimento, possibilitando discussões profundas sobre diversas temáticas ligadas à educação do campo. Os GT foram organizados em doze eixos temáticos, entre eles: "Campo como espaço de vida", que abordou o valor simbólico e material do campo enquanto local de vivência e produção; "Educação do Campo, Políticas Públicas e Desenvolvimento Local", que discutiu as políticas necessárias para promover o desenvolvimento das comunidades rurais; "Saberes", que tratou da valorização e integração dos conhecimentos tradicionais; "Memória", que destacou a importância de preservar as histórias das comunidades rurais; e "Educação Infantil do Campo", que debateu os desafios e potencialidades da educação para as crianças no contexto rural.

Outros GT, como "Juventude e Movimento Estudantil do Campo" e "Educação do Campo e Relação de Gênero", refletiram sobre a inserção e participação dos jovens e das mulheres nas dinâmicas sociais e educacionais do campo, enfatizando a necessidade de políticas que promovam a inclusão e o empoderamento desses grupos. O GT "Educação do Campo e Movimento Social do Campo" trouxe à tona a importância da articulação entre a educação e os movimentos sociais como forma de fortalecer a luta por direitos e pela melhoria das condições de vida nas áreas rurais.

Além dos debates temáticos, questões relacionadas ao financiamento da educação do campo e à gestão pública também foram tratadas com destaque. O GT "Financiamento e Projetos da Educação do Campo" abordou os desafios financeiros enfrentados pelas instituições que atuam na educação rural. E o GT "Gestão Pública e a Educação do Campo" discutiu a necessidade de uma gestão eficiente e comprometida com os princípios da educação inclusiva e democrática.

O seminário foi um espaço de articulação e troca de experiências, onde os participantes puderam construir coletivamente propostas para o avanço da educação no campo. As discussões realizadas reforçam a importância de uma educação que esteja em sintonia com a realidade dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades e contribuindo para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades. A integração entre políticas públicas, saberes tradicionais e identidades culturais foi apontada como um caminho fundamental para garantir uma educação de qualidade e relevante para o contexto camponês.

O desejo por mais discussões levou o movimento ao município de Igarapé-Miri, palco do Seminário do Fórum Regional do Campo da Região Tocantina II, nos dias 18 e 19 de agosto de 2016, que teve como tema central "Questões Agrárias, Movimentos Sociais e Educação". O evento reuniu diversos atores sociais, incluindo representantes de movimentos sociais, gestores públicos, educadores e pesquisadores, com o intuito de discutir e aprofundar as questões relacionadas à reforma agrária, às lutas dos movimentos sociais do campo e aos desafios e perspectivas para a educação no meio rural. A programação contou com mesas-redondas, debates e grupos de trabalho, que visaram não apenas o compartilhamento de experiências, mas também a formulação de propostas para políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação do campo e à garantia de direitos para as comunidades rurais da região. O seminário reafirmou a importância do diálogo intersetorial e da cooperação entre diferentes segmentos da sociedade para promover o desenvolvimento rural sustentável e a inclusão social no campo.

Um olhar destas ações e atividades do Fórum remete-nos a Souza (2006), que descreve que no horizonte democrático o poder assume uma configuração mais horizontalizada, evidenciando uma ruptura com as estruturas tradicionais de hierarquia e centralização. Esse processo de horizontalização implica que a gestão e a tomada de decisões deixam de ser exclusividade de elites ou representantes e passam a ser legitimadas pelo atendimento aos anseios da democracia direta. Em tal contexto, a participação dos cidadãos não se dá de maneira abstrata ou apenas simbólica, mas sim através de uma intervenção social concreta, onde os agentes sociais não são meros espectadores, mas autores e protagonistas do processo de construção democrática.

A democracia direta, conforme relata ainda Souza (2006), transforma os indivíduos em sujeitos ativos na formulação e execução de políticas públicas. Isso ocorre através de um engajamento real, onde a voz e a ação dos cidadãos desempenham um papel central na estruturação das decisões que afetam a sociedade. Em um cenário de poder horizontalizado, os interesses coletivos sobrepõem-se aos individuais, sem, no entanto, eliminá-los por completo. O equilíbrio entre o comum e o particular é visto como uma chave para a construção de uma sociedade mais justa, onde a busca pelo bem comum pode, ao mesmo tempo, trazer benefícios individuais e melhorias na qualidade de vida da maioria da população.

A participação, o envolvimento, o engajamento e o comprometimento favorece a pluralidade de vozes e opiniões, contribuindo para a superação das desigualdades e a promoção de um desenvolvimento mais equitativo. Assim, no horizonte democrático, a

participação cidadã deixa de ser um ideal distante e se materializa em práticas concretas que têm o potencial de transformar realidades sociais e políticas.

3.2 A Influência do Fórum junto aos setores públicos

A relação entre a sociedade civil e o Estado é um tema amplamente debatido no campo da educação e das políticas públicas. Teixeira (2001) traz à tona uma questão fundamental: a sociedade civil não deve assumir as responsabilidades que cabem ao Estado, mas deve exercer uma função política para que este atenda às demandas do conjunto social. Isso levanta questões sobre o papel e os limites de cada uma dessas esferas e como elas se relacionam para promover o bem-estar coletivo.

O Estado, em sua essência, é a instituição responsável por garantir direitos e prover serviços básicos para a população, como saúde, educação, segurança e infraestrutura. Ao longo da história, o Estado assumiu o papel de organizar e administrar os recursos e meios para atender às necessidades do povo, principalmente em sociedades democráticas. No entanto, o argumento de que a sociedade civil não deve assumir tais responsabilidades implica reconhecer que essas são atribuições específicas do poder público. A transferência dessas funções para a sociedade civil poderia gerar uma sobrecarga, e, mais importante, desresponsabilizar o Estado de seus deveres constitucionais.

Por outro, a sociedade civil tem uma função política cabal, pois, mesmo sem assumir diretamente as responsabilidades do Estado, pode e deve atuar como mediadora entre o poder público e os cidadãos, cobrando ações efetivas, propondo mudanças e garantindo que o sistema político funcione em prol das necessidades coletivas. Organizações não governamentais, movimentos sociais e grupos de interesse, por exemplo, têm desempenhado um papel importante na formulação de políticas públicas e na fiscalização das ações estatais.

A este propósito, o Prof. Iris Amaral de Sousa (2009, p.114) em sua tese de doutoramento, ressalta que:

Ao longo do século XX, a participação evoluiu à medida que a sociedade civil foi ganhando espaço no Estado, ou seja, que grupos, classes, indivíduos foram introduzindo e exigindo que suas ideias e interesses se fizessem também presente no centro que organiza a vida coletiva. Isso fez com que a hegemônica democracia representativa liberal, cujo fundamento repousava na participação eleitoral, fosse sendo, aos poucos, questionada. A complexidade, policentrismo e pluralismo da sociedade moderna, a fragmentação, crescimento e diversificação dos interesses, o alargamento do processo de democratização com a ampliação dos direitos e a crise do Estado keynesiano, na segunda metade do século, levaram à desvalorização relativa do elitismo democrático e ao aumento da demanda por participação. Isto é, à medida que a democracia representativa perdia eficácia, cristalizava-se em importantes segmentos da população, a perspectiva de que a mudança não mais

passaria pela política institucionalizada, pela representação, mas pelos movimentos sociais que poderiam mais que o Estado e o governo, tornando-os, até certo ponto, “dispensáveis”.

