



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REPERCUSSÕES DO
PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E POLÍTICA DE EGRESSOS DOS
CURSOS OFERTADOS NA UFPB (CAMPUS I)

JOÃO PESSOA – PB

2018

SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REPERCUSSÕES DO
PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E POLÍTICA DE EGRESSOS DOS
CURSOS OFERTADOS NA UFPB (CAMPUS I)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra.
Maria do Socorro Xavier Batista.

JOÃO PESSOA – PB

2018

F383e Ferreira, Suellen Cristina Rodrigues.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REPERCUSSÕES
DO PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E POLÍTICA
DE EGRESSOS DOS CURSOS OFERTADOS NA UFPB (CAMPUS I) /
Suellen Cristina Rodrigues Ferreira. - João Pessoa,
2018.

125 f. : il.

Orientação: Maria do Socorro Xavier Batista.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Popular. 2. Educação do Campo. 3. Educação
Superior. 4. PRONERA. I. Batista, Maria do Socorro
Xavier. II. Título.

UFPB/BC

SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA

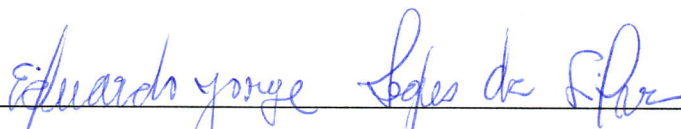
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS REPERCUSSÕES DO
PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E POLÍTICA DE EGRESSOS DOS
CURSOS OFERTADOS NA UFPB (CAMPUS I)

Aprovado em: 02 / 07 / 2018



Prof. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista PPGE/CE/UFPB

Orientadora



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes PPGE /CE/UFPB

Examinador

Prof. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira UFPB

Examinadora

JOÃO PESSOA – PB

2018

Dedico à minha mãe (in memória), ao meu pai, aos meus familiares e amigos, e aos egressos do Curso de Pedagogia e História - PRONERA/UFPB.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todo amor e misericórdia em minha vida, por me sustentar e me dar forças para seguir.

À minha mãe (in memória) e ao meu pai, por todo amor e cuidado a mim dedicado, por serem meu porto seguro e por me incentivarem a lutar pelos meus sonhos.

A toda minha família, a qual está presente em todos os momentos da minha vida, minha terra segura; em especial à Suênia Maria e Ellen Kelly, por todo carinho e cuidado.

À Socorro Xavier, professora e orientadora, a quem admiro por ser uma referência acadêmica e por defender, com tanto amor, a Educação do Campo e os movimentos sociais.

Aos professores Eduardo Jorge, Ana Paula Romão e Jonas Duarte, pelas significativas contribuições no processo de construção deste trabalho.

À minha amiga Adriana Bastos, minha companheira em todas as etapas do mestrado, amiga que levarei no meu coração pra toda vida.

Aos amigos do mestrado Shirleide Karla, Raissa, Gabriela, Cinthya e Luiz Gomes, pelos momentos de estudo e conversa.

Às minhas amigas Deyse Morgana, Gracilene Felix, Luana Lacerda, Marcela Caldas, Tatiana Ramalho e Viviane Sousa, pelas valiosas amizades.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro à pesquisa.

Aos egressos do curso de Pedagogia e História do PRONERA, por todos os momentos de aprendizagens que me proporcionaram nesta pesquisa.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática da Educação do Campo no âmbito da Educação Superior direcionada para os sujeitos que vivem no/do campo através das experiências do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual é o objeto de análise desta dissertação. Diante disso, o objetivo geral de nosso estudo é analisar as repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em História, ambos ofertados na Universidade Federal da Paraíba – UFPB (campus I). Esse trabalho busca atender aos seguintes objetivos específicos: analisar os dados estatísticos publicados no relatório da II PNERA, no que se refere à oferta de Educação Superior aos assentados da Reforma Agrária na Paraíba; e identificar as repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos de Educação Superior ofertados na UFPB. O estudo desenvolvido se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa e as repercussões que foram analisadas ao longo do texto estão fundamentadas na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, esse trabalho também teve, como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, e a entrevista dos sujeitos que participaram desse programa. O nosso objeto de pesquisa, nas repercussões dos referidos cursos, permitiu-nos discutir a história, o conceito e as práticas da Educação do Campo, e nos possibilitou ainda descobrir o alcance do PRONERA na vida dos sujeitos do campo. Portanto, entendemos o PRONERA como uma proposta educativa baseada numa perspectiva camponesa, e que esse programa repercutiu positivamente na vida desses egressos, ampliando o nível de escolaridade; impulsionando a continuidade dos estudos; possibilitando a inserção profissional, a permanência no campo e a valorização da agricultura familiar; fomentando discussões e práticas de Educação do Campo nas escolas dos assentamentos; fortalecendo a identidade camponesa e proporcionando o engajamento político e o fortalecimento da atuação política em movimentos sociais.

Palavras-Chave: Educação Popular, Educação do Campo, Educação Superior, PRONERA.

ABSTRACT

This research deals with Education in countryside in the area of Higher Education directed to the subjects who live/work in the countryside through the experiences of Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (the National Program of Education in Agrarian Reform) which is the analysis object of this work. Therefore, the main object of this research is to analyze the repercussions of PRONERA on the social, professional and political performance of those who graduated (got degree) both offered at the courses of Pedagogy and History at the Federal University of Paraíba – UFPB (campus I). The research seeks to meet the following specific objectives as: analyzing the statistical data published in the II PNERA report, regarding the provision of higher education to the settlers of the Agrarian Reform in Paraíba; and identifying the repercussions of PRONERA on the social, professional and political performance of people who got graduated in the Higher Education courses offered at UFPB. This study is characterized as a qualitative research and the repercussions which were analyzed along the text are based on the Dialectical Historic Materialism perspective. Therefore, this work was also based in complementary methodological procedures such as bibliographical and documentary research and interview of those who graduated at the Program. Our focus on this research of these courses allowed us to discuss the history, concept and practices of Education in the countryside area, and allowed us to discover the reach of PRONERA in the life of countryside people. Therefore, we understand PRONERA Program as an educational proposal based on a peasant perspective, and this program had positive repercussions on the countryside people lives, increasing the level of schooling, promoting the continuity of studies, making possible the professional insertion, permanence in the countryside area and the valorization of family agriculture, fomenting discussions and practices of Education in the countryside area in the schools of the settlements, strengthening the peasant identity and providing the political engagement and the strengthening of the political action in social movements.

