

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE ASSENTADOS DE REFORMA AGRÁRIA: ESTUDO DE CASO NO PARÁ

Renata do Socorro Lima Viegas ¹

Alberto Sampaio Lima ²

Wagner Bandeira Andriola ³

RESUMO

Nesta pesquisa foi avaliada a formação dos egressos do Curso de Geografia, ofertado por meio da parceria entre UFPA/INCRA/PRONERA, assim como mensurada sua contribuição para o desenvolvimento socioespacial dos assentamentos de Reforma Agrária onde residem. Efetivou-se com este intento, um balanço histórico da educação superior brasileira, assim como da luta pela terra e por uma educação com pressupostos metodológicos para a especificidade do campo. Evidencia-se a relevância do PRONERA para o fortalecimento da educação das populações do campo, visando à criação do protagonismo social, com suporte na população local, ampliando a possibilidade de intervenção socioterritorial no campo, sobretudo, nos locais camponeses na Amazônia. Para a análise do objeto de estudo ora proposto, considera-se necessário compreender as categorias teóricas a ele relacionadas, quais sejam, Educação no Campo, Reforma Agrária e Políticas Públicas. De tal modo, se optou pelo emprego de um referencial constituído por autores que abordam a temática, dada a importância de compreendê-la em uma perspectiva crítico-dialética, o que exige análise sócio-histórica acerca dos determinantes sociais, políticos e econômicos que envolvem a matéria sob exame.

Palavras-chave: PRONERA; educação no campo; reforma agrária; políticas públicas.

EVALUATION OF THE TRAINING OF AGRICULTURAL REFORM SETTLER: A CASE STUDY IN PARÁ STATE

ABSTRACT

In this research, the training of graduates of the Geography Course, offered through the partnership between UFPA/INCRA/PRONERA, was evaluated, as well as their contribution to the socio-spatial development of the Agrarian Reform settlements where they reside. With this intent, a historical balance of Brazilian higher education was carried out, as well as the struggle for land and for an education with methodological assumptions for the specificity of the field. The relevance of PRONERA for strengthening the education of rural populations is evident, aiming at the creation of social protagonism, with support from the local population, expanding the possibility of socio-territorial intervention in the countryside, above all, in peasant site in the Amazon. For the analysis of the proposed object of study, it is considered necessary to understand the theoretical categories related to it, namely, Education in the Countryside,

¹ Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Servidor Técnico-Administrativo da Divisão de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jsoaresufc@gmail.com

² Doutor em Engenharia de Teleinformática (Universidade Federal do Ceará). Professor Associado do Centro de Tecnologia (CT). Vice-Diretor do Campus de Itapajé. E-mail: albertosampaio@ufc.br

³ Mestre em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de Brasília (UnB), Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela *Universidad Complutense de Madrid (UCM - España)*, Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordenador do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Nível 1B). E-mail: w_andriola@ufc.br

Agrarian Reform and Public Policies. In this way, it was decided to use a reference made up of authors who approach the theme, given the importance of understanding it in a critical-dialectical perspective, which requires a socio-historical analysis of the social, political and economic determinants that involve the subject under examination.

Keywords: PRONERA; field education; land reform; public policy.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma Política Pública de Educação do Campo, cujo objetivo é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, utilizando metodologias dirigidas para a especificidade do campo, de modo a contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos projetos de assentamento. Desde a sua criação, em 1998, o PRONERA proporciona a formação de milhares de jovens e adultos, nas diversas modalidades de ensino, além de ter sido objeto de estudos que analisam a sua efetividade. Indicamos o breve levantamento de trabalhos acadêmicos – teses de doutoramento e dissertações de mestrado – defendidos em instituições de ensino superior brasileiras, que tenham o PRONERA como objeto de pesquisa.

O levantamento configura uma pesquisa realizada no período de 2000 a meados de 2021, cujo foco era analisar as reverberações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Acreditamos que esta pesquisa possibilita entrever um quadro geral da situação do PRONERA no Brasil, sobretudo, na Região Norte, mostrando os pontos fortes e desafios que ainda há pela frente.

Realizamos a pesquisa de maneira digital, no Banco de Teses da CAPES, o qual disponibiliza resumos e palavras-chave de trabalhos defendidos no Brasil desde 1987. Para a pesquisa no Portal, utilizamos as expressões PRONERA e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Para este levantamento, entretanto, levamos em consideração apenas os resultados encontrados para o termo PRONERA, uma vez que esta unidade de ideia conduz a resultados mais refinados do que o outro, que, por sua extensão, encontra trabalhos que têm em seus títulos ou resumos vocábulos mais generalistas e sem direta relação com o objetivo do estudo, que é a seara da educação.

Relativamente a PRONERA, foram encontrados 155 trabalhos no Banco de Teses da CAPES, 64 dos quais possuíam o termo no título do trabalho, enquanto que, nos outros 91, a menção se dava no resumo das teses e dissertações. Dos 155 trabalhos, 121 são dissertações de mestrado e 34 teses de doutorado. Da pesquisa realizada, constatamos que, dos 155 trabalhos encontrados, apenas 15 estão concentrados na Região Norte.

2 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 1983, por iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE), surgiu a primeira proposta de avaliação da reforma universitária (Paru), em virtude das constantes greves e da preocupação com a qualidade do ensino superior (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 1995). Em 1985, o presidente José Sarney editou, logo após a sua posse, o Decreto n.º 91.177, de 29 de março de 1985, que instituiu a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), com o prazo final de seis meses “para apresentar relatório conclusivo, sem prejuízo do encaminhamento antecipado de conclusões parciais”. Em 21 de novembro de 1985, a Comissão apresentou o Relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”, que teve como relator Simon Schwartzman.