Neste contexto, a função política da sociedade civil reside na sua capacidade de mobilizar cidadãos em torno de causas comuns, o que fortalece a democracia participativa. A participação popular é primordial para garantir que o Estado, como entidade que detém o monopólio da força e da administração pública, seja transparente, eficiente e atue conforme os princípios democráticos. A pressão social é um elemento essencial para corrigir as falhas do sistema político e, ao mesmo tempo, prevenir abusos de poder. Neste intuito, Teixeira (2001) afirma que “a base social para o exercício da participação cidadã é a sociedade civil, tendo como principais: o Estado, o mercado e a própria sociedade como um todo” (Teixeira, 2001, p. 41)

Dessa forma, cabe destacar que a relação entre Estado e sociedade civil deve ser complementar. Enquanto o Estado mantém suas funções de provedor de serviços e garantidor de direitos, a sociedade civil deve exercer seu papel de vigilância, participação e pressão política, buscando o equilíbrio entre as responsabilidades de cada esfera, só assim será possível alcançar um sistema que verdadeiramente atenda às necessidades da sociedade como um todo.

É importante destacar ainda a seguinte compreensão de Teixeira (2001):

A sociedade civil institucionaliza-se mediante três complexos de direitos fundamentais que concernem: à reprodução cultural – liberdade de pensamento, imprensa, expressão e comunicação; à integração social – liberdade de associação e de reunião; socialização – privacidade, intimidade, inviolabilidade; aos direitos relacionados com a economia – propriedade, trabalho, contato e ao Estado - direitos políticos e sociais (Teixeira, 2001, p. 45)

No contexto das discussões sobre a educação pública no Brasil, Souza (2006) aponta para uma interessante confluência entre os movimentos sociais e os desafios estruturais da educação municipal. Segundo o autor, as experiências desses movimentos, ainda que frágeis e embrionárias, possuem um potencial significativo de transformação social, especialmente quando confrontadas com os inúmeros problemas enfrentados pelos sistemas de ensino locais. A educação municipal, caracterizada por uma falta de estrutura e organização, sofre com deficiências na infraestrutura, currículos desatualizados e desconectados da realidade local, além de uma formação inicial e continuada de professores extremamente precária. Essas dificuldades são agravadas pela implementação de políticas educacionais que, de maneira geral, se mostram erráticas, pontuais e desarticuladas.

A análise de Souza (2006) sugere que, apesar da fragilidade dessas iniciativas, a interação entre as demandas dos movimentos sociais e as necessidades da educação municipal pode gerar consequências promissoras. Os movimentos sociais, historicamente comprometidos com lutas por justiça social e equidade, trazem para o debate educacional um potencial emancipatório que, quando canalizado adequadamente, pode oferecer soluções inovadoras para os problemas enfrentados nas escolas municipais. Isso é especialmente relevante em um cenário onde as políticas educacionais tendem a ser fragmentadas e de curto prazo, sem uma visão de longo alcance.

O desafio, portanto, reside na articulação dessas iniciativas com uma gestão educacional mais coesa, que leve em consideração as especificidades locais e regionais, e que seja capaz de integrar de maneira orgânica e contínua as práticas educativas às demandas sociais emergentes. A educação municipal, quando alinhada às lutas dos movimentos sociais, poderia, assim, transformar-se em um espaço de resistência e inovação, superando sua tradicional carência de recursos e oferecendo um ensino mais inclusivo e voltado às realidades locais.

O diálogo entre o movimento social e o Estado representa um avanço significativo na construção de uma democracia mais inclusiva e participativa. Esse processo de interação não apenas reflete uma abertura do Estado para as demandas e reivindicações sociais, mas também revela um espaço de experimentação e renovação da própria visão democrática. Ao acolher as vozes da sociedade civil organizada, o Estado demonstra uma disposição para repensar suas políticas e práticas, buscando atender às necessidades e expectativas dos cidadãos de maneira mais ampla e representativa. Esse ensaio democrático, em sua essência, é um campo de aprendizado mútuo, onde a reflexão sobre as questões sociais se transforma em ação concreta, promovendo uma maior justiça e equidade. O consenso gerado entre esses dois polos, longe de ser um ponto final, é um processo contínuo de construção de uma democracia mais robusta e dinâmica.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que ocorreram fragilidades no processo de reestruturação do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina (FORECAT), desencadeadas no final de 2012, momento árduo para a educação no campo na região, diretamente influenciado pelas mudanças administrativas municipais, em especial nas cidades de Moju e Igarapé-Miri, decorrentes do ciclo eleitoral daquele ano. Segundo os relatórios disponíveis por membros do FORECAT, as transições de gestão nessas prefeituras impuseram a necessidade de uma reorganização no Fórum, visando garantir a continuidade de suas atividades. O professor Afonso Nascimento, um dos articuladores centrais nesse movimento,

destaca a importância da representatividade dos municípios nesse processo, lembrando que tal participação tem sido uma constante em eventos oficiais do FORECAT (Memória do Fórum de 07.11.2012).

A mudança de gestão administrativa, comum no cenário político brasileiro pós-eleitoral, afeta diretamente os mecanismos de organização de fóruns regionais e instâncias educacionais, como o FORECAT. Isso ocorre porque, com novos gestores, há uma reestruturação das prioridades políticas e, muitas vezes, das equipes de trabalho, o que pode gerar a necessidade de rearticulação dos atores envolvidos em conselhos e fóruns. No caso deste fórum regional dedicado à educação no campo, essa reorganização foi vista como essencial para garantir que as necessidades educacionais das comunidades da região Tocantina continuem a ser atendidas.

Assim foi formado um grupo de trabalho composto por profissionais, como o Prof. Antenor Carlos, Profa. Rosiane Peixoto, Prof. Afonso do Nascimento, Profa. Mara Rita, Eliezer Santos (Igarapé-Miri), Luciana e João Andrade (SINTEPP Abaetetuba). Esse grupo foi encarregado de conduzir o processo de reestruturação e de organizar um seminário que resultaria na composição de uma nova coordenação para o FORECAT. A formação desse grupo reflete o esforço coletivo para promover uma articulação eficiente entre os diferentes municípios e garantir que a nova gestão do fórum esteja alinhada com as necessidades locais e regionais.

A representatividade dos municípios no FORECAT é um dos principais pontos ressaltados pelo professor Afonso do Nascimento, pois “ela garante que as particularidades e demandas das diferentes localidades sejam consideradas nas decisões e estratégias educacionais discutidas no fórum”. Em regiões como a Tocantina, onde há grande diversidade social, cultural e econômica, essa representatividade é essencial para a promoção de uma educação inclusiva e que respeite as especificidades do campo.

Essa reestruturação pode ser vista como uma medida não apenas administrativa, mas também política e social. Ao reorganizar sua coordenação e assegurar que haja representação efetiva dos municípios, o Fórum se prepara para enfrentar os desafios da educação no campo, que incluem o acesso precário a recursos educacionais, a evasão escolar e a necessidade de uma formação continuada para os professores que atuam em áreas campesinas.