Keywords: Popular Education, Education in the Countryside Area, Higher Education, PRONERA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)	64
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Mapeamento das dissertações e teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que abordam questões relacionadas ao PRONERA, publicadas no período de 2000 a 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB	23
QUADRO 2: Perfil dos Egressos Pronera (EP), do curso de Pedagogia, entrevistados na pesquisa	30
QUADRO 3: Perfil dos Egressos Pronera (EP), do curso de História, entrevistados na pesquisa	31
QUADRO 4: Cursos do PRONERA realizados no estado da Paraíba (1998-2011)....	71
QUADRO 5: Grau de escolaridade dos pais dos Egressos PRONERA	83
QUADRO 6: Acesso dos familiares dos Egressos PRONERA à Educação Superior.....	85
QUADRO 7: Cursos realizados pelos egressos após o término da graduação em História/Pedagogia	89
QUADRO 8: Perfil profissional dos Egressos Pronera	91
QUADRO 9: Perfil político dos Egressos Pronera	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Educandos ingressantes/matriculas em cursos do Pronera por superintendência do Incra (1998-2011)	64
Gráfico 2: Cursos do PRONERA realizados por superintendência do INCRA (1998-2011)	65
Gráfico 3: Educandos ingressantes/matriculas em cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)	66
Gráfico 4: Média de idade (anos) dos educandos do Pronera por modalidade (1998-2011)	68
Gráfico 5: Sexo dos educandos dos cursos do Pronera por modalidade (1998-2011).....	69

LISTA DE SIGLAS

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CFRs – Casas Familiares Rurais

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPT – Comissão Pastoral da Terra

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem

MMM – Movimento das Mulheres em Marcha

MMTR – Movimentos das Trabalhadoras Rurais

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNERA - Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNB - Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	16
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMA DE EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA.....	34
2.1 DELINEANDO CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA.....	34
2.2 DAS LUTAS ÀS CONQUISTAS	41
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIALOGANDO COM REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS.....	48
3 PRONERA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO AO CONHECIMENTO E ÀS UNIVERSIDADES.....	54
3.1 O PRONERA E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	61
3.2 O PRONERA NA PARAÍBA	70
3.3 PRONERA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA	76
4 AS REPERCUSSÕES DO PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E POLÍTICA DE SUJEITOS DO CAMPO	81
4.1 AMPLIAÇÃO DOS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DE SUJEITOS DO CAMPO: MUDANÇAS NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DE FAMÍLIAS CAMPONESAS.....	82
4.2 CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E INSERÇÃO PROFISSIONAL: A PERMANÊNCIA DE SUJEITOS NO CAMPO E O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR.....	88
4.3 NOVAS DISCUSSÕES E INOVAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ESCOLAS DO CAMPO.....	98
4.4 FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA.....	101
4.5 ENGAJAMENTO EM MOVIMENTOS SOCIAIS E FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO POLÍTICA.....	105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista com os Egressos Pronera	119
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista com o Professor José Jonas Duarte	121
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
APÊNDICE D: Parecer Consubstanciado Do CEP	123

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A estrutura fundiária brasileira, constituída a partir do processo de colonização, é caracterizada pela predominância dos latifúndios¹, pela produção agrícola voltada para o mercado externo e por grandes extensões de terras ociosas ou improdutivas. Segundo Batista (2007, p.172), “essa estrutura provocou um longo percurso de escravidão, de exploração, de expulsão dos camponeses de suas terras, empurrando-os para migrar em busca de sobrevivência”. A concentração fundiária intensa, causada pela desigual distribuição de terras, é uma marca do campo brasileiro e causadora de diversos conflitos entre latifundiários e camponeses pela posse das terras.

É nesse cenário de desigualdades e negação do direito à terra que os movimentos sociais do campo desenvolvem suas lutas por uma igualitária distribuição das terras e se impõem aos anseios monopolistas do latifúndio. Essas manifestações de lutas no campo têm como elemento central dos conflitos as demandas por terra, a efetivação dos direitos sociais e trabalhistas dos camponeses, como também questões de raças e etnias (BATISTA, 2006).

Nesse sentido, o campo brasileiro é marcado por lutas e conflitos pela terra, tendo de um lado, as grandes propriedades de terra e o avanço do agronegócio, e do outro, os movimentos de resistência camponesa em prol da reforma agrária² e da agricultura familiar. Dessa forma, Batista (2007, p.172) afirma que

as modificações sofridas por tal modelo fundiário caminham, de um lado avançando e ampliando o território da grande propriedade, do agronegócio, voltado para as culturas exportadoras, de outro, pela pressão dos movimentos sociais do campo, ele tem forçado uma reforma agrária que tem ampliado o território da pequena propriedade, da agricultura familiar camponesa.

A terra, para os camponeses, tem vários significados: ela significa espaço de vida, de cultura, de produção, de construção de suas identidades. Para eles a terra “é dádiva, ela é o território onde eles deitam suas raízes culturais, que dá sentido à vida, é fonte de vida, é vista como mãe; com ela, eles têm uma relação maternal” (BATISTA, 2007, p.171). Já para o agronegócio a terra significa um espaço de produção de mercadorias e de negócios.

¹ O termo *latifúndio* se refere às extensões de terra controladas pela aristocracia, utilizado para designar grandes propriedades de terra (MEDEIROS, 2012).

² Reforma Agrária é um programa de governo que tem por objetivo democratizar a propriedade de terra, para assim garantir o acesso e a distribuição da terra àqueles que quiserem produzir nela (STEDILE, 2012).

Sendo assim, percebem-se os diferentes modelos de desenvolvimento territorial no campo brasileiro: o campesinato e o agronegócio. No contexto dos conflitos desses dois modelos também há o conflito de diferentes projetos educativos propostos aos povos do campo: a educação rural x educação do campo.

A educação rural, compreendida e elaborada a partir das relações de produção do capitalismo, é destinada aos sujeitos que vivem e trabalham na zona rural. De acordo com Ribeiro (2010, p. 293),

para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Nessa perspectiva, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo do camponês, seja porque o trabalho agrícola não é importante, seja porque seu objetivo é atender as demandas de formação para o trabalho nos setores de produção capitalista.

A educação dos povos que vivem no/do campo, ao longo da história do país, foi negada ou negligenciada, seja pela falta de escolas no meio rural ou pela ausência de uma proposta educativa que atenda as especificidades da realidade camponesa. Inconformados com essa realidade, os movimentos sociais do campo começam a construir uma proposta educativa articulada à vida e ao trabalho na zona rural, que atualmente é chamada de Educação do Campo.

A Educação do Campo tomou impulso a partir dos anos de 1990 e vem se constituindo em diversas experiências educativas que buscam a formação e o protagonismo dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2012, p.259), “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Assim sendo, ela surge das contradições, como um instrumento de resistência dos camponeses ao modo de produção e ao projeto de educação capitalista.

Essa proposta educativa está fundamentada nos princípios da Educação Popular de raiz freireana, conhecida como Pedagogia do Oprimido. Ao discutir os significados dessa pedagogia para a Educação do Campo, Arroyo (2012, p.554) destaca que

a Pedagogia do Oprimido nos ensina que, enquanto as experiências sociais, humanas, de trabalho, de vivências e resistências não forem reconhecidas e

explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias, e dos valores, não encontrarão significados histórico, não terão força pedagógica, nem política.

Fundamentada nessa base pedagógica, a Educação do Campo tem como princípios e objetivos o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura; a promoção de uma leitura crítica e engajada na realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação social; a valorização da terra como instrumento de vida, de cultura e de produção; a definição da identidade expressão educacional a partir dos sujeitos a quem se destina; a valorização da diversidade do campo nas suas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia; o reconhecimento da escola como espaço de formação humana; e a promoção de um currículo escolar que parta da realidade dos povos do campo (CALDART, 2004a).

A partir da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo³, iniciou-se o movimento Por uma Educação do Campo⁴, que tem como traço fundamental da sua identidade a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação. “Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004a, p.17). Que respeite e valorize as especificidades da vida no campo.

Tratando das características que identificam a Educação do Campo, Caldart (2012, p.263) destaca que a mesma “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores”. Valorizando na formação humana as relações interpessoais que ocorrem na coletividade de suas lutas.

A partir dessas lutas, do movimento Por uma Educação do Campo, vieram várias conquistas. Dentre elas, destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Nascido em 1998, o PRONERA surge como oportunidade de acesso à educação para os jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, em meio a um cenário

³ Articulação que deu continuidade aos trabalhos iniciados na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Através de mobilizações nos estados e de debates com a sociedade, divulgando a mensagem da Educação do Campo a outros movimentos sociais e às educadoras e os educadores do campo (CALDART, 2004a).