A nova política para a educação superior apontava como princípios: Responsabilidade do poder público, adequação à realidade do País, diversidade e Pluralidade, autonomia e democracia interna, democratização do acesso, valorização do desempenho, eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais. Para atender esses princípios, o relatório oferece “propostas para a nova universidade”, em seis itens: reformular o Conselho Federal de Educação, consolidar a autonomia e a democracia interna das universidades, alterar os mecanismos de financiamento, democratizar o acesso ao ensino superior, fortalecer a pesquisa científica e a pós-graduação e ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2006).

Em 06 de fevereiro de 1986, o ministro Marco Maciel, pela Portaria n.º 100⁴, instituiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), composto por cinco pessoas que exerciam suas atividades no âmbito do MEC. O objetivo era convocar a comunidade ao debate e preparar as medidas necessárias à consecução das propostas da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, resultando na elaboração de uma proposta de Reforma Universitária. Segundo o GERES, o relatório da CNRES constituía importante subsídio para o trabalho, “mas era preciso submeter suas numerosas proposições a cuidadoso escrutínio, separando as imediatamente implementáveis de outras que requereriam mudanças maiores nos ordenamentos jurídicos e precisariam de maior estudo para se tornarem factíveis”. O resultado do trabalho do GERES foi apresentado em um relatório composto por uma introdução, dois anexos, um projeto de lei e um anteprojeto de lei.

⁴ Portaria n.º 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n.º 170, de 3 de março de 1986.

Embora o Decreto n.º 91.177, de 29 de março de 1985, considera-se "a magnitude e gravidade dos problemas com que se defronta a universidade brasileira, reclamam soluções urgentes", os relatórios da CNRES e do GERES foram deixados em segundo plano e engavetados.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) instituiu princípios para a garantia e o controle da qualidade da educação no País, sendo definida como dever do Estado a formulação de um Plano Nacional de Educação. Consoante Barreyro e Rothen (2008), sob essas circunstâncias, surgiram as primeiras iniciativas de autoavaliação institucional, criando um espaço de comunicação entre o MEC e as Instituições Federais, mediadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES).

Em 1993, no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, foi criada a Comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras (ANDRIOLA, 2004). A Comissão foi composta de representantes da Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Nacional De Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) da Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns Nacionais dos Pró-Reitores de Graduação, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação e Planejamento.

Em 26 de novembro de 1993, a Comissão Nacional de Avaliação apresentou "Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional". O documento foi dividido em duas partes: a primeira, com a fundamentação teórica sobre a avaliação da educação superior; e a segunda, com as orientações para a implantação da avaliação do ensino de graduação (BELONNI, 1989).

Em dezembro de 1993, após a apresentação do documento básico pela Comissão Nacional, foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). O programa desenvolvia-se nas etapas: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa, e pautava-se nos princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Haja vista esses princípios, sobretudo o de respeito à identidade, história, regionalidade e autonomia, as universidades públicas passaram, com o apoio do Estado, a se autoavaliar (ANDRIOLA, 2008).

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases, a avaliação da educação superior ganhou impulso. Instituíram-se, ainda, no ano de

1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. O ENC foi instituído pela Lei no 9.131/95, regulamentado pela Portaria no 249/1996 e aplicado, de 1996 a 2003, a estudantes concluintes, com foco na avaliação dos cursos pelos resultados de desempenho. Dentre os instrumentos de avaliação utilizados à época pelo Ministério da Educação, o Exame Nacional de Cursos foi o que transitou pelas mais severas e contundentes críticas, entre as quais a constatação de que os conceitos divulgados não expressavam a real qualidade, pois a distribuição dos intervalos das notas que geravam os conceitos atribuídos evidenciavam que um conceito A não significava, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como um conceito D podia não indicar um de má qualidade. (INEP, 2009, p.71).

Haja vista a necessidade de se criar instrumentos que promovessem a melhoria da qualidade da educação no ensino superior, constituiu-se, por meio da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Em agosto de 2003, a CEA apresentou como resultado dos trabalhos ao então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, o documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta da educação superior (BRASIL, 2003). Nele, a CEA destacou a autoavaliação como importante meio de melhoria dos processos institucionais. De maneira esquemática, o quadro I evidencia os principais aspectos dos documentos PARU/CNRS/GERES/PAIUB.

Os cursos de graduação das IES dependem de autorização do Ministério da Educação para iniciar a oferta. A exceção está nas universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, exceto os cursos de Medicina, Direito e Psicologia. Em relação ao **reconhecimento e à renovação de reconhecimento**, todas as organizações acadêmicas submetem-se aos atos regulatórios, estes, por sua vez, atrelados ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), cujo resultado satisfatório dispensa a visita. A avaliação de cursos de graduação é organizada com base em três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura.

Quadro 1 - Comparação entre os documentos do PARU/CNRS/GERES/PAIUB.

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade.	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior.	Propor uma sistemática de avaliação institucional.
Função/ Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Auto-avaliação Av. externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) Universidades (para as Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Ed. Pública Mercado (para a Ed. Privada)	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Font

e: Barreyro e Rothen (2008).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), juntamente com a Avaliação dos Cursos e das Instituições de Ensino Superior irão compor o SINAES, formando um tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileira. Segundo o Art. 5º § 1º da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, o ENADE visa a aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

A publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu em seu Art. 9º, inciso V, que “a União incumbir-se-á de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) é o órgão responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

Segundo dados divulgados pelo INEP, por meio do portal eletrônico, o Censo da Educação Superior (CenSup), no ano de 2020, registrou a oferta de 41.953 cursos de graduação

em 2.457 IES no Brasil para um total de 8.680.354 discentes matriculados; sendo que as 203 universidades correspondem apenas a 8,25% do total das IES brasileiras, mas concentram 54,30% das matrículas nos cursos de graduação.