Em uma reunião realizada no dia 12 de dezembro de 2012, a professora Mara Rita⁴⁰ iniciou os trabalhos refutando “rumores” de que o FORECAT havia sido extinto, destacou

⁴⁰ A Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, docente do Curso de Educação do Campo, foi membro atuante do FORECAT. Atualmente, Coordenadora da Secretaria de Comunicação Institucional da Universidade

que, ao contrário dessas especulações, o movimento permanecia firme e forte. Em sua fala, a educadora e ativista enfatizou a importância do fortalecimento contínuo do Fórum e aproveitou a oportunidade para “convidar todos os presentes a se engajarem ativamente nas atividades e iniciativas do FORECAT”, reforçando o papel da união e da participação coletiva para o sucesso do movimento.

Nesta conjuntura, o processo de reestruturação do FORECAT pode ser interpretado como uma estratégia necessária para fortalecer as políticas públicas voltadas à educação no campo, visando não apenas à continuidade de projetos, mas à adaptação das iniciativas educativas às novas realidades regionais e locais, impostas pelas mudanças do processo eleitoral.

Importa ressaltar que a participação popular é um dos pilares fundamentais para o exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, para o fortalecimento da democracia. De acordo com Gadotti (2014), esse tipo de participação está diretamente vinculado à própria noção de democracia, uma vez que essa, em seu sentido mais profundo, não pode se limitar à mera realização de eleições, mas deve abarcar mecanismos efetivos que garantam o envolvimento contínuo e ativo dos cidadãos na construção do espaço público e na defesa de seus direitos.

A Constituição Federal de 1988, reconhecida por seu caráter progressista e por ter ampliado os direitos civis e sociais, foi um marco na institucionalização da participação popular no Brasil. No entanto, como salienta Gadotti (2014), a efetividade dessa participação depende de instrumentos adequados que permitam aos cidadãos exercerem seus direitos de forma concreta. Ou seja, é preciso que o Estado, em suas várias instâncias, crie e mantenha meios que possibilitem o acesso à informação e a formação necessária para que os indivíduos possam organizar-se, debater e influenciar as decisões políticas.

A participação popular, pressuposto da cidadania, é inerente à noção de democracia. A Constituição Federal de 1988 instituiu a participação popular, mas a sua implantação real depende de mecanismos apropriados para o seu exercício. Uma verdadeira democracia deve facilitar a seus cidadãos a informação necessária para a defesa de seus direitos e a participação na conquista de novos direitos. Numa visão transformadora, a participação popular objetiva a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária (Gadotti, 2014, p.9).

Nesse contexto, a verdadeira democracia vai além da formalidade dos processos eleitorais, exigindo o desenvolvimento de condições para a atuação cidadã plena. O acesso à informação é essencial nesse processo, pois permite que os cidadãos compreendam seus

direitos e possam lutar por sua ampliação e efetivação. A participação popular, quando vista sob uma perspectiva transformadora, como propõe Gadotti (2014), não se resume à reivindicação de melhorias pontuais. Ela visa, de forma mais ampla, à construção de uma nova sociedade, baseada em princípios de justiça social e solidariedade.

Assim, uma democracia robusta exige não apenas a participação popular, mas também que essa participação seja orientada por uma visão crítica e transformadora, que busque constantemente a ampliação dos direitos e a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Essa articulação entre o Fórum Regional e o poder público local, as Prefeituras, resultou na implementação de ações para a criação de Coordenações de Educação do Campo, no âmbito das SEMEC e SEMED, nos municípios de abrangência, especificadamente em Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju, representando um marco importante no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as populações rurais. De acordo com Pereira, Pureza e Hage (2017), o ano de 2010 destaca-se como o início formal dessa iniciativa, com a criação de uma Coordenação específica dentro da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC).

Esse movimento institucional reflete um esforço político e social para atender às necessidades educacionais das comunidades do campo, frequentemente marginalizadas em relação ao contexto educacional urbano.

A criação de uma estrutura administrativa exclusiva para a Educação do Campo no âmbito das Secretarias Municipais de Educação pode ser interpretada como uma resposta às demandas históricas das populações camponesas da região, cuja realidade educacional difere significativamente das áreas urbanas. Essa população, composta em grande parte por agricultores, ribeirinhos e pequenos produtores, enfrenta desafios singulares, como a distância geográfica das instituições de ensino, a falta de recursos pedagógicos adequados ao contexto rural, e a necessidade de uma formação que dialogue diretamente com as práticas culturais e produtivas locais.

A Coordenação de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba tem possibilitado, desde sua criação até hoje, um diálogo estreito com as escolas e comunidades de territórios do campo, discutindo currículo, levando formação específica para professores e sujeitos dos locais com foco na diversidade presente no território (Pereira e Pereira, 2020, p.123)

O movimento de institucionalização da educação do campo em Abaetetuba está em consonância com uma série de discussões que, ao longo dos anos 2000, ganharam força no

Brasil, especialmente com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a articulação de movimentos sociais do campo. Esses atores sociais pressionaram o Estado para o reconhecimento da especificidade do campo em relação ao direito à educação, exigindo políticas públicas que considerassem as particularidades dessas populações.

A implementação dessas políticas nestes municípios, no entanto, deve ser vista como um processo contínuo e complexo. A criação de uma coordenação específica para a educação do campo é um passo inicial, mas desafios como a formação de professores, o desenvolvimento de currículos contextualizados, e a melhoria da infraestrutura das escolas rurais permanecem como questões centrais a serem enfrentadas. Além disso, a efetividade dessas políticas depende da articulação entre poder público, comunidade escolar e movimentos sociais, que podem garantir a adequação das políticas às realidades locais.

Quadro 7 – Demonstrativo das primeiras Coordenações de Educação do Campo

Município	Coordenadora
Abaetetuba	Rosiane Peixoto
Acará	Lindalva dos Santos Ferreira
Barcarena	Odineth Poça
Igarapé-Miri	Josilene Moraes Quaresma
Moju	Daniele Siqueira

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações de membros do grupo focal.

A luta por uma gestão educacional marcada pela descentralização, onde as Secretarias Municipais de Educação desempenham um papel fundamental na organização e implementação das políticas educacionais locais, é um dos focos do FORECAT. Nesse processo, a escolha das coordenadoras dos Setores de Educação do Campo é um fator decisivo para o avanço das políticas públicas nessa área, uma vez que elas atuam diretamente na articulação entre a administração pública, as escolas e a IES. Um aspecto relevante desse processo de seleção, segundo apontado pelos membros de um grupo focal, é a influência exercida pelo Fórum sobre as Secretarias Municipais nas escolhas dessas coordenadoras.

De acordo com os relatos dos participantes do grupo focal, as Secretarias Municipais de Educação seguiam as orientações do Fórum ao escolher suas coordenadoras. Importa ressaltar que, de alguma maneira, todas as coordenadoras estavam envolvidas nas discussões do Fórum e tinha conhecimento de suas pautas. Essa dinâmica evidencia a importância do Fórum como uma instância consultiva e normativa no contexto da educação pública

municipal. Essa organização, ao reunir diferentes atores da área educacional, como gestores, professores e representantes da sociedade civil, promove a discussão sobre as diretrizes que devem nortear as políticas públicas, incluindo a formação de lideranças dentro das secretarias, dentre estes critérios estão: conhecimento, participação e envolvimento nas temáticas.