⁴ Denominado assim a partir das discussões do Seminário, realizado em 2002, tendo como objetivo a afirmação do direito não só à educação formal, como ao conjunto de processos formativos constituídos pela humanidade; como também à escola pública do campo que compreenda da educação infantil ao ensino superior. (CALDART, 2004a)

historicamente marcado pela ausência ou negligência de políticas e ações voltadas para a educação dos povos que vivem no/do campo. E a partir das concepções e configurações de suas propostas educativas, é entendido como uma política pública de Educação do Campo.

Segundo Andrade e Pierro (2004, p.37),

com o objetivo estratégico de reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização dos jovens e adultos assentados, o Pronera inova em duas direções: construir e empregar metodologias de ensino à realidade sociocultural dos assentados e exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidade, movimentos sociais e governo federal.

O PRONERA proporciona a realização de experiências educativas que abrangem alfabetização de jovens e adultos, elevação da escolaridade (níveis fundamental, médio e superior), formação continuada de educadores e formação técnico-profissional; e que adotam metodologias e materiais didáticos adequados à realidade camponesa.

O programa, no período compreendido entre 1998 e 2011, proporcionou a realização de 320 cursos nos níveis Educação de Jovens e Adultos - EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. A região Nordeste realizou a maioria dos projetos do PRONERA, com destaque para a alfabetização e escolarização de adultos, as quais, no estado do Maranhão, atenderam 24.946 educandos das áreas de reforma agrária. A formação profissional em nível médio teve maior repercussão no Rio Grande do Sul, com 1.029 educandos matriculados nesta modalidade de ensino. Já no tocante ao acesso ao ensino superior, 3.323 educandos ingressaram nessa modalidade, e o estado da Paraíba alcançou o primeiro lugar das matrículas no país, com 280 educandos (IPEA, 2015).

Na Paraíba, entre 1998 a 2011, foram ofertados 21 cursos, na Educação Superior atingiu um total de 280 alunos, desses 242 concluíram (BRASIL, 2015). Esses cursos na referida modalidade de ensino, foram realizados na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena, Curso de Residência Agrária, e os cursos de formação de professores Licenciatura em História para educadores da Reforma Agrária (com duas turmas) e Licenciatura em Pedagogia (IPEA, 2015).

O PRONERA, através das configurações de suas ações, vem proporcionando o encontro entre o Estado, os movimentos sociais, e as instituições de ensino, aproximando essas três esferas apartadas historicamente. Como também vem proporcionando o acesso dos sujeitos do campo à educação especialmente ao ensino superior levando os camponeses à

universidade. Ao tratar da presença dos camponeses no meio acadêmico, Santos (2012, p.634) afirma que o programa “tem fortalecido a perspectiva de novas práticas nos campos do ensino e da pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como práxis”; e proporcionando o acesso dos trabalhadores do campo a um ambiente privilegiado da produção do conhecimento, que historicamente foi frequentado pela elite.

Nessa perspectiva, buscamos neste estudo analisar as ações do PRONERA no que se refere à oferta de educação superior voltadas para a formação de professores, atentando para suas repercussões na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB.

O PRONERA como objeto de estudo surge do nosso primeiro contato com esse programa quando eu ainda era estudante do Curso de Pedagogia, através do Projeto de Formação de Educadores do Campo. Projeto realizado em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e o PRONERA, que tinha como objetivo acompanhar as turmas dos cursos ofertados no campus I, da UFPB, no qual atuei, na condição de monitora, por dois anos (entre dezembro de 2009 e dezembro de 2011), da primeira turma do curso de Pedagogia.

A monitoria na turma de Pedagogia nos proporcionou acompanhar o processo de formação dos discentes, auxiliando professores e alunos na execução das atividades acadêmicas, participando de discussões e debates realizados em sala de aula e nos momentos de conversas informais, assessorando em questões administrativas e burocráticas do curso, e participando de reuniões com a equipe de monitores e coordenadores do projeto para a melhor concretização do mesmo.

No desenvolvimento das atividades desse projeto, passamos a conhecer melhor os estudantes da turma e suas realidades enquanto assentados, como também vivenciar os momentos de conquistas e dificuldades enfrentados por eles durante o curso. Testemunhando a viabilidade da execução de políticas públicas realizadas em parceria com os movimentos sociais do campo e a existência das diversas especificidades dos povos que vivem no campo.

O referido projeto também realizava formações com os educadores das escolas do campo, da rede pública das cidades onde estavam situados os assentamentos que os alunos do curso moravam. As formações eram ministradas pela coordenadora do curso de Pedagogia, a professora Maria do Socorro Xavier Batista, nas quais eram discutidas práticas educativas norteadas pelos princípios da Educação do Campo. Tais formações assumiam importância ao proporcionar aos professores que atuavam em escolas do campo o despertar para uma prática

pedagógica que valoriza os conhecimentos da vida camponesa. Caldart (2012), ao tratar dos educadores na Educação do Campo afirma que “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva”. (2012, p. 264). Enquanto monitora desse projeto, participávamos dos planejamentos e da execução dessas formações, acompanhando as formações em diversas cidades da Paraíba.

Nessas formações, tivemos a oportunidade de visitar os assentamentos de alguns estudantes da turma. Experiências que fizeram com que nos defrontássemos com a difícil realidade dos camponeses que lutam em prol da redistribuição de terras na Reforma Agrária, enfrentando precárias condições de vida e trabalho, mas que continuam perseverantes na luta por seus direitos, como terra e educação.

Ao discutir a precária realidade dos trabalhadores do campo e a negação dos direitos básicos aos camponeses como educação, os autores Kolling, Nery e Molina (1999, p.28) afirmam que “a situação predominante no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças”. É nesse sentido, que os movimentos e organizações do campo resistem e reivindicam a efetivação de direitos sociais negados ou negligenciados pelo Estado aos trabalhadores do campo.

A partir desse primeiro contato com o PRONERA, passamos a participar de grupos de estudos que discutiam a temática da Educação do Campo na UFPB, de encontros e eventos promovidos pelos movimentos sociais do campo; e a produzir e publicar textos em eventos sobre a temática. E à medida que íamos conhecendo o assunto sentíamos a vontade de nos aprofundarmos na temática.

Ainda na graduação, participamos também como pesquisadora, em 2012, da fase de coleta de dados, da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – II PNERA⁵, no estado da Paraíba. Vivência que nos proporcionou debruçarmos sobre os dados dos diversos cursos ofertados pelo PRONERA no estado da Paraíba.

E a partir dessas vivências emanaram as seguintes indagações: Quais as ações do PRONERA no que diz respeito à oferta de educação superior aos sujeitos do campo? Quais os avanços e limites desse programa nessa etapa do ensino? Quais as repercussões dos cursos de

⁵ “Um dos objetivos da II PNERA foi criar um banco de dados permanente sobre as ações do Pronera, por meio da realização de um censo dos cursos promovidos pelo programa e concluídos entre 1º de janeiro de 1998 e 31 de dezembro de 2011, com a coleta, a sistematização, a análise e a divulgação dos dados”. (BRASIL, 2015, p.16)

educação superior na vida dos egressos? Como o Programa reflete na atuação social dos seus egressos?