Em 2020, o número de matrículas nos cursos de graduação continuou crescendo, mas, nos últimos cinco anos, essa tendência vem desacelerando. De 2016 a 2020, houve um aumento de 7,27%, com uma média anual de aproximadamente 1,5% de crescimento, no entanto, em relação a 2020, a variação positiva foi de apenas 0,88%. Foram oferecidas 863.520 vagas no ensino superior na esfera pública no ano de 2020, ofertadas apenas 9.930 para programas especiais (PARFOR, PRONERA e PROCAMPO), ou seja, um percentual de 1,14 % para subdividir entre todos os programas.

2.1 A educação no campo no âmbito da reforma agrária.

Historicamente, observamos que no modelo de desenvolvimento do País havia uma forte tendência em desconsiderar a participação da população do campo no projeto desenvolvimentista. Durante muito tempo, foi massificada a imagem do camponês como submisso e incapaz de articular as próprias ideias e lutar por seus direitos, sendo marginalizados do processo político e social, mantendo-se subordinados politicamente aos grandes proprietários de terras (ANDRADE, 1986).

Apesar, porém, de as elites dominantes tentarem usurpar os direitos desses sujeitos, ao longo da história, notamos vários levantes por melhores condições de vida e trabalho no campo. Mencionamos como exemplos a fuga de escravos para escapar de maus tratos, os levantes de colonos europeus que trabalhavam nas lavouras de café em São Paulo, que se revoltaram contra os cálculos realizados pelo fazendeiro do rendimento do café, movimentos de caráter messiânico, dentre outros (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Considerando que os conflitos no campo começam a ficar cada vez mais em evidência, nos anos de 1940 a 1960, surgiram as bandeiras de luta comum, uma tentativa de melhor articular as demandas desses atores, embora marcados por restrições à liberdade de organização partidária, pela presença de um sindicalismo vinculado ao Estado. Nesse período, o País passou por um decurso de intensa industrialização. Nessa conjuntura, a politização de determinadas bandeiras fez surgir a luta pelo reconhecimento político dos trabalhadores do campo, o que ensejou a conquista de alguns direitos políticos e situou em pauta a reforma agrária. O golpe militar de 1964 fez com que as lutas sociais e políticas perdessem força,

considerando a intensa repressão pela qual esses movimentos de trabalhadores operários e do campo estavam sendo submetidos (CALDART, 2000; MOLINA, 2006).

No período posterior ao golpe militar, surgiram várias propostas distintas de luta para o campo, tanto de oposições sindicais que eram contrárias à CONTAG, quanto na formação do Movimento dos Sem-Terra. Notamos, nestas circunstâncias, a intensa participação da igreja no apoio das lutas e reivindicações dos trabalhadores. Com o advento do Ato Constitucional nº 5, em 1968, no entanto, a política econômica do País deu origem ao chamado "Milagre Brasileiro", onde as forças sociais não possuíam espaço para se manifestarem. Esse período foi marcado pela concessão de subsídios e incentivos fiscais, dando início a um rápido crescimento econômico, fundamentado na concentração de capital e renda. Durante esse período, observamos a ampliação da produção de bens de capital, assim como a modernização da indústria agrícola e a ocupação de grandes empreendimentos. Dessa maneira, o discurso acerca da reforma agrária foi substituído pelo da colonização, da ocupação dos espaços vazios da transformação tecnológica da agricultura tradicional. Assim, houve uma intensificação do êxodo rural, o que gerou uma legião de desempregados. A luta pela terra é algo recorrente ao longo da história, mas foi nos anos de 1980 que se notou a intensificação da demanda pela reforma agrária. Para conter a tensão no campo, em outubro de 1985, o Governo do presidente José Sarney apresentou ao País o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), embora o plano se propusesse a assentar 1,4 milhão de famílias até o final de 1989, o que desagradou os proprietários de terra, pois apenas 140 mil famílias de agricultores sem-terra foram assentadas. Além de alcançar resultados modestos, durante os anos de 1986 e 1987, observou-se o agravamento dos conflitos agrários (FELICIANO, 2020).

As condições educacionais no campo desenvolvidas de forma precária, com salas de aula sem carteiras, quadros e condições sanitárias mínimas, além de ausência de materiais de apoio, como livros, cadernos, lápis, canetas etc., fazem surgir um movimento de resistência desses atores, que procuram estabelecer seus saberes e manter seus valores e cultura (ANDRIOLA, 2009). Embora o Plano Nacional de Educação não ofereça dados específicos sobre a exclusão do meio rural, informa que "A existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Trata-se, em ambos os casos, de problemas localizados, concentrando-se em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais" (PNE, 1998, p.22).

Nesse contexto, em julho de 1997, foi realizado na Universidade de Brasília o " I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária" (I ENERA), que contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O encontro, além de um espaço destinado à troca de experiências formativas e educativas para o campo, constitui também um espaço de reivindicação pelo direito de acesso à educação em condições dignas e com uma proposta pedagógica que considerasse a especificidade do campo. O processo desencadeado por esse encontro nos estados resultou na criação do PRONERA, em 1998, por meio da Portaria n°.10/1998, vinculado ao extinto Ministério de Política Fundiária e, posteriormente, transferido para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Foi fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, garantindo o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em variados níveis e modalidades de ensino.