Apesar de não existir um documento formalmente emitido pelo Fórum que normatizasse a escolha dessas coordenações, as orientações informais a partir de diálogos diretos com os Secretários Municipais de Educação, quase sempre envolvendo membros das IES, pode ser considerado o que Lima (2001, p. 52) denomina de estruturas:

em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra organizacional. São ocultas no sentido em que não públicas, nem oficiais, nem sempre descritas em documentos e, são por isso, de mais difícil acesso para os não-membros. [...]chamarei de regras não-formais

Por outro lado, é também relevante discutir o papel das orientações do Fórum e suas implicações para a gestão educacional. Primeiramente, o Fórum representa um espaço plural de debate, o que contribui para a construção de consensos que refletem as necessidades e expectativas das diferentes esferas que compõem o sistema educacional. Assim, quando as Secretarias Municipais seguem as recomendações desse órgão ao escolher suas coordenadoras, elas estão, de certa forma, assegurando que essas lideranças estejam alinhadas com as metas e princípios debatidos coletivamente, o que pode promover uma maior coesão nas ações educacionais.

Outro aspecto a ser considerado é a legitimidade que o Fórum confere às decisões tomadas pelas Secretarias Municipais. A escolha de coordenadoras que seguem as orientações desse órgão pode ser vista como uma forma de fortalecer a transparência e a participação social na administração pública. Isso ocorre porque o Fórum não atua isoladamente, mas em constante diálogo com a sociedade, o que reforça a ideia de que as decisões educacionais não são meramente técnicas, mas também políticas e sociais.

Entretanto, há também desafios a serem discutidos. A influência do Fórum, embora importante para a construção de uma política educacional democrática e participativa, pode gerar tensões, especialmente quando as orientações não correspondem às perspectivas específicas gestão pública de cada município. Nesse sentido, a autonomia das Secretarias Municipais também deve ser garantida, para que as escolhas das coordenadoras considerem as particularidades de cada contexto educacional.

A adoção das orientações do Fórum pelas Secretarias Municipais de Educação ao nomear suas coordenadoras reflete um processo de gestão dialógica que busca alinhar as

lideranças educacionais às políticas públicas discutidas coletivamente. No entanto, é fundamental que esse alinhamento seja feito com flexibilidade e respeito às especificidades locais, de modo a garantir que as ações educacionais sejam eficazes e apropriadas às necessidades de cada comunidade. Assim, o equilíbrio entre as orientações do Fórum e a autonomia local deve ser o foco para uma gestão educacional mais democrática e eficiente.

Apesar da inexistência de documentos formais que registrem muitos dos processos discutidos pelo FORECAT, incluindo as orientações sobre a escolha das Coordenações de Educação do Campo, a memória coletiva desempenha um papel essencial na preservação e transmissão desses acontecimentos. Segundo Halbwachs (2006), a memória coletiva tende a transformar os fatos do passado em imagens e ideias contínuas, sem destacar as rupturas ou divisões temporais. Assim, mesmo na ausência de registros formais, as memórias construídas pelo grupo buscam estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, suavizando as interrupções históricas e restabelecendo uma continuidade. Esse processo ajuda a manter a unidade do movimento, ressignificando eventos que poderiam ser vistos como rupturas e tratando-os como partes de uma trajetória comum e contínua. A memória coletiva, ao agir dessa forma, contribui para a coesão do grupo e para a consolidação da identidade do movimento, mantendo viva a narrativa do que foi construído, mesmo na ausência de documentos oficiais que formalizem cada etapa do processo.

Ao examinarmos a atuação do FORECAT, é possível também perceber que, apesar dos grandes desafios impostos por inúmeros fatores, houve avanços significativos no processo de legitimação da educação do campo na região do Baixo Tocantins. De forma mais específica, a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) é um exemplo representativo desses progressos.

O acompanhamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Universitário de Abaetetuba, pelo Fórum de Educação do Campo (FORECAT), representa uma experiência complexa e dinâmica, marcada por importantes articulações entre as entidades envolvidas e a própria Universidade. Desde sua criação, o FORECAT tem desempenhado um papel essencial tanto nas discussões e avaliações sobre o andamento do curso quanto no acompanhamento das condições de permanência dos estudantes, considerando aspectos fundamentais como hospedagem, alimentação, transporte, atividades curriculares e o rendimento acadêmico.

Durante os períodos letivos, o Fórum realiza reuniões periódicas para discutir esses aspectos, em especial, a organização curricular e metodológica do curso, com foco no "tempo-comunidade". Essa metodologia é concretizada no Seminário Integrador, um espaço em que

alunos e professores reúnem-se para apresentar e debater suas produções científicas, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva. No entanto, esse processo tem enfrentado desafios estruturais e logísticos que afetam a sua plena execução. Entre as principais dificuldades enfrentadas, destacam-se a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, questões que dificultam o cumprimento eficaz das metas estabelecidas e acentuam os desafios característicos dessa formação.

Figura 8: Convite de formatura de uma das primeiras turmas de Licenciatura de Educação do Campo



Fonte: Coordenação Acadêmica do Campus UFPA/Abetetuba

Além desses obstáculos, o curso sofreu modificações significativas com a ampliação das turmas pela UFPA e a concomitante redução de recursos públicos. Essa reconfiguração não se limitou ao acesso dos alunos, mas também impactou a própria ação do Fórum na gestão do curso, a ampliação foi a adequação do curso às demandas regionais e à política institucional do Campus, o que resultou na inclusão do curso em processos seletivos gerais, em detrimento de editais e programas específicos voltados para a educação do campo.

Em meio a esse cenário, a Professora Dra. Maria Bárbara da C. Cardoso destaca que, “apesar dos significativos avanços da Licenciatura em Educação do Campo, no campus de Abaetetuba, ainda existem obstáculos que devem ser ultrapassados para seu aperfeiçoamento”. A análise crítica sobre a origem do curso indica que, mesmo com os progressos observados nas últimas duas décadas, persiste a necessidade de melhorias para atender de forma mais eficaz às exigências dos alunos oriundos da zona rural. No entanto, o acesso dos filhos de agricultores ao ensino superior representa um marco importante, simbolizando a democratização do ensino e um feito histórico para essas comunidades.

A partir desse olhar, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem como uma resposta às necessidades educacionais das comunidades campesinas, com a intenção de formar educadores que estejam comprometidos com a realidade do campo e que possam exercer uma atuação crítica e transformadora em suas localidades. A expansão dessas turmas na região de abrangência do FORECAT demonstra um esforço institucional para solidificar essa iniciativa como uma política educacional.

Contudo, como apontado pela Dra. Maria Bárbara, o curso ainda está em processo de construção e amadurecimento. A gênese da Licenciatura em Educação do Campo precisa ser constantemente revisitada e aprimorada, considerando as mudanças nas realidades locais e as novas demandas que surgem com o tempo. Isso requer, por exemplo, uma maior atenção ao currículo, à formação crítica dos docentes e à adequação do curso às especificidades das comunidades, de forma que a formação dos professores atenda plenamente às necessidades dos estudantes e das populações do campo. Assim como, que esses profissionais possam atuar nas séries/anos iniciais.