Refletindo através do pensamento de Cury (1989, p.15-16), quando o mesmo diz que “o que define educação é a concretização de sua proposta e não apenas o modo de fazê-la. O modo de fazê-la (mais ou menos didático) vale o quanto a proposta educacional em atuação consegue a sua pretensão, o seu projeto”, sintetizamos nossas inquietações nos seguintes termos: Considerando que a Paraíba teve destaque na oferta de cursos de educação superior⁶ do PRONERA, quais as repercussões dessa formação na atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos ofertados na UFPB (campus I)?

Para responder esta problemática, definimos como objetivo geral de pesquisa: analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que se refere à oferta de educação superior aos sujeitos do campo, a partir das repercussões na atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, ofertados na UFPB (campus I). Para atender o objetivo proposto traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar os dados estatísticos publicados no relatório da II PNERA, no que se refere à oferta de educação superior aos assentados da Reforma Agrária na Paraíba; e identificar as repercussões do PRONERA para a atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos de ensino superior ofertados na UFPB, campus I.

O nosso olhar sobre as ações do PRONERA, no que se refere à oferta de educação superior, tem como foco as repercussões do programa na atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, ofertados na UFPB, campus I, no período compreendido entre os anos de 2004 a 2011, que doravante chamaremos de Pedagogia e História- PRONERA/UFPB.

No intuito de buscar as produções sobre a temática desta dissertação de mestrado, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Utilizando como descritor de pesquisa “PRONERA”, encontramos 116 produções, sendo 89 dissertações de mestrado e 27 teses de doutorado, publicadas entre os anos de 2000 a 2017. Dessas produções, 21 foram realizadas na UFPB, 16 no Programa de Pós-graduação em Educação, como se pode observar no Quadro 1.

⁶ Optamos pelo termo “Educação Superior” por ser a nomenclatura utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, ao se referir aos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

QUADRO 1 – Mapeamento das dissertações e teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que abordam questões relacionadas ao PRONERA, publicadas no período de 2000 a 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Nº	AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
01	Paula Renata Cairo do Rego	Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais da Paraíba: um novo campo de organização e participação?'	2010
02	Maria das Dores Sales Barreto	A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da reforma agrária - IFPB - Campus Sousa	2010
03	Fabíola Andrade Pereira	A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Cidadania no Campo: um olhar sobre o PRONERA no Norte do Tocantis	2008
04	Deyse Morgana das Neves Correia	Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de Educação Popular	2011
05	Dalva Maiza Medeiros Costa	O PRONERA no Estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites	2012
06	Ivanalda Dantas Nobrega Di Lorenzo	Construção do conhecimento e reafirmação do território: a contribuição da turma Margarida Maria Alves do curso de Ciências Agrárias, programa nacional de educação na reforma agrária	2013
07	Rosa Maria de Jesus Brito	Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB	2011
08	Deyse Morgana das Neves Correia	Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB'	2016
09	Lucileide Paz Ferreira de Lima	A 1ª turma do curso de licenciatura em Pedagogia do PRONERA da ufpb (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos'	2013
10	Gilvania de Oliveira Silva de Vasconcelos	Desafios da educação critica nas ciências agrarias: Possibilidades e limites na versão Residência Agraria UFPB'	2015
11	Antônio Alberto Pereira	Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: Das ligas camponesas aos assentamentos Rurais.	2008
12	Zilda Maria Coelho Montenegro	A Escola técnica de saúde da Universidade Federal da Paraíba e a formação de profissionais de enfermagem para os	2007

		assentamentos da reforma agrária: os desafios da relação docente.	
13	Ismael Xavier de Araújo	A Educação do Campo e a formação sociopolítica do professor: o caso da turma MAGISTERRA.	2010
14	Lucinete Gadelha da Costa	A educação do campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas	2012
15	Josiane Ferreira de Lima Silva	Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba	2015
16	Thatyanne Krause Lima de Brito	Educação do campo e participação: análise da produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo/UFPB'	2015

FONTE: As respectivas produções encontram-se disponíveis no endereço eletrônico <http://bankodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acessado em junho de 2017. Fonte: As respectivas dissertações e teses estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://bankodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acessado em junho de 2017. Organizadora: FERREIRA, 2017.

Das 16 produções no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPB, apenas uma, apontada no quadro acima no número 09, se aproxima do nosso objeto de estudo, ao analisar as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB para o desenvolvimento dos assentamentos onde residem alguns egressos do curso. Diante da ausência de produções sobre a temática proposta nesta dissertação, percebe-se a relevância desta pesquisa, ao buscar analisar as repercussões do PRONERA na vida dos sujeitos que concluíram os cursos de educação superior ofertados na UFPB (campus I), entre 10 e 05 anos depois da conclusão desses cursos.

Diante do exposto até aqui, apresentaremos, em seguida, o método e a abordagem que nos referenciaremos para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa.

Entendendo o PRONERA, como uma prática educativa contra-hegemônica, originária das lutas de classes, advinda das denúncias e reivindicações dos problemas sociais e educativos enfrentados pelos sujeitos do campo, diante da realidade opressora da ordem social dominante; acreditamos que o materialismo histórico dialético é a abordagem epistemológica que mais se aproxima desta prática, por isso o escolhemos como método para esta pesquisa.

De acordo com Pires (1997, p.87),

O método materialista histórico dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Esse movimento significa pensar o fenômeno a partir da realidade assim como ele se apresenta à primeira vista, e através das reflexões e teorias chegar à realidade concreta. Significa passar do senso comum para uma consciência filosófica. A mesma autora afirma que

movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio das abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 1997, p. 87).

Nesse sentido, o que diferencia a realidade aparente e a realidade concreta são as reflexões do pensamento, que permitem a interpretação mais completa da realidade observada. Vale ressaltar que no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa realmente para o método não é conhecer por conhecer e criticar por criticar, mas que o conhecimento e a crítica estejam aliados a práticas de transformação social.

Segundo Frigotto (1987, p.81),

a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Nessa perspectiva, tendo como *locus* da investigação desta pesquisa as áreas de lutas sociais, de reforma agrária, e como sujeitos os atores sociais que lutam pelas causas do campo junto aos movimentos sociais, encontramos no materialismo histórico dialético, um referencial para orientação.

Esse enfoque metodológico apresenta categorias determinantes da análise dialética, e neste estudo dialogaremos com seis delas: contradição, totalidade, reprodução, mediação, hegemonia e trabalho. Buscamos construir nossa análise através dessas categorias, a fim de compreender as relações de poder e opressão na luta de classes.

Cury (1989 p. 26-27) aponta que as categorias

oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As

categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação.

Essas, enquanto conceitos básicos que refletem sobre o modo de produção capitalista, permitem compreender as reais intenções desse processo excludente que impulsiona à resistência dos sujeitos e movimentos sociais do campo. Nesse sentido, são categorias teóricas importantes para observar e analisar, a partir do materialismo histórico dialético, o nosso objeto de estudo; buscando identificá-las nos dados coletados nesta pesquisa.

A contradição, como categoria base do pensamento dialético, é o momento conceitual explicativo, já que reflete o entendimento do real mais originário; e é principalmente o próprio motor interno do movimento da sociedade. Para o mesmo autor, “a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1989, p. 30). Nessa perspectiva entendemos a Educação do Campo e o PRONERA como frutos dos movimentos de resistências dos territórios camponeses ao modo de produção capitalista e ao projeto educativo proposto por ele.

A totalidade, tendo no seio as tensões das contradições e o reconhecimento do real como histórico, como afirma Cury (1989, p.36),

implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos [...] significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.

Essa categoria nos permite enxergar a Educação do Campo como instrumento de resistência dos povos do campo diante das tensões históricas presentes na luta de classes. Como cita Jesus (2004, p.67),

na Educação do Campo os processos de luta e resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos.