Após a I Conferência Nacional, realizada em 1998, as organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, obtiveram algumas conquistas como, por exemplo, a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Uma de suas exigências, no entanto, que seria uma política pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadoras e educadores do campo, somente se consolidou ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

Dentre as conquistas dos movimentos sociais relacionadas à educação no campo, neste ensaio, evidenciamos as políticas públicas que se sobressaíram, como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. Apesar do avanço nas políticas públicas para a educação do campo, os números relacionados à formação dos sujeitos do meio rural nos mostram que a oferta ainda é insuficiente para atender as demandas dessa comunidade. Além disso, é notório o desmonte por que a educação transita nos últimos anos, com o congelamento de verbas, e, se esse contingenciamento nas escolas e universidades localizadas nos centros urbanos é algo preocupante, o contexto no campo é ainda mais desolador.

As políticas públicas em educação do campo exigem um altíssimo grau de organização, conscientização dos sujeitos, coerência com os valores e princípios defendidos pelos movimentos sociais, devendo ser vistas como possibilidades de formação política e identitária, com suas lutas e resistências. A multiplicação, cada vez mais acentuada, dos debates acerca da educação do campo nos encontros regionais, estaduais e nacionais, são fundamentais para os movimentos sociais enfrentarem as dificuldades de implementação das políticas públicas (BICALHO, 2018).

2.2 A criação do PRONERA.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado por meio da Portaria n° 10/1998, em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro, como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo que reivindicavam o direito à educação dos trabalhadores das áreas de reforma agrária. A Coordenação Central do Programa foi vinculada à Presidência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, de acordo com a Portaria n° 28/1999, de 02 de junho de 1999. Conforme orientação dessa Portaria, o Presidente do Instituto, por meio da Portaria n° 228/1999, fixou as atribuições das diretorias e das superintendências regionais, relativamente à implementação do Programa nas unidades da Federação. Em 08 de maio de 2000, foi publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria 343/2000, que passou a vincular a Coordenação Central do PRONERA à Diretoria de Assentamento do INCRA. Por meio da Portaria 196/2001, a Direção Executiva do PRONERA passou a ser vinculada ao INCRA, sendo, posteriormente, vinculada à Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário, conforme Portaria 837/2001 (MELO, 2018; RIBEIRO, 2008).

No ano de 2008, após uma década de existência, o Programa, por meio do acórdão n° 2.653/2008 – Plenário (processo n° 025.081/2006-8) do Tribunal de Contas da União - TCU, foi proibido de estabelecer novos convênios. Somente após articulação entre docentes, servidores e representantes dos movimentos sociais e sindicais com o TCU, foi publicado o acórdão de n° 3269/2010, o qual autoriza o PRONERA a realizar novos convênios, condicionando a elaboração de um novo *Manual de Operações* que atenda aos ajustes propostos.

Em 2020 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto n° 10.252, o qual reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguindo a coordenação responsável pela educação do campo. Assim, a continuidade do programa fica inviabilizada, enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos movimentos populares e trabalhadores do campo.

Em 25 de fevereiro de 2020, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) lançou uma nota em defesa do PRONERA e o direito das populações rurais à educação do campo. Considerando o posicionamento do FONEC e a pressão dos movimentos sociais, de parlamentares, e as notificações da Procuradoria Federal de Direitos do Cidadão (PFDC), quanto à extinção da Coordenadoria de Educação no Campo, instância que era responsável pela gestão e execução do PRONERA, no dia 24/03/2020, foi publicado no Diário

Oficial da União o novo Regimento Interno do INCRA, onde o tema da educação, com menção ao PRONERA, voltou a figurar como uma das atribuições desse Instituto. Torna-se cada vez mais desafiador manter vivo o PRONERA como política pública, porém, mesmo ante tantas dificuldades, o programa continua resistindo e inspirando a luta coletiva dessas comunidades por uma educação de qualidade que seja condizente com a realidade do meio rural (FONEC, 2020).

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 2022, encontram-se em execução por meio do PRONERA os seguintes projetos: uma Licenciatura e Bacharelado, seis Licenciaturas, 13 Bacharelados, seis Técnicos, um Tecnólogo, um Educação para Jovens e Adultos, quatro Especializações, uma Capacitação e duas Extensões.

No Estado do Pará, atualmente, encontram-se apenas duas turmas em execução, uma de Licenciatura e Bacharelado, a qual é objeto deste estudo, e uma Licenciatura em Letras, tendo como instituição parceira a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Assim, observamos a escassez da oferta de programas direcionados para atender as especificidades da população do campo.

Considerando que o censo no ensino superior tem como objetivo fornecer informações fidedignas, de modo a subsidiar a tomada de decisões do Ministério da Educação para a expansão e melhoria da qualidade de ensino, por meio de políticas públicas, é evidente a ausência de interesse por parte do Poder Público em expandir os projetos educacionais para as comunidades rurais, haja vista a baixa oferta do número de vagas destinadas para os programas especiais nos últimos cinco anos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O experimento ora relatado conforma um ensaio descritivo, de abordagem qualitativa, com delineamento metodológico fundamentado no estudo de caso. O ponto de partida desta pesquisa foi o intento de avaliar a formação dos egressos do Curso de Geografia e sua contribuição para o fortalecimento dos territórios camponeses na Amazônia, bem assim examinar o papel dos agentes envolvidos na consolidação da proposta pedagógica do curso, especialmente, da Coordenação e dos docentes.

Considerando os objetivos do estudo, a pesquisa empírica enquadra-se na tipologia descritiva, uma vez que mensura as possíveis contribuições das estratégias educativas adotadas

para o desenvolvimento sócio espacial dos assentamentos de reforma agrária. Para a coleta de dados, nos louvamos na aplicação de questionário.