Dessa forma, com a institucionalização do curso, a adoção do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) trouxe novos contornos epistemológicos e organizacionais, gerando novas formulações e adaptações, alterando o papel do FORECAT no processo de construção pedagógica do curso. A partir de então, a participação do fórum ficou mais restrita ao acompanhamento do vínculo dos candidatos com territórios das águas e das florestas, priorizando aqueles que possuem alguma relação com comunidades tradicionais ou com o contexto rural. Assim, o papel do Fórum passou a ser mais focado no controle de acesso e na permanência dos estudantes, perdendo a influência direta sobre a organização do projeto pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação do campo é um desafio fundamental para o desenvolvimento dos territórios campesinos, das águas e das florestas, que ainda enfrentam a realidade de um sistema educacional precário e lento, restrito em suas ações e desconectado das realidades locais. Nesse contexto, a participação ativa da comunidade escolar, tanto dos educadores quanto dos educandos, é essencial para a criação de um modelo educacional dinâmico, que respeite e integre as especificidades destes povos. A educação do campo não deve ser entendida como um processo isolado ou apenas uma extensão das políticas públicas voltadas para as áreas urbanas; ela deve ser, antes de tudo, um projeto educacional construído com a participação direta da comunidade, refletindo suas necessidades, saberes e valores.

A luta contra as desigualdades na educação do campo é central para a construção de uma educação que, além de reconhecer as diferenças, se engaje em um processo de transformação social mais amplo. De acordo com Caldart (2012), essa luta vai além da simples busca por acesso à educação; é também uma luta pelos direitos à terra, ao trabalho, à cultura e à soberania alimentar. Assim, o projeto da educação do campo configura-se como um processo dinâmico que articula não apenas a produção do conhecimento, mas também a preservação cultural e o direito ao território.

No caso da região abrangida pelo Fórum, os avanços registrados indicam que a educação no campo tem experimentado modificações significativas. O Estudo realizado sobre as ações dessa organização revela que, por meio do esforço coletivo de diversos atores sociais, como movimentos sociais, entidades e instituições locais, a educação no campo tem se aproximado especificidades de seus habitantes para a afirmação de seus direitos fundamentais. Tais transformações refletem o compromisso daqueles que atuam na região e que, com dedicação, têm trabalhado para construir uma educação que respeite as culturas, os saberes e os modos de vida das populações rurais. No entanto, a implementação de um modelo de educação do campo efetivo e sustentável demanda um esforço contínuo, tanto no nível local quanto nas políticas públicas mais amplas.

Ainda que o FORECAT tenha cumprido um papel significativo na criação de um movimento educacional voltado para as especificidades na amplitude regional, é preciso reconhecer que a dinâmica educacional no campo é complexa, multifacetada, complexa, multiforme, variada, múltipla e heterogênea. O trabalho desenvolvido nas escolas do campo envolve uma imersão profunda nas realidades locais, no conhecimento das práticas cotidianas dos povos e na valorização de seus saberes. Dessa forma, a construção de uma educação que

se proponha a ser genuinamente inclusiva e transformadora deve ir além da simples adaptação dos conteúdos escolares. É necessário que o currículo, as metodologias e as formas de gestão escolar incorporem os saberes tradicionais, os modos de vida e as condições de trabalho dos povos do campo, reconhecendo suas formas de organização social e seus anseios, a isto o Fórum poderia e pode discutir com mais profundidade junto aos municípios já que uma das propostas é responder aos desafios, propondo alternativas que promovam o desenvolvimento humano, social, político, cultural, econômico e ambiental das populações do campo de maneira sustentável e inclusiva. O diálogo entre os diversos atores envolvidos é essencial para a construção de políticas públicas eficazes que garantam o direito à educação de qualidade, conforme descritos nos artigos 2º e 3º do Regimento do FORECAT.

Arroyo (2006) reforça essa ideia ao argumentar que a construção de um sistema educativo no campo deve ser intercultural e afirmativa, visando corrigir as desigualdades históricas e a dívida social acumulada com as populações rurais. Esse sistema educativo não pode se limitar a adaptar-se à lógica dominante da modernidade e da colonização, mas deve buscar superá-las. Isso implica em reconhecer a educação do campo como parte de um projeto emancipatório mais amplo, que valoriza as especificidades das comunidades ribeirinhas e camponesas

No entanto, ao olhar de perto para a realidade das Secretarias de Educação e das escolas do campo, ainda é possível perceber que existem desafios estruturais que limitam a plena implementação dessa visão. Muitos desses desafios estão relacionados à falta de recursos, à escassez de formação adequada para os educadores e à resistência de um sistema educacional centralizado, que insiste em modelos que não atendem às particularidades regionais. Nesse sentido, é fundamental que os movimentos sociais, as instituições educacionais e os próprios professores se unam para fortalecer o protagonismo das comunidades camponesas, garantindo que os saberes locais se tornem a base para a construção de um projeto político educacional que seja verdadeiramente democrático e participativo.

A participação ativa dos sujeitos individuais e coletivos na construção desse projeto educacional é imprescindível. Ao integrar os educandos, suas famílias e a comunidade nas decisões sobre os rumos da educação, cria-se um espaço de reflexão e ação que fortalece a autonomia local e permite que a educação se torne um instrumento de transformação social. Isso implica em reconhecer a diversidade cultural e social dos povos do campo e, mais do que isso, em garantir que seus conhecimentos e práticas sejam tratados com a mesma dignidade e respeito que as formas de saber urbano.

Portanto, embora os avanços alcançados pelo FORECAT sejam notáveis, a reflexão sobre a dinâmica das culturas, dos saberes e dos modos de vida dos povos do campo, precisa ser contínua. A educação do campo não é um projeto a ser realizado de maneira fragmentada, mas sim uma construção coletiva que deve considerar às peculiaridades de cada território, buscando sempre a valorização das identidades locais e a promoção de uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, transformadora e enraizada no contexto social e cultural dos povos do campo. Do mesmo modo, a implementação e a melhoria do currículo do curso de Educação do Campo é uma dessas frentes que requer atenção. A construção de um currículo que atenda às demandas específicas da educação do campo deve ser pensada de forma contínua, considerando tanto as práticas educativas das comunidades quanto o conhecimento acadêmico.

Este Fórum se consolidou, ao longo dos últimos anos, como uma instância fundamental na luta e fortalecimento da Educação do Campo na região. Sua atuação contribuiu significativamente para a construção de políticas públicas que dialogam com a realidade dos sujeitos do campo, promovendo a valorização de saberes tradicionais, o respeito às identidades camponesas e a promoção de uma educação contextualizada, libertadora e emancipatória.

Entre os principais avanços atribuídos à atuação do FORECAT está a legitimação da Educação do Campo como um direito dos povos das águas, das florestas e do campo, o que refletiu diretamente na ampliação de espaços de formação, na construção de currículos que respeitam a territorialidade e na incidência junto às instâncias públicas decisórias. O Fórum desempenhou um papel estratégico ao articular movimentos sociais, instituições de ensino superior (IES), sindicatos, associações comunitárias e gestores públicos em torno de pautas comuns, promovendo debates e ações concretas que contribuem para a transformação da realidade educacional no campo.

Um dos marcos importantes desta trajetória é o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), curso que tem como proposta formar professores comprometidos com a realidade dos sujeitos do campo, promovendo uma formação voltada para as especificidades da vida rural. O apoio e a articulação do FORECAT foi decisivo para garantir a permanência e a qualidade dessa licenciatura, que atua em sintonia com os princípios da alternância pedagógica e com o protagonismo das comunidades rurais no processo formativo.