A reprodução compreendida enquanto categoria que busca confirmar os antagonismos existentes nas relações sociais e impulsionar a superação desses, para Cury (1989), implica na

reflexão dos processos de reprodução dos meios de produção e a reprodução das relações de produção. Servindo como lente para analisar as relações sociais e produtivas.

A mediação deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. O real se dá através da historicização do fenômeno, e ao pensamento permite a não-petrificação do mesmo. “A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo”(CURY, 1989, p.43). Levando-nos a situar o nosso objeto de pesquisa na história e assim entende-lo no cenário da luta de classes.

Para o mesmo autor, a hegemonia, como categoria interpretativa, possibilita refletir sobre “o processo de relação intelectual-massa que tenha em vista a formação de uma nova cultura superadora da alienação porventura existente no senso comum. O que significa, finalmente, a inversão de uma direção política dominante, em vista de uma nova concepção de mundo” (CURY, 1989, p.49).

O trabalho, na visão de Karl Marx, é compreendido como um princípio educativo na formação do homem, e essa compreensão é muito importante para os movimentos sociais e para aqueles que buscam a superação das relações de exploração do trabalho. Permitindo-nos fazer uma leitura crítica das relações de trabalho nas formas sociais de dominação e enxergar o trabalho como meio de produção e reprodução da vida humana (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Pensando na natureza do nosso objeto de estudo, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreendermos que essa “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2013, p. 57).

A abordagem qualitativa possibilita a compreensão da realidade social individual e coletiva e dos significados que dela transborda, proporciona a relação entre sujeito investigador e sujeito investigado; e traz para o interior da análise o objetivo e o subjetivo, os valores dos atores sociais e do próprio investigador, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos. Caracterizando-se “pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo em estudo” (MINAYO, 2013, p. 57).

Estruturando-se, como uma pesquisa de natureza qualitativa, referenciada no materialismo histórico dialético, a pesquisa se desenvolveu por meio de procedimentos metodológicos complementares. Selecionamos como instrumentos e técnicas para colher as

informações, devido à natureza da realidade investigada, a pesquisa bibliográfica e documental e a entrevista semiestruturada.

Realizamos a pesquisa bibliográfica, durante toda a produção desta pesquisa, com a intenção de fundamentar teoricamente os estudos, através de levantamentos em livros, periódicos, sítios eletrônicos, relatórios, teses e dissertações que discutem o objeto em questão.

Para nos aprofundarmos, fomos a alguns autores. Foram eles: Freire (2011), Mota Neto (2016), Paludo (2012), Gadotti e Torres (1994) e Scocuglia (2003) que subsidiarão nossa discussão em torno da Educação Popular; Batista (2006; 2007), Ribeiro (2010), Stedile (2012), Gohn (2011), Fernandes (2012) e Medeiros (2012) com a discussão sobre a estrutura agrária brasileira e os movimentos sociais do campo; Caldart (2004a, 2004b; 2012), Molina e Sá (2004; 2008; 2012), Jesus (2004), Kolling, Vargas e Caldart (2012; 2014), Kolling, Nery e Molina (1999), Santos (2012), Arroyo (2004; 2012), Arroyo e Fernandes (1999), Gimonet (2007), Oliveira e Campos (2012) e Tardin (2012) serão referências teóricas para analisar o campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Para Minayo (2013), a pesquisa bibliográfica dar luz e permite uma melhor compreensão da realidade empírica, e pode ter vários níveis de aprofundamento, mas deve, no mínimo, abranger estudos clássicos e mais atualizados sobre o objeto em questão.

A pesquisa documental foi validada através da leitura e análise do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, publicado em 2015, que revelam dados estatísticos sobre os alcances das ações do PRONERA a nível nacional. E da consulta ao Manual de Operações do PRONERA, atualizado em 2016, que apresenta os princípios e configuração do Programa. Proporcionando-nos visualizar a proposta e os alcances desse programa, como garantia do acesso aos assentados da Reforma agrária à educação ante ao descaso com a educação ofertada aos sujeitos que vivem no/do campo.

Dialogamos com os sujeitos da pesquisa por meio da entrevista. Que de acordo com Minayo (2013, p. 261),

é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

A entrevista é um recurso muito importante, já que a linguagem é uma fonte valiosa para se compreender a realidade, e pode ser classificada de acordo com suas características de

organização. Para esta pesquisa, optamos pela semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, permitindo alterações ou acréscimos de outras questões que podem surgir a partir das falas dos entrevistados. (ibidem, p.261)

Fundamentada nesta perspectiva, elaboramos o roteiro de entrevista com questões coerentes e objetivas, que nos dessem subsídios para responder a problemática de pesquisa e alcançar os objetivos propostos (ver apêndice A). De modo geral, o roteiro abordou três dimensões da vida dos sujeitos da pesquisa: o contexto familiar e profissional antes da realização do curso, as experiências profissionais, políticas e acadêmicas vivenciadas durante a realização do curso, e o contexto atual no qual está inserido e as contribuições do curso nesse contexto.

Para definição dos egressos que participaram como sujeitos desta pesquisa, inicialmente, buscamos informações acerca dos alunos que concluíram os cursos de Pedagogia e História – PRONERA/UFPB, nas coordenações dos referidos cursos. De posse dessas informações, e por termos contato através de aplicativos de mensagens e pelas redes sociais com muitos, entramos em contato com alguns deles.

A escolha se deu considerando a repercussão do curso nas atividades profissionais e acadêmicas e na atuação política. Assim escolhemos aquelas (es) egressas (os) que a partir da formação estão atuando como educadores ou gestores em escolas do campo, estão participando de algum movimento social ou partido político, ou estão dando continuidade à sua formação acadêmica. E para a escolha dos egressos do curso de História acrescentamos o seguinte critério: residir no Estado da Paraíba. Já que os alunos do curso história são oriundos de diversos estados do Brasil. Além disso, consideramos os elementos relativos à disponibilidade de tempo dos sujeitos, a distância entre a cidade onde o pesquisador (a) reside e os locais onde os egressos residem, o fator tempo para a conclusão dos ciclos de entrevistas e para as transcrições e análises das falas.

Nesse sentido, realizamos as entrevistas com 12 egressos. Do curso de Pedagogia participaram sete (07), sendo 05 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. E do curso de Licenciatura em História participaram cinco (05) egressos, sendo 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Todos com idades compreendidas entre 26 a 50 anos e residentes no estado da Paraíba. E de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos sujeitos entrevistados, os participantes foram identificados, no decorrer deste texto, através de referências alfanuméricas, padronizadas

como Egresso Pronera (EP), numerados de 01 a 12. Como se pode observar no Quadro 2 e no Quadro 3.

QUADRO 2 – Perfil dos Egressos Pronera (EP), do curso de Pedagogia, entrevistados na pesquisa.