Como método investigativo, recorreremos ao estudo de caso, o qual não se refere a uma escolha procedimental apenas, mas à tomada de um determinado objeto a ser estudado - uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e semelhante experiência (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2003; STEVENSON, 2001).

3.1. Lócus da pesquisa

Esta experimentação efetivou-se na Universidade Federal do Pará, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). A pesquisa foi direcionada para os egressos do Curso de Licenciatura/Bacharelado em Geografia, ofertado por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assim como para a Coordenação e docentes do Colegiado.

3.2. População e amostra

Perfilhamos, como população de estudo para esta demanda, os egressos, a Coordenação e os docentes, pertencentes ao Colegiado, que ministraram disciplina no Curso de Geografia. Ressaltamos que são incluídos na pesquisa todos os que aceitarem participar e que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A Universidade Federal do Pará, por meio de processo seletivo, ofertou 100 (cem) vagas para jovens e adultos beneficiários da Reforma Agrária, sob a responsabilidade do Centro de Processos Seletivos (CEPS), resultando na graduação de 77 estudantes. Dessa maneira, para esta pesquisa, consideramos o número de egressos que colaram grau no mencionado dia. A Coordenação do Curso possui dois membros, enquanto os docentes do Colegiado que ministraram disciplinas são em número de catorze, o que totaliza uma população de 93 participantes, com taxa de retorno de questionários de 43 egressos (55,84%), cinco docentes (35,71%) e um coordenador (50%).

3.3. Instrumentos da coleta de dados

A coleta de informações foi realizada por meio de questionários aplicados à Coordenação, aos docentes e egressos do Curso através da ferramenta *Google Forms*.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Percepção dos egressos em relação à formação superior

Ao realizarmos a análise do perfil dos egressos, observamos que a maioria dos respondentes é do sexo feminino (65,1%), possuem de 21 a 30 anos (69,8%), são solteiros (65,1%), não tiveram filhos nem antes de iniciar o Curso e nem durante a sua execução (65,1%), são pardos ou pretos (93%), são ribeirinhos e assentados (67,4%) e sempre moraram em áreas que envolvem o assentamento (67,4%). Esses dados nos revelam não apenas o acesso ao ensino superior da população do campo, mas também a ocupação desse espaço, especialmente no curso de Geografia, por mulheres, jovens, pardos e pretos, ribeirinhos e assentados. Considerando que historicamente a população do campo é marginalizada do processo educacional, a formação desses atores é imprescindível para o fortalecimento de seus territórios.

Os egressos atendidos pelo Curso estão localizados nas regiões do Marajó, Metropolitana de Belém, Baixo Tocantins, Guamá, Região do Salgado e no Sudeste Paraense. Isto demonstra a grande diversidade de municípios atendidos pelo projeto, o que torna, ainda, mais complexo o processo formativo, haja vista que são sujeitos com diferentes formas de organização e identificação com o território. Desse modo, a criação de uma comissão para discutir a necessidade de elaborar com os discentes uma pesquisa socioantropológica, de modo a realizar o levantamento do perfil e discutir as peculiaridades de cada realidade, tornaria o Curso ainda mais rico.

Em relação às atividades desenvolvidas, verificamos que 86% (37 egressos) desenvolvem atividades em sua comunidade de origem, sendo a maioria para agricultura (34,9%). Além disso, a pesquisa aponta que 67,4% da amostra participam de algum movimento ligado à luta pela terra. Esses dados possuem grande significado, considerando a importância do processo de politização e conscientização desses sujeitos em prol da luta pela terra, uma vez que as alterações socioespaciais trazidas, pelos grandes projetos implantados nos territórios paraenses, expulsam cada vez mais agricultores do campo.

Quanto à formação no ensino básico, constatamos que quase metade dos egressos, ou seja, 44,1% necessitaram se deslocar da zona rural para a urbana a fim de concluir o ensino básico em escolas regulares. A amostra pesquisada nos revela, ainda, que, 72,1% possuem um ou dois membros familiares que cursaram ensino superior, evidenciando que talvez o egresso

seja o primeiro membro de sua família a ter acesso a essa modalidade de ensino. Essa estatística nos revela que, embora muitas ações e políticas públicas para a educação do campo tenham sido desenvolvidas, ainda são insuficientes para atender a demanda.

A pesquisa aponta que 34,9% da amostra, ou seja, 15 egressos, desenvolvem atividades profissionais na sua área de formação fora da comunidade. Ao conversar com alguns egressos, observamos que o desemprego e a falta de incentivo para a agricultura familiar impulsionara muitos jovens a procurarem fora de suas comunidades oportunidades de emprego.

Retornando à seara educacional, os dados da pesquisa apontam que 67,4%, ou seja, 29 respondentes, deram continuidade aos estudos após a formação, sendo que, desse total, 72,4%, ou seja, 21 egressos, se matricularam no Curso de Especialização em Geotecnologias Aplicada ao Planejamento Ambiental e Desenvolvimento Territorial Rural, ofertado pelo PRONERA, por meio de uma parceria entre INCRA e UFPA. Esse dado nos evidencia a importância da oferta nas diversas modalidades de ensino para o aperfeiçoamento desses sujeitos, considerando que muitos se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, de modo que a educação gratuita e a percepção de bolsas, para a maioria, constituem a ensanча possível para prosseguir na vida acadêmica.