Além disso, no âmbito da gestão, o Fórum contribuiu para a criação e consolidação das Coordenações Municipais de Educação do Campo nas Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs), fortalecendo a institucionalização de políticas específicas para o campo no nível local. Essa iniciativa tem permitido que as demandas das populações camponesas sejam ouvidas e consideradas na formulação de políticas educacionais, ampliando o diálogo entre comunidades rurais e o poder público e promovendo maior equidade no acesso e permanência dos estudantes do campo na escola.

Apesar de todos esses avanços, é necessário reconhecer que o FORECAT, na atual conjuntura, enfrenta desafios importantes para sua autonomia e sustentabilidade política. Um ponto que merece atenção é a sua forte dependência das instituições de ensino superior (em especial da UFPA) e das Secretarias Municipais de Educação para o desenvolvimento de suas ações. Essa relação, embora positiva em muitos aspectos, pode limitar a capacidade de mobilização e de protagonismo do Fórum, especialmente quando essas instituições enfrentam dificuldades administrativas, orçamentárias ou mudanças de gestão que descontinuam apoios e compromissos.

A percepção de que o FORECAT não consegue avançar de forma significativa sem o suporte das IES e das SEMEDs revela uma fragilidade estrutural que precisa ser enfrentada. É fundamental que o Fórum avance na construção de uma identidade organizativa mais autônoma, capaz de mobilizar seus próprios recursos humanos e logísticos, de fortalecer sua base social e de promover ações formativas e políticas mesmo diante da ausência ou redução de apoio institucional. Isso implica investir na formação política de seus membros, na articulação com outros fóruns e redes de educação popular, bem como na busca por parcerias e financiamentos que garantam sua sustentabilidade a longo prazo.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o papel estratégico que o FORECAT ainda pode exercer, especialmente diante das ameaças à educação pública, as políticas de desmonte dos direitos sociais e da invisibilização dos povos do campo nas agendas públicas. O Fórum deve reafirmar sua função de resistência e de construção coletiva de alternativas, apostando na organização popular, na pedagogia da escuta e no fortalecimento das comunidades como sujeitos ativos na construção de seus próprios projetos de vida.

Assim, este representa uma experiência valiosa de articulação e de luta pela educação do campo no Baixo Tocantins. Seus avanços são inegáveis e sua trajetória inspira outras iniciativas em contextos semelhantes. No entanto, seu futuro depende de sua capacidade de se

reinventar, de fortalecer sua base social e de construir estratégias que assegurem sua autonomia política e operacional. Só assim será possível garantir que a Educação do Campo continue a ser um instrumento de transformação social e de afirmação dos direitos dos povos do campo.

Neste contexto o Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins não deve ser compreendido apenas como uma instância pedagógica voltada à formação docente ou à promoção de debates educacionais. Trata-se, antes, de uma iniciativa política que se propõe a intervir de maneira crítica e transformadora nas estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais que historicamente mantêm as populações do campo à margem do acesso pleno à educação de qualidade, aos direitos sociais e à cidadania plena.

Ao articular diferentes sujeitos sociais — como educadores, gestores, lideranças comunitárias, movimentos sociais e instituições públicas — o FORECAT atua como um espaço de vigor e proposição. Sua força reside justamente na compreensão de que a luta pela educação do campo não pode estar dissociada das lutas por terra, território, produção de alimentos saudáveis, valorização das culturas locais e participação política. A educação, nesse sentido, é compreendida como prática social transformadora, capaz de contribuir para a superação das desigualdades históricas que afetam os povos do campo.

A inter-relação entre educação e território, uma das bases conceituais e práticas do Fórum, reforça a ideia de que não há educação de qualidade sem o reconhecimento dos territórios locais. A escola do campo, ao invés de ser um reflexo urbano, precisa dialogar com a realidade dos sujeitos que vivem da agricultura familiar, das águas, das florestas, das tradições e da coletividade. O FORECAT, ao promover essa visão, tensiona as políticas públicas e exige que as práticas educacionais sejam coerentes com as vivências e os saberes dos territórios campestres.

Mesmo diante de inúmeras adversidades — que vão desde a descontinuidade de políticas públicas até a ausência de recursos financeiros e humanos — o Fórum tem conseguido manter-se como um campo de ação legítimo. Sua trajetória demonstra que, apesar dos impasses e obstáculos, é possível construir coletivamente caminhos de esperança.

Outrossim, é relevante destacar que uma das dimensões desta investigação consistiu na pesquisa documental, voltada à coleta e organização de materiais capazes de oferecer um panorama da atuação do FORECAT desde sua implantação até a contemporaneidade. Contudo, ainda que tenha havido disponibilidade e acolhimento por parte de seus membros, a

reconstrução dessa trajetória não se constituiu em tarefa de fácil execução, uma vez que os documentos não estavam devidamente sistematizados e preservados. Tal situação representa um aspecto negativo, pois compromete a consolidação da memória institucional, dificultando que diferentes públicos possam acessar, compreender e valorizar a energia, os esforços, os impasses e as conquistas que marcaram esse percurso histórico.

Diante desse cenário, seria interessante que todo material produzido futuramente seja adequadamente registrado e arquivado, de modo a constituir-se em instrumento de reflexão e em acervo de referência. Assim, será possível preservar as ideias mais significativas que representaram e continuam a representar o trabalho implementado ao longo das últimas décadas, garantindo sua permanência como memória intelectual e histórico.

Contudo, permanecem abertas algumas questões fundamentais para o futuro do FORECAT. Entre elas, destaca-se a necessidade de avaliar os impactos concretos de suas ações nas escolas, nas comunidades e na trajetória de vida dos egressos da Licenciatura. Até que ponto as formações oferecidas modificaram a prática docentes, que transformações ocorreram nas políticas municipais a partir da atuação das Coordenações de Educação do Campo; afinal, tais indagações apontam para um campo fecundo de pesquisas futuras, que poderão, com rigor e sensibilidade, medir o alcance das sementes plantadas por essa importante iniciativa.

Em síntese, o FORECAT é mais do que um projeto pedagógico. É um projeto político de superação das desigualdades estruturais, de afirmação da identidade camponesa e de construção de um futuro mais justo e democrático para os povos do campo na região Tocantina.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz Bezerra. A educação do campo nos marcos da escola pública. *In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO*, nº 2, ano 2023, São Carlos/SP. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a34-a-educacao-do-campo-nos-marcos-da-escola.pdf>. Acesso em: ago. 2024.
- ANHAIA, Edson Marcos de. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Belém, Pará, 2014.125 p.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva, 1972.
- ARROYO, M.G. Educação básica e movimento social do Campo. *In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, Set. 1982, p.1-6.
- BARREIRA, I. A. F. Conselhos de fato e conselhos no papel: poderes locais e práticas de participação. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 33, p. 105–119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.37370/raizes.2013.v33.382>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
- BEZERRA, M. C. S.; MACEDO, M. Q. Qualidade e materialidade das escolas do campo: reflexões. *In: ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. G. (org.) Desafios para a gestão municipal da educação*. São Paulo: Editora Xamã, 2012.
- BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política I**. 11. ed. ver. geral. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1977.
- BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/diretrizes-operacionais-para-a-educacao-basica-nas-escolas-do-campo/view>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Repercussões da Emenda Constitucional nº 95. Brasília-DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt23-2017-repercussoes-da-emenda-constitucional-no-95-2016-no-processo-orcamentario>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. IBGE/PNAD. **Decreto n. 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (Pronea). Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 mar. 2023. Acesso em: 20 Jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Prova Brasil 2011**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em: 10 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 23**, de 12 de setembro de 2007a. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Projeto de Resolução (Anexo). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados Censo 2023**. Brasília, DF: MEC/INEP/Deed, 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17044&Itemid=>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução Nº 40**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília, 2011a. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais 2014**.