CURSO DE PEDAGOGIA- PRONERA/UFPB					
EGRESSO	SEXO	IDADE	ASSENTAMENTO NO QUAL RESIDIA DURANTE O CURSO	RESIDÊNCIA ATUAL	LOCAL ONDE FOI REALIZADA A ENTREVISTA
EP 01	FEMININO	27 anos	Assentamento Padre Gino – Sapé/PB.	Sapé – PB	Sala de reuniões do Mosteiro de São Bento ⁷ – João Pessoa/PB.
EP 02	FEMININO	30 anos	Assentamento Bela Vista – Esperança/PB	Assentamento Oziel Pereira – Remígio/PB.	Na residência da entrevistada.
EP 03	FEMININO	26 anos	Assentamento Dona Antônia – Conde/PB.	Assentamento Rick Charles – Conde/PB	Na Escola Estadual João da Cunha Vinagre – Conde/PB (local de trabalho da entrevistada).
EP 04	MASCULINO	36 anos	Assentamento Gurugi II – Conde/PB	Assentamento Gurugi II – Conde/PB	No Centro de Educação – CE da UFPB.
EP 05	MASCULINO	32 anos	Assentamento Amarela I – São Miguel de Itaipu/PB	Assentamento Amarela I – São Miguel de Itaipu/PB	No Centro de Educação – CE da UFPB.
EP 06	FEMININO	28 anos	Assentamento Gurugi II – Conde /PB	Assentamento Gurugi II – Conde /PB	Na Escola Municipal Profa. Lina Rodrigues – Conde-PB (local

⁷ Local onde a entrevistada ia participar de uma reunião da Comissão Pastoral da Terra – CPT.

					de trabalho da entrevistada).
EP 07	FEMININO	28 anos	Assentamento Gurugi II – Conde/PB	Assentamento Gurugi II – Conde/PB	Na Escola Municipal Maria Eunice – Conde/PB (local de trabalho da entrevistada)

Fonte: Perfil dos egressos entrevistados do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (campus I). Organizadora: FERREIRA, 2017.

QUADRO 3 - Perfil dos Egressos Pronera (EP), do curso de História, entrevistados na pesquisa.

CURSO DE HISTÓRIA – PRONERA/UFPB					
EGRESSO	SEXO	IDADE	ASSENTAMENTO NO QUAL RESIDIA DURANTE O CURSO	RESIDÊNCIA ATUAL	LOCAL ONDE FOI REALIZADA A ENTREVISTA
EP 08	FEMININO	37 anos	Assentamento Oziel Pereira – Remígio/PB.	Assentamento Oziel Pereira – Remígio/PB.	Escola Cidadã Integral Paulo Freire – Remígio/PB.(local de trabalho da entrevistada.
EP 09	MASCULINO	37 anos	Assentamento no Município de São José do Cedro – SC.	João Pessoa/PB.	Na UFPB.
EP 10	FEMININO	50 anos	Assentamento Zumbi dos Palmares – Mari/PB.	Centro de Formação do MST – Lagoa Seca/PB.	Centro de Formação do MST – Lagoa Seca/PB
EP 11	MASCULINO	37 anos	Assentamento Socorro – Areia/PB (agregado). Comunidade Laranjeiras – João Pessoa/PB	Comunidade Laranjeiras – João Pessoa/PB.	No Centro de Educação – CE da UFPB.

			(residente).		
EP 12	FEMININO	47 anos	Assentamento Dona Helena – Cruz do Espírito Santo/PB (agregada). Cidade Cruz do Espírito Santo/PB (residente).	Cruz do Espírito Santo/PB.	Na Escola Campo Sementes e Mudas – Zona Rural de Cruz do Espírito Santo/PB. (local de trabalho da entrevistada)

Fonte: Perfil dos egressos entrevistados do curso de Licenciatura em História, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (campus I). Organizadora: FERREIRA, 2017.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de agosto e novembro do ano de 2017. Agendadas as datas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos entrevistados. E foram realizadas nos locais escolhidos pelos mesmos: no seu local de trabalho, no seu assentamento ou na UFPB.

As entrevistas nos proporcionaram o reencontro com alguns alunos da turma de Pedagogia – PRONERA/UFPB da qual atuamos como monitória, como também proporcionou, aos sujeitos da pesquisa, lembrar e analisar os momentos vivenciados por eles na universidade, além de refletir as contribuições do curso na sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

Buscando conhecer a história do PRONERA no Estado da Paraíba, também realizamos a entrevista com o professor José Jonas Duarte, representante da região Nordeste da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e coordenador do curso de Licenciatura em História ofertado pelo programa na UFPB. Realizamos a entrevista no mês de fevereiro de 2018, na sala da coordenação do referido curso, orientados por um roteiro elaborado com questões que nos dessem subsídios para traçar a trajetória do programa no estado (ver Apêndice B), abordando o processo de implantação dos primeiros cursos, os avanços, os limites e a situação atual do PRONERA na Paraíba e a atuação do entrevistado no programa.

Dito isto, apresentaremos os registros sistemáticos dos caminhos percorridos nessa pesquisa, através de uma base teórica e dos conhecimentos advindos dos diálogos com os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, no capítulo a seguir, apresentaremos uma discussão a cerca da Educação do Campo, evidenciando: trajetória histórica, matrizes teóricas e metodológicas, fundamentação legal, e suas conquistas em termos de políticas públicas e programas.

Percorremos esse caminho teórico a fim de compreender a Educação do Campo como uma prática de Educação Popular Contemporânea.

No terceiro capítulo discutiremos sobre o PRONERA, atentando para suas ações na Educação Superior. Nesse sentido, abordaremos os princípios e a proposta metodológica desse programa e nos debruçaremos sobre os dados da II PNERA no que se refere aos cursos de educação superior do PRONERA. Para, em seguida, discutirmos os cursos de formação de professores ofertados na Paraíba, evidenciando os cursos ofertados no campus I, da UFPB.

Trazendo elementos com base nas falas dos sujeitos da pesquisa, o quarto capítulo se dedica a analisar as repercussões dos cursos de educação superior na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos de Pedagogia e História – PRONERA/UFPB.

Por fim, as colocações finais e as reflexões inerentes à construção desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMA DE EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA

A Educação do Campo, paradigma educacional originário das lutas dos movimentos sociais do campo, tomou impulso na práxis educativa e nas políticas públicas a partir dos anos de 1990, vem se constituindo em diversas experiências educativas que buscam a formação e o protagonismo dos sujeitos do campo.

Referenciada na Educação Popular, a Educação do Campo em sua trajetória vem delineando intersecções com diversas teorias e práticas educativas emancipatórias. E ciente da diversidade de caminhos que poderíamos percorrer para analisá-la, buscaremos aqui articular Educação do Campo e Educação Popular, procurando identificar a Educação do Campo como prática de Educação Popular Contemporânea.

Para isso, estruturamos este capítulo em três tópicos discursivos. Desenvolveremos, no primeiro, um breve olhar histórico sobre a Educação Popular, com um recorte a partir dos anos de 1960, com ênfase nas décadas de 1980 e 1990. No segundo tópico, discutiremos as ações dos movimentos sociais do campo, que vieram a forjar concepções e práticas constituintes do arcabouço da Educação do Campo, e apresentaremos uma discussão em torno dos traços da identidade da Educação do Campo, buscando abordar os objetivos, o currículo, os sujeitos e as definições políticas e normativas dessa proposta de educação. E no último tópico, abordaremos o diálogo da Educação do Campo com outras referências críticas.

2.1 DELINEANDO CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA

No Brasil, a Educação Popular possui uma história de múltiplos olhares, sujeitos e experiências que produziram diversos conceitos e práticas educativas com as classes populares. No entanto, Mota Neto (2016, p.104) afirma que “talvez o elemento de identificação da educação popular em quaisquer de seus momentos e tendências é sua aberta intencionalidade política ao serviço dos interesses populares e na construção de uma utopia social que os redima”.

Em sua trajetória, a Educação Popular teve maior impulso nos anos de 1960, inspirada pelos ideais do educador Paulo Freire. Segundo Saviani (2013, p.335),

Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação.