No que tange ao fator *percepção relativa à formação superior*, observamos que os egressos atribuíram a maior média (3,97) ao grau de concordância para a dimensão *"1.1 As atividades que foram desenvolvidas no curso, contribuíram para melhoria do aprendizado"*, revelando o elevado grau de concordância. Em termos percentuais, 97,7% dos respondentes, ou seja, 42 egressos, assinalaram a opção "Concordo Totalmente" e apenas 2,3%, ou seja, um egresso, assinalou a opção "Concordo Parcialmente". Nessa mesma perspectiva, notamos que a menor média quanto ao grau de concordância corresponde ao item 1.4, que equivale à dimensão *"As atividades desenvolvidas no "Tempo Comunidade" ocorreram de forma plenamente satisfatória"*. Embora essa dimensão possua a menor média (3,20), seu grau de concordância ainda se expressa elevado.

Segundo alguns relatos de egressos, conjecturamos em relação ao menor grau de concordância para a plena satisfação dos egressos quanto às atividades desenvolvidas no Tempo-Comunidade o fato de as atividades realizadas terem moderadamente ocorrido.

Quanto à qualidade das disciplinas, os egressos atribuíram a maior média (3,90) ao grau de concordância para a dimensão *"2.5 As disciplinas possuíam relevância para a formação acadêmica e profissional do aluno"*, revelando o alçado grau de concordância. Em termos percentuais, 90,7% dos respondentes, ou seja, 39 egressos, assinalaram a opção "Concordo Totalmente" e apenas 9,3%, ou seja, quatro egressos marcaram a opção "Concordo

Parcialmente". Nessa mesma perspectiva, observamos que a menor média quanto ao grau de concordância corresponde aos itens 2.3 e 2.4, que equivalem às dimensões "*Os critérios de avaliação foram apresentados com clareza*" e "*A bibliografia utilizada foi adequada à proposta da disciplina*". Embora essas dimensões possuam a menor média (3,76), seu grau de concordância ainda se exprime elevado.

Os egressos atribuíram a maior média (3,86) ao grau de concordância para a dimensão "*3.1 O corpo docente possuía pleno domínio do conteúdo ministrado*", revelando o elevado grau de concordância. Em termos percentuais, 86% dos respondentes, ou seja, 37 egressos, assinalaram a opção "Concordo Totalmente" e apenas 14%, ou seja, seis egressos demarcaram a opção "Concordo Parcialmente". Nessa mesma perspectiva, notamos que a menor média quanto ao grau de concordância corresponde ao item 3.6, que equivale à dimensão "*Os Docentes possuíam capacidade de lidar com divergências de opinião*". Mesmo com a menor média (3,55), ainda foi alto o grau de concordância.

Com relação aos **Influxos da formação superior** observou-se que os egressos atribuíram a maior média (3,95) ao grau de concordância para a dimensão "*4.1 A participação no curso do PRONERA contribui para o desenvolvimento das atividades realizadas no campo*", revelando o elevado grau de concordância. Em termos percentuais, 95,3% dos respondentes, ou seja, 41 egressos, riscaram a opção "Concordo Totalmente" e apenas 4,7%, ou seja, dois egressos, anotaram a opção "Concordo Parcialmente". Nessa mesma perspectiva, notamos que a menor média quanto ao grau de concordância corresponde ao item 4.4, que equivale à dimensão "*Após a conclusão do curso a comunidade onde residem os egressos passou a convocá-los para execução de algumas ações dentro do assentamento*". Conquanto essa dimensão tenha a menor média (3,23), seu grau de concordância ainda é elevado.

4.2. Percepção dos docentes quanto à formação superior

Com relação ao fator *percepção relativa à formação superior*, observamos que os docentes atribuíram a maior média (3,80) ao grau de concordância para a dimensão "*1.1 As atividades que foram desenvolvidas no curso, contribuíram para melhoria do aprendizado*", revelando o elevado grau de concordância. Em termos percentuais, 80% dos respondentes, ou seja, quatro deles, assinalaram a opção "Concordo Totalmente" e apenas 20%, ou seja, um docente, assinalou a opção "Concordo Parcialmente". Notamos que as médias variaram de 3,00 a 3,80, ou seja, dentro da Escala Likert, as sentenças variam de "Concordo parcialmente" a "Concordo totalmente". Os valores relativos ao desvio-padrão das dimensões referentes ao fator

formação superior demonstram variação de 0,00 a 0,49, evidenciando que algumas dimensões tiveram respostas unânimes, enquanto outras possuem maior diversidade de resposta.

Como sugestão de melhoria dos cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA, os docentes destacam que é necessária uma intensificação das atividades de campo, de modo a torná-las permanente. É sugerida, com efeito, a realização do curso mais *in loco* e menos na cidade, entretanto, é necessária uma permanência maior dos docentes nas comunidades.

Além disso, deverão ser instituídas condições para que os discentes participem de projetos de pesquisa. Outro ponto sugestionado foi quanto ao maior amadurecimento e mais comprometimento acadêmico e científico por parte dos discentes.

4.3 Percepção da Coordenação relativamente à formação superior

No que concerne à *formação superior*, considerando a similaridade das perguntas para toda a população envolvida na pesquisa, realizamos uma análise associativa entre as respostas. Dessa maneira, identificamos que na dimensão "*As atividades que foram desenvolvidas no curso, contribuíram para melhoria do aprendizado*", tanto a Coordenação quanto os egressos e docentes, atribuíram para esse fator a maior média. No contraponto no item "*As atividades desenvolvidas no "Tempo Comunidade" ocorreram de forma plenamente satisfatórias*", todas as categorias atribuíram a menor média. Embora o Curso tenha enfrentado dificuldades quanto à logística para transporte e hospedagem para as comunidades, em virtude de que alguns municípios paraenses, onde se realizaram os TCI's, possuem difícil acesso, sendo necessário deslocamento por meio rodoviário e fluvial. Soma-se a isso o atraso no repasse dos recursos para a operacionalização das atividades, sendo necessário, em diversas ocasiões, readequar o calendário, de modo que se alinhasse a viabilidade de recursos financeiros, a logística e a agenda dos docentes. Notamos que, ainda, com todos os problemas enfrentados, o "Tempo-Comunidade" foi avaliado positivamente pelos partícipes da pesquisa.