Brasília, DF: MEC, 2014b, Disponível em:

<<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3151800>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36**, de 4 de dezembro de 2001.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EduCamp01.pdf>>. Acesso em: 15.02.2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD 2: Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**.

Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13605-cadernos-tematicos-da-secad>>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012b. Disponível em:<

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 752, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 04 de novembro de 2010. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.084**, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. **Relatório Técnico Censo Escolar, do Instituto De Estatística e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP 2023**. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC.

Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: documento orientador.

Brasília, 2013a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13_214_documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECAD). **Cadernos SECAD**. 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Seminário Nacional - 2012**, Brasília. Notas para análise do momento atual da educação do campo. Brasília, 2012. (digitalizado)

CADERNOS ANPAE. São Bernardo do Campo: UMESP, a.1, n. 1, agosto 2022. ISSN 1677-3802.

CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília: CONTAG, V. 1, 2010-. ISBN: 978-85-63462-03-9.

CAETANO, V. N. da S. Educação do campo no Pará e a realidade das classes multisseriadas/multianos no Marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, (ISSN: 2359-0831 – *on line*), Belém, v. 04, n. 01, p. 49-73, jan./jun., 2017.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, P. R. osfs; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/discursos-e-conferencias-realistas/view>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. **Trabalho Necessário**. Ano 2, nº 2, 2004. Disponível em:<
http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARDOSO, M. B. da C. **Saberes Do Território Educativo Amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública** [*on line*], vol.34, n.3, 2018, disponível em
<https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?lang=pt#>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CARVALHO, J.; PERES, A. N. **Justiça social e educação: a pertinência da pedagogia crítica** de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONCEIÇÃO, D. de L. **A formação continuada de professores para a Afirmção dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

CONCEIÇÃO, D. L. **A formação continuada de professores para o fortalecimento dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do programa saberes da terra da Amazônia Paraense**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

CORBIN. M. M. C. F.; HAGE, S. M.; SILVA, H. S. A. Riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo diante da consolidação da política de formação dos educadores do campo: a experiência da UFPA (Campus do Tocantins/Cametá) em discussão. *In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão (org). Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão* 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M.; SOUZA, Orlando N. B.; SILVA, V. D. O (org.). **GESTAMAZON 25 anos: desafios contemporâneos e aprendizados na educação**. Curitiba: CRV, 2023.

COSTA, D. S.; BRITO, D. M.; COSTA, K. C. J. F., et al. (org.). **Pesquisas interdisciplinares na Amazônia Tocantina: saberes e fazeres em diálogos**. Belém: RFB Editora, 2022.

CRUZ, R.; HAGE, S. A. M; SILVA, H. S. A. **Movimento de educação do campo no Brasil e no estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação**. Universidade Federal do Pará - UFPA-OBEDUC. Disponível em <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280293&key=d17deedaf7b6f38f559142c4f1c6ebb8>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DOURADO, L. F. (Org) **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Campinas, Mercado da Letras, 2017

FAORO, R. **Os donos do poder**. Editora Globo. 1984.

FERRANTI, A. A política educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2005 a 2009: realidades e limites. 2013 (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2013.

FISCHER, T. (org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da qualidade, 2002.

FORECAT. **Regimento Interno**. Abaetetuba-PA, 29 de agosto de 2019 (digitalizado)

FONEC. **Documento resultante do III Seminário Nacional** - Fórum Nacional de Educação Do Campo. Brasília - DF, agosto de 2015. (digitalizado)

FRANÇA, D. M. C. **Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. M.; HAGE, S. M.; SILVA, H. S. A. **A escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa escola da terra no brasil e na amazônia paraense**. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100299#B6. Acesso em: 07 mar. 2023.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional**. 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

GAMA, S. M. F. **Financiamento da Educação no Campo na Amazônia Paraense: uma análise dos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. (org.). **Políticas públicas educacionais: O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

GERONE JUNIOR, A. **A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freiniana de educação: um estudo do projeto Escola Açai em Igarapé-Miri (PA)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2012.

GOHN, M. G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. **Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das políticas e práticas em educação do campo**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014

HAGE, S. M. Editorial. **Comunica multissérie**. Belém, Pará; Ano I, n. 1, fev. 2004. Disponível em https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

HAGE, S.. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**. Relatório de pesquisa referente ao período 01/03/2012 a 28/02/2015, projeto com apoio do CNPq, aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa – PQ – 201. Belém, 2014. (digitalizado)

HAGE, S; OLIVEIRA, L. M. M. Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia Paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. V. 20, nº 42, p. 91-107, jan/abr 2011.

HALBAWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo. Centauro, 2006

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010 População**. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf>. Acesso em 23 fev. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades 2015 – Informações complementares**: Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=31&search=minas-gerais>>. Acesso em. 10 mai. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Christian Laville e Jean Dionne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, L. C. A. **Escola como Organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MAGALHÃES, L. L. **O CAMPO TEM COR? Presença ausência do negro no âmbito da Política curricular da Educação do Campo Paraense**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. Universidade de Brasília (UnB), **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e29623 | E-ISSN 2177-6059

MOLINA, M. C.; HAGE, S. (org.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019

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

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas**. Trabalho apresentado na 28ª reunião anual da ANPED, no GT. 11 – Política de Educação Superior. Caxambu, Minas Gerais, 16 – 19 de outubro de 2005. *Educar, Curitiba*, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

MOURA, A. C.; CRUZ, A. G. C. As políticas educacionais e o agravamento da desigualdade social: considerações acerca do governo Bolsonaro. **Revista Política e Sociedade**. Vol. 7 nº 12. UFRRJ. Rio de Janeiro, 2022.

NASCIMENTO, A. W. S.; CARDOSO, M. B. C; PEREIRA, M. S. V. Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins II: resistência dos movimentos sociais por uma educação humana e emancipadora [S.l.:s.n.] [2021]

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática – 10ª ed. rev. Campinas-SP, Papirus, 2007.

PARÁ, Agência. **Divisão do Estado do Pará em Regiões**. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/34603/divisao-do-estado-em-regioes-de-integracao-auxilio-no-planejamento-de-aco-es-governamentais>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PARO, Vitor H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 300-307.

PARO, V. H. Democratização da gestão escolar. Fórum Nacional da Educação, 2., Santa Cruz do Sul, 2002. *Anais... Humanizando teoria e prática*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PEGORETTI, M. S. **Definição de um indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da zona rural às escolas da zona urbana**, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

PEREIRA, R. C.; PUREZA, A. M. S.; HAGE, S. A. M. Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 364-388, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364>.