Esse período foi marcado pela efervescência dos movimentos sociais e das organizações populares que buscavam a garantia de direitos sociais e a descoberta de caminhos para um processo educativo de caráter cultural e político; e pela fertilidade de propostas educativas emancipadoras. Nesse contexto a Educação Popular assume o sentido de uma educação dirigida especialmente para as pessoas adultas que não tiveram acesso à escola na idade convencional, com foco, principalmente, nas experiências de alfabetização.

No entanto, conforme afirma Scocuglia (2003, p. 33), “a mobilização e a organização das múltiplas (e heterogêneas) forças políticas dos setores médios e populares, incluindo as propostas de Freire e as práticas educativas correlatas, foram revertidas e estancadas a partir do golpe de 1964”.

Esse golpe deu início ao período da ditadura militar, que se caracterizou pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime. Nesse período, as ações educativas consideradas subversivas sofreram violentas retaliações, e aqueles que defendiam a educação popular foram exilados e/ou camuflaram o caráter central de suas práticas de conscientização e de luta.

De acordo com Paludo (2012, p.282), “no contexto da ditadura, sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas e de desescolarização, ampliam-se as análises do Estado e da escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital”. Nesse contexto, as experiências dos movimentos sociais e das organizações dos setores populares foram abaladas com o exílio de muitos de seus líderes e com a desarticulação dos movimentos. Esse período durou 21 anos.

Nesse sentido, o final da década de 1980 é marcado pelo fim da ditadura militar no Brasil, pelo processo de redemocratização de vários países latino-americanos e pelo fortalecimento do neoliberalismo em maior parte do continente. Esse contexto histórico também é marcado pela (re)emergência das lutas populares, que se estendeu até meados de 1990. Discutindo a Educação Popular nesse contexto, Paludo (2012) afirma que a mesma “firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas” (2012, p.282).

Para alguns autores como Mota Neto (2016), Gadotti e Torres (1994) e Paludo (2012), tais avanços na Educação Popular advêm do processo de refundamentação desse paradigma. As novas mudanças sociais, ideológicas e políticas, e a capacidade de autocrítica dos pensadores e educadores da educação popular, provocam uma crise no seu discurso e na sua prática. Essa crise se expressa na insuficiência de um discurso para falar das ações e das especificidades de cada região. Pois até então, a Educação Popular, influenciada pelos ideais marxistas, vinha construindo um discurso centrado nas dimensões estruturais da dominação e do funcionamento da sociedade; deixando uma lacuna nas análises dos problemas da vida cotidiana e na construção das subjetividades dos sujeitos, como também nas questões pedagógicas de suas ações (GADOTTI; TORRES, 1994).

Do ponto de vista teórico e social, essa crise impulsionou a busca por novos paradigmas emancipatórios, esse período de busca foi denominado por alguns autores de *refundamentação da educação popular*. Conforme Mota Neto (2016, p. 128) “a chamada refundamentação da educação popular é um processo desencadeado no final dos anos 80, e que se estende pelas décadas seguintes, marcados por uma autoavaliação e autocrítica do seu discurso fundacional, de seus objetivos estratégicos e marcos referenciais”.

Naquele momento, educadores da educação popular fizeram autocríticas reconhecendo que a educação popular estava limitada a um discurso teórico centrado na economia e nas classes sociais, decorrentes de uma leitura marxista; e “deixou de lado” outros sujeitos que vivem à margem da sociedade, além da classe trabalhadora, como os indígenas, os negros, as mulheres, os camponeses, entre outros; secundarizou outros espaços e outras formas de disputas; desconsiderou os espaços públicos e formais como espaços de lutas; como também não focou atenção aos elementos simbólicos, espirituais e subjetivos dos sujeitos (MOTA NETO, 2016).

Buscar novos horizontes epistemológicos não significava negar a sua base fundacional, e sim atualizar este paradigma educacional diante das demandas da nova realidade. Para Mota Neto (2016, p.128),

Como o nome sugere, trata-se de uma procura por outros e mais amplos fundamentos para a educação popular, busca assumida não necessariamente de forma a negar o seu discurso fundacional, mas de relativizá-los, expandi-lo, ou atualizá-lo, considerando os novos desafios postos pela sociedade contemporânea e os diálogos estabelecidos com outras correntes do pensamento social, para além daquelas com as quais a educação popular já dialogava.

Nesse contexto, questões que ainda não tinham sido discutidas em profundidade pela Educação Popular ganharam destaques nesse período como raça, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, subjetividades individuais e coletivas, como também questões ligadas à economia, à cultura e à educação dos camponeses (GADOTTI; TORRES, 1994).

Nessa perspectiva, os diversos sujeitos foram se apropriando do corpo teórico e pedagógico da Educação Popular e dando novas conotações, sendo ressignificada de acordo com o contexto na qual se encontra. Uma vez que, segundo Mota Neto (2016, p.125), “são múltiplos os espaços de ensinar e aprender da educação popular, considerando que são muitos os espaços por onde transitam as classes populares”.

Nesse contexto, foram fomentadas discussões em volta de diversas temáticas impulsionando ações e rearticulação de movimentos e organizações, e o surgimento de novos movimentos sociais. Conforme Gohn (2011, p. 342), “os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988”.

Sendo assim, as discussões sobre as questões ligadas à educação destinada aos povos que vivem no/do campo, nesse cenário, ganham fôlego e estimulam as lutas dos movimentos sociais do campo que vieram a estruturar concepções e práticas constituintes da Educação do Campo. É neste cenário analisado por Mota Neto (2016) que concebemos a Educação do Campo como um dos paradigmas da Educação Popular Contemporânea.

Nesse sentido, a Educação do Campo nasce como uma proposta de educação contra-hegemônica, no contexto das lutas dos movimentos sociais do campo, protagonizada pelos trabalhadores do campo, e vem se constituindo como uma nova concepção de educação para os camponeses. Fundamentada nos princípios da Educação Popular, que tomou impulso a partir dos anos de 1960, inspirada pelas ideias de Paulo Freire, enunciada como *Pedagogia do Oprimido*.

A Educação do Campo fundamenta-se na Educação Popular de raiz freireana quando realiza sua reflexão teórica e suas experiências práticas baseadas nos princípios da formação humana, da conscientização, da valorização cultural, e da relação teoria e prática.

Freire, ao apresentar os aspectos que constituem a *Pedagogia do Oprimido*⁸, afirma que ela é:

⁸Enunciado de Paulo Freire que se refere a uma concepção de educação construída e reconstruída nas experiências sociais e históricas de opressão e na resistência dos oprimidos. Como também se trata do nome de umas das obras desse autor, escrita na década de 1960 e publicada, no Brasil, em 1974. (ARROYO, 2012).

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na sua luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p.43).

A Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas que resgata e ressignifica esses aspectos da *Pedagogia do Oprimido*, pois afirma os oprimidos do campo como sujeitos de um projeto educativo emancipatório, forjado a partir das lutas dos camponeses e das especificidades do seu modo de vida, como afirma Caldart (2004a, p.12),

a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

A Educação do Campo preconiza a formação humana ao buscar a humanização dos camponeses enquanto sujeitos marcados pela opressão do latifúndio, pela exploração, pela negação de direitos, pela injustiça. E nessa busca é necessário reconhecer o processo de desumanização desses povos ao longo da história. Nesse sentido, a restauração da dignidade desses sujeitos e a valorização do modo de vida e das relações sociais dos povos do campo são traços da identidade da Educação do Campo. Segundo Caldart (2004a), pensar uma educação vinculada ao campo “significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado” (2004a, p.15).