Quanto a percepção das *disciplinas*, os egressos atribuíram maior média para o aspecto "*As disciplinas possuíam relevância para a formação acadêmica e profissional do aluno*". Enquanto isso, a Coordenação e os docentes atribuíram para o item "*O conteúdo ministrado, objetivos e ementa do curso apresentavam coerência entre si*". Para os egressos, Coordenação e docentes, os fatores "*Os critérios de avaliação foram apresentados com clareza*" e "*A bibliografia utilizada foi adequada à proposta da disciplina*" expressaram menor média.

No que se refere à *atuação docente*, todas as categorias atribuíram maior média para o item "*Pleno domínio do conteúdo ministrado*"; no entanto, a menor média para os egressos foi conferida para o item "*Os Docentes possuíam capacidade de lidar com divergências de opinião*", enquanto que para os docentes e Coordenação foi para "*O interesse dos estudantes em relação ao conteúdo foi despertado*."

Como limitação para desenvolver o estudo, um fator relevante foi o difícil acesso dos egressos à internet, considerando que quase metade desses sujeitos é de ribeirinhos, e os demais agricultores, assentados e quilombolas que residem em comunidades rurais, onde o sinal de internet é deficitário. Muitos relataram não conseguir concluir o questionário por falhas na conexão, além de dados móveis reduzidos.

Considerando que os egressos residem em diversos municípios do Estado do Pará, com o elevado custo para o deslocamento e o difícil acesso a determinadas comunidades, nos condicionamos a utilizar como ferramenta o meio eletrônico para aplicar o instrumento de pesquisa. Apesar, porém, de o estudo não ter atingido o quantitativo de respondentes da amostra calculada, esta demanda configura-se de sobeja importância, considerando ser esta uma população historicamente invisibilizada. Dessa maneira, dar voz a esses sujeitos para que expressem as suas necessidades, sobretudo na senda educacional, é por demais significativo para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam as suas especificidades.

5. CONCLUSÕES

O experimento que findamos de relatar diz respeito à formação dos egressos do Curso de Geografia e sua contribuição para o desenvolvimento socioespacial dos assentamentos de reforma agrária onde residem. Dessa maneira, inicialmente realizamos uma análise comparativa entre o objetivo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e a proposta metodológica do Curso. Nosso intuito foi verificar se o Projeto seguiu os princípios propostos pelo PRONERA. Nesse sentido, observamos que a prática educativa do Curso foi direcionada na perspectiva da formação de uma nova consciência social, a ser obtida por meio de uma atitude crítica e reflexiva sobre o contexto territorial em que estão envolvidos os beneficiários do programa sob comento.

Considerando a Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova a nova regulamentação quanto aos indicadores a serem utilizados como instrumento de avaliação institucional externa para subsidiar os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, do SINAES, observamos que, dos cinco eixos

avaliativos - os egressos estão inseridos no eixo 3 - políticas acadêmicas privilegia um dos maiores pesos na avaliação institucional das IES, especialmente para fins de credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC).

De efeito, a adoção de políticas e as estratégias de acompanhamento dos egressos são necessárias ao extremo com vistas a contribuir para o desenvolvimento das instituições, pois já fizeram parte do contexto interno e, ao defrontarem o ambiente externo, serão capazes de propor caminhos para superar os possíveis entraves decorrentes das transformações externas. Nessa perspectiva, o objeto de estudo exprime alguns aspectos importantes para que as IFES alicercem seu planejamento estratégico e sua avaliação institucional, tais como perfil dos egressos, avaliação da formação no ensino superior, das disciplinas, dos docentes e os influxos da formação superior no desenvolvimento socioespacial das áreas de assentamento.

O Curso pretendeu ressaltar os aspectos específicos que marcam a realidade local desses sujeitos, ou seja, as particularidades que fazem a Amazônia possuir caráter de fronteira de recursos e espaço rico de possibilidades alternativas para o futuro; riqueza que gera disputa e conflitos, decorrentes das diversas modalidades de apropriação da natureza e da riqueza socialmente produzida. Dessa maneira, a proposta do Curso foi de aprimoramento da formação superior, preparando o profissional ante as transformações sociopolíticas e as necessidades produtivas do mercado.

Nas últimas décadas, o Estado do Pará revelou profundas alterações, provenientes, sobretudo, dos grandes projetos que foram implantados, gerando transformações socioespaciais. Conflitos sociais marcam um cenário da disputa territorial, com destaque para a intensificação de ações para o lucro exagerado e concentração de renda, as mudanças da paisagem paraense e as alterações negativas das condições ambientais e sociais. Nessas circunstâncias, é que se torna por demais necessário avaliar a formação dos egressos de um programa tendido para as especificidades do campo e de que forma as estratégias educativas contribuíram para a formação de sujeitos dotados de consciência crítica, capazes de intervir social e politicamente em seus territórios, transformando a realidade. Em tal contextura, a proposta pedagógica do Curso foi ao encontro dos princípios norteadores do PRONERA.

Embora tanto o PRONERA quanto o projeto político-pedagógico do Curso tenham objetivado a formação para a realidade do campo, para que os egressos do Curso fossem capazes de propor opções para modificar a sua realidade, marcada por um processo histórico de exclusão, é notória a necessidade da intensificação dos trabalhos desenvolvidos no "Tempo-Comunidade", aliando o conhecimento acadêmico à realidade local, propondo opções para o desenvolvimento socioambiental. Apesar de os atores envolvidos na pesquisa se posicionarem

de maneira satisfatória, quanto à dimensão "*As atividades desenvolvidas no "Tempo Comunidade" ocorreram de forma plenamente satisfatórias*", este item foi o que apresentou menor média.