PEREIRA, R.; PEREIRA, J. Educação do Campo no município de Abaetetuba-PA: traçando políticas públicas educacionais. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 2, p. 112-126, 26 dez. 2020.

PEREIRA, W. S. C. **O fórum de educação do campo, águas e florestas da amazônia:** realidades, contradições e possibilidades na construção das políticas educacionais no período de 2014-2018, 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2022.

PEREIRA, W. S. C. **O fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia:** realidades, contradições e possibilidades na construção das políticas educacionais no período de 2014-2018. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 397p.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** In: ANPAE, 2007, Ri Grande do Sul. Cadernos ANPAE. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

PRAZERES, M. S. C.; Carmo, E. S. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de Professor**, 15, 383-395. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0012>. Acesso em: 14 mai. 2023.

REIS, N. S. **Por outra Política Educacional no Pará:** Seminários do FPEC. 2009. (Apresentação de Trabalho/Simpósio)

SANTOS, N. R. C. **Educação do campo e alternância:** Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2006. 401f.

SAUL, A. M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 95-110.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SILVA, H. do S. de A. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis:** análise da experiência da LEdoC-UFPA-Cametá. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017

SOUZA, D. V. S.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia:** educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, O. N. B. Educação do Campo e poder local na Amazônia: articulações e possibilidades. In: GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. **Políticas públicas educacionais – o governo Lula em questão.** Belém: Editora Cejup. 2006

TEIXEIRA, E. C. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez : Recife: EQUIP: Salvador: UFBA, 2001.

TRINDADE, A. C. P. **Representações Sociais de egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFPA:** formação e atuação no contexto social do campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2016.

UNIVERSITAS. A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 – 2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VIANA, E. F.; RODRIGUES, N. T.; MOURA, S. R. Dossiê: Educação e Práticas Comunitárias. **A safra do açaí como condicionante da evasão escolar no Marajó:** compreensões pedagógicas voltadas para uma política socioeducacional. Revista Cocar. Edição Especial N.22/2023 p.1-20ISSN: 2237-0315, disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6597/3376>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ANEXOS

ANEXO - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES: TERRITÓRIOS E
 IDENTIDADES (PPGCITI) - MESTRADO
 CAMPUS DE ABAETETUBA
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
 (GESTAMAZON)

Ofício Circular nº 007/2024 - GESTAMAZON/UFPA

Dos: **Prof. Nielson do Socorro Nunes Cardoso e Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza**

A(os): **Prof. Dr. Afonso Wellington do Nascimento**

Profa. Dra Dilsema Marinho Brito

Profa. Ma. Josilene Moraes Pires

Profª Lindalva dos Santos Ferreira

Profa. Dra. Maria Bárbara Cardoso

Profa. Ma Sandra Ataíde de Lima

Profa. Esp. Waldira Calado

Sr. Manoel Libório Santos

Assunto: Convite para Participação em Grupo Focal sobre o Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II (FORECAT)

Abaetetuba, 28 de junho de 2024

Senhora (or) Professora(or),

O Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - MESTRADO, ofertado no Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir de sua perspectiva interdisciplinar **busca o aperfeiçoamento de quadros**, principalmente, para a educação, mas também para a administração pública, em diversas áreas sociais, culturais e ambientais, no campo e no contexto urbano, privilegiando o Baixo Tocantins. Além de prover uma formação de excelência, **procura contribuir na preparação de pessoas comprometidas com o bem comum** e com o atendimento de demandas dos movimentos sociais e da sociedade, em especial, de seus segmentos mais vulneráveis.

Os requisitos curriculares culminam com a **elaboração e defesa de um Dissertação**, fruto de um trabalho de pesquisa e elaboração teórica. O **Prof. Nielson do Socorro Nunes Cardoso**, regularmente matriculado no Curso, sob nº **202275370019**, orientado pelo Prof. Dr. Orlando Nobre B, de Souza, no momento, realiza um estudo sob título **“A GÊNESE DO FORECAT: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CAMPO NA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS, NO ESTADO DO PARÁ”**, que visa **analisar as articulações, funções, estrutura, funcionamento e perspectivas do FORECAT**, através de **Grupos Focais** com o sentido de captar as percepções, experiências e sugestões dos participantes no decorrer dos anos de existência do Fórum.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES: TERRITÓRIOS E
 IDENTIDADES (PPGCITI) - MESTRADO
 CAMPUS DE ABAETETUBA
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
 (GESTAMAZON)

Nesta perspectiva, convidamos Vossa Senhoria para colaborar conosco neste Grupo de Discussão, onde serão debatidas as diretrizes e estratégias do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II. **Por acreditamos que sua participação, contribuição, vivência e experiência serão fundamentais para enriquecer as discussões** e garantir que as perspectivas aqui estabelecidas sejam contempladas.

Data: 10 de julho de 2024 (quarta-feira)

Horário: 10h

Local: Campus Universitário de Abaetetuba – Prédio da Pós-Graduação – 1º andar – Sala PPGCITI.

Certos de seu esforço para enriquecer esse momento pedimos a gentileza de confirmar a sua presença até o dia 06/07/2024, pelo e-mail nielsoncardoso76@gmail.com ou pelo WhatsApp (91) 992155717.

Desde já agradecemos seu apoio, contamos com a sua presença e participação ativa.

Atenciosamente

Documento assinado digitalmente
ORLANDO NOBRE BEZERRA DE SOUZA
 Data: 03/07/2024 06:10:29-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr Orlando Nobre Bezerra de Souza
 Orientador - Programa de Pós-Graduação
 em Cidades, Territórios e Identidade

Documento assinado digitalmente
NELSON DO SOCORRO NUNES CARDOSO
 Data: 03/07/2024 06:55:47-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Nielson do Socorro Nunes Cardoso
 Mestrando - PPGCITI

ANEXO – B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E
EDUCAÇÃO (PPGCITE) - MESTRADO
CAMPUS DE ABAETETUBA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA - (GESTAMAZON)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____
 __, nacionalidade brasileira, estado civil _____, portador da Cédula de
 identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
 _____, residente à
 _____, nº.
 _____, município de _____, Estado do Pará.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na **Dissertação de Mestrado e no Documentário em Áudio e Vídeo**, intitulados **A GÊNESE E A IMPLANTAÇÃO DO FORECAT: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CAMPO NA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS, ESTADO DO PARÁ**, de Nielson do Socorro Nunes Cardoso, orientado pelo Prof. Dr. Orlando Nobre de Souza e também nas peças de comunicação que poderão ser veiculadas nos canais do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES: TERRITÓRIOS E IDENTIDADES (PPGCITI) e GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - (GESTAMAZON). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica, documentário.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Abaetetuba, 10 de julho de 2024.

(Assinatura)

Nome Legível: _____

Telefone p/ contato: () _____

ANEXO – C

Registros fotográficos encontrados no aparelho celular de um dos membros do Fórum



Registro de 12 de junho de 2013



Registro de 12 de junho de 2013



ANEXO – D**Registros do Grupo Focal**

Gabriela bolsita PPGCITE; Profa. Rosana; Profa Diselma; Prof. Nielson; Profa Edinéia; Profa Lindalva; Profa Silvianne; Seu Libório; Profa. Josilene; Profa. Eni; Profa. Bárbara e Prof. Orlando.