Em relação aos influxos da formação superior no desenvolvimento socioespacial das áreas de assentamento, houve média de 3,68%, evidenciando que os egressos avaliaram que a formação no Curso contribuiu para o desenvolvimento de suas comunidades. A pesquisa aponta, no entanto, que 34,9% da amostra, ou seja, 15 egressos desenvolvem atividades profissionais na sua área de formação fora da comunidade, ao passo que 32,6% não participam de nenhum movimento social de luta pela terra. Desse jeito, observamos que a contribuição para essas áreas poderia ocorrer de maneira mais intensa, caso os egressos em sua totalidade permanecessem em seus territórios, colocando em prática seus conhecimentos acadêmicos e participando de movimentos em prol de suas comunidades.

A falta de oportunidades e incentivo para a comunidade rural é um dos principais fatores da migração desses sujeitos, que, embora tenham o desejo de permanecer nas suas comunidades e contribuir para o desenvolvimento de seus assentamentos, são impelidos de achar sua subsistência fora de seu local de origem. Mesmo, entretanto, em meio às dificuldades e ante um cenário desfavorável, seguem com importantes ações no setor da agricultura, citando como exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que doou mais de sete mil toneladas de alimentos, dez mil cestas básicas e dois milhões de merendeiras durante a pandemia para a população em situação de insegurança alimentar.

Dados do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, no Brasil, revelam que, no ano de 2022, o quantitativo de pessoas em situação de fome é de 33,1 milhões. Além disso, 125,2 milhões de brasileiros convivem com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome). O estudo aponta, ainda, que “Essas pessoas com restrição muito grave de alimentos (IA grave) em seu cotidiano moram em cerca de 26,0% dos lares da região Norte e em 21,0% daqueles da região Nordeste”. De modo paradoxal, os resultados apontam que nas áreas rurais a insegurança alimentar (em todos os níveis) foi mais frequente quando comparados com os da área urbana.

O agravamento da fome no campo, entre os domicílios rurais, mais especificamente nos voltados para a agricultura familiar, foram os mais afetados com a crise econômica. Correlacionamos essa estatística ao desmonte das políticas públicas para o pequeno produtor do campo. Contraditoriamente, dados da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

(EMBRAPA)⁵ demonstram que “ Em 2021, o País registrou marcos importantes no agro: foi o maior exportador mundial de soja do planeta (91 milhões de toneladas); terceiro maior produtor de milho e feijão (105 milhões e 2,9 milhões de toneladas, respectivamente); mais de um terço da produção mundial de açúcar é gerado aqui, liderança absoluta no produto; e o maior volume de carne bovina exportada do mundo saiu daqui (2,5 milhões de toneladas)”. A política agrícola dominada pelo agronegócio segue batendo recordes de exportação e lucro. Enquanto isso, o desmonte das políticas públicas para o pequeno produtor produz insegurança alimentar. São indicadores contraditórios que demonstram a inviabilidade da atual política econômica.

Embora nossa pesquisa tenha evidenciado que o Curso atingiu a proposta pedagógica do PRONERA, alcançando níveis de satisfação elevados dentre os atores participantes do processo, sobretudo, dos egressos, a atual política econômica do País reduz cada vez mais os incentivos para a agricultura familiar e a educação do campo. Nessas circunstâncias, muitos egressos, após a sua formação, foram impelidos a pelear por oportunidades fora de suas comunidades. Nesse sentido, o objetivo de fortalecer os territórios por meio da formação desses sujeitos foi enfraquecido.

Ex positis, observamos que o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para o meio rural deve caminhar lado a lado, com políticas de emprego e renda, saúde, habitação e meio ambiente, proporcionando a essa população condições de sobrevivência em suas comunidades, reduzindo, conseqüentemente, o êxodo rural de trabalhadores habilitados a promover a mudança de paradigmas econômicos e sociais de uma população historicamente excluída.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. C. de. **Lutas Camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ed. Ática, Série Princípios, 1986.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33- 54, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Propostas Estatais Voltadas à Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica do Período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 4, p. 127-148, 2008.

ANDRIOLA, Wagner. Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará

⁵ Fonte: https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/75085849/ciencia-e-tecnologia-tornaram-o-brasil-um-dos-maiores-produtores-mundiais-de-alimentos?p_auth=kx1aupmQ

(UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 7, n. 4, p. 342-356, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094018.pdf> Acesso em: 25 fev. 2022.

ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. R. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, p. 489-512, 2015.

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

BARREYRO, G. B. ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. Campinas; Sorocaba, SP, **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989. p. 55-70

BICALHO, R. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p.81-100, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação - SINAES. 5. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: INEP, 2009.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

BRASIL. MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, MEC, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior - Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

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

FELICIANO, C. A. Espaços rebeldes em tempos de atraso: A tentativa de despolitização da questão agrária no Brasil. *In* RODRIGUES, S. (org.) **PRONERA**: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Nota **EM DEFESA DO PRONERA E DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Brasília, DF, 25 de fevereiro de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2006.

MELO, C. C. Os 20 anos do programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino - INCRA. In GUEDES, C.G[et.alii.]. (org) **MEMÓRIA dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

OLIVEIRA, K. R. B.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (URCA): breve relato histórico. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 11, n. 1, p. 65-86, 2006.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

STEVENSON, W. J. **Estatística: aplicada à administração**. São Paulo: Harbra, 2001.