A reflexão sobre a formação humana faz remeter à concepção de educação de Paulo Freire (2006), que anuncia:

Uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2006, p.67).

Uma educação humanizadora que leve os sujeitos a superar a condição de opressão, caminhando na direção da liberdade. Para isso se faz urgente projetos de educação referenciados na formação humana, na valorização da cultura e dos saberes dos educandos. Uma formação humana que permita passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica aliada a práticas de transformação social.

A Educação do Campo se configura como uma educação crítica e problematizadora, que preconiza o estímulo à reflexão do contexto histórico, social e político no qual os camponeses estão inseridos; afim de que esses sujeitos transformem sua realidade através da participação e envolvimento consciente nas lutas e reivindicações de seus direitos perante o Estado e a sociedade. Segundo Freire, esse processo de conscientização se dá através de uma educação comprometida com a emancipação dos oprimidos, ressaltando que “o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 2011, p.74).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo envolve os trabalhadores que vivem no/do campo num processo de busca pela transformação social, através de uma educação conscientizadora que leva os indivíduos a refletir sobre sua condição histórica e social, tornando-os capazes de intervir no mundo. Como afirma Caldart (2004a, p.18), “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Pautada no princípio da valorização da cultura, a Educação do Campo propõe a formação de uma classe historicamente oprimida, os camponeses, através de práticas pedagógicas que trabalhem com a vida concreta desses povos. Caldart (2004a, p.21) ressalta que

a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Compreendemos cultura como o conjunto das criações do homem resultante das relações estabelecidas entre seres humanos e deles com a natureza, que dão origem aos modos de vida (TARDIN, 2012). E ela se apresenta na educação do campo como matriz formadora do ser humano, alicerçada em processos históricos e pedagógicos de transformação social. Para isso, fazem-se necessárias experiências educativas que valorizem e fortaleçam a cultura

camponesa, através do processo de enraizamento dos sujeitos que vivem no/do em sua cultura, como afirma Caldart (2004a, p. 27),

a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais.

A cultura, como dimensão que identifica os grupos sociais, na Educação do Campo remete à valorização do modo de vida dos camponeses, através de experiências educativas que reconstruam a tradição cultural desses povos, desconstruídas ou desvalorizada pelo opressor; e fortalecem as identidades, baseadas nos valores e na cultura desses sujeitos. Para Freire, não é possível entender o homem “fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo” (FREIRE, 2011, p.100).

A educação tendo como ponto de partida os saberes e as especificidades do modo de vida de seus educandos, a partir de uma perspectiva crítica e conscientizadora, torna os sujeitos capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. E esse processo de transformação se dá através da relação teoria e prática.

A relação teoria e prática, como princípio de um projeto educativo voltado para a transformação social, significa refletir a realidade para assim conhecê-la criticamente e poder passar a intervir nela. Como ressalta Freire, os educadores e educandos “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 2011, p. 78).

Miguel Arroyo, ao discutir o que a Educação do Campo aprende com a Pedagogia do Oprimido, destaca como aprendizagem que “todo conhecimento sustenta práticas sociais que exigem ser explicitadas para sua inteligibilidade e para a ação política” (2012, p.554). E é nesse sentido que a Educação do Campo projeta práticas educativas que preconiza a leitura crítica dos aspectos históricos, políticos e sociais que compõem a realidade camponesa, para que assim os seus sujeitos, críticos e conscientes do processo histórico e social que fazem

parte, possam intervir na luta pela transformação social, conforme ressaltam Molina e Sá (2012, p.324),

a intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social.

Diante do apresentado até aqui, é mister ressaltar que as discussões da Educação Popular na contemporaneidade associadas aos momentos de debates e lutas dos movimentos sociais do campo, nas décadas de 1980/1990, foram marcos em direção à construção de propostas e práticas educativas da classe trabalhadora do campo.

2.2 DAS LUTAS ÀS CONQUISTAS

A Educação do Campo⁹, originária da luta dos movimentos sociais do campo, ante ao descaso do Estado e da sociedade com a educação das populações que vivem no meio rural, se apresenta como uma proposta educativa vinculada aos interesses da classe trabalhadora do campo na sua diversidade.

Essa proposta de educação se encontra em processo de constituição histórica pelos sujeitos e organizações que a remetem. Gestada a partir das necessidades das populações do campo e das demandas dos movimentos sociais por políticas públicas de educação direcionadas aos camponeses, como afirma Caldart (2004a, p.12).

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

⁹ Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, em julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, em novembro de 2002, decisão reafirmada em 2004, II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012).

As lutas desses movimentos situam-se no cenário dos conflitos por terra, causados pela estrutura fundiária constituída no Brasil, que de um lado se tem os proprietários de grandes extensões de terras, e de outro, os trabalhadores do campo. Ao discutir a estrutura agrária do país, Alentejano (2012, p.740) ressalta:

O que se observa no Brasil é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropriapara fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava.

O confronto na luta pela terra envolve interesses opostos. Os grandes proprietários de terra, interessados na acumulação de riquezas e no investimento do agronegócio, e os que lutam pela democratização do acesso à terra, buscam alternativas de vida e trabalho. Conforme Ribeiro (2010, p.76) explicita, “nesse processo de interesses antagônicos, o desafio que está posto às classes populares, representadas pelos movimentos sociais populares, que lutam pela reforma agrária e por políticas relacionadas a direitos sociais básicos, é o de construir uma identidade coletiva de classe”.

Os movimentos sociais do campo alimentam a esperança de acesso a terra, questionando a estrutura fundiária e lutando pela reforma agrária, tendo como principal estratégia de luta as ocupações de terra com acampamentos. Nesse cenário de luta pela terra, diversos movimentos entram em cena: Movimentos dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimentos das Trabalhadoras Rurais (MMTR), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (BATISTA, 2007, p.173).

Nesses conflitos pela terra, também estão em disputa dois projetos educativos instituídos no campo. Um pensado a partir do modo de produção capitalista, a educação rural;

e outro, construído pelos movimentos sociais e pensado a partir das especificidades da realidade camponesa, que mais tarde veio a se designar Educação do Campo.

As lutas dos movimentos sociais pela terra associada à luta por políticas públicas de educação destinada aos trabalhadores do campo têm como marco legal a Constituição Federal, promulgada em 1988, na qual vários direitos sociais são conquistados a partir das lutas dos movimentos da década de 1980 e 1990.

A Constituição de 1988 foi um marco legal no que se refere à educação voltada para os povos que vivem no/do campo. Pois, segundo Rocha (2009, p.4),

tomando como referência a Educação do Campo, pode-se desvelar que nas Constituições Federais e Leis educacionais brasileiras houve, ao longo do tempo, a negação do direito à educação aos povos especificamente do campo ou que integram a zona rural, negação esta legitimada, institucionalizada e sancionada, exceção feita à Constituição Federal de 1988 [...] No caso da educação para os trabalhadores do campo, a legislação brasileira, até meados do final da década de 80 não contemplou os anseios dessa classe, quer seja se omitindo, quer seja legitimando sua responsabilidade a outrem.

Essa lei consolidou a educação como direito de todos e como dever do Estado, como está estabelecido no seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Todavia, essas garantias constitucionais não significaram suas efetivações, como afirma Haddad (2012), ao discutir o reconhecimento legal do direito à educação trazida pela Constituição Federal de 1988.

A garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a cidadania (HADDAD, 2012, p. 218).

Nesse contexto, os movimentos sociais continuam com suas lutas pela efetivação da universalização do direito à educação. Discutindo o período após a promulgação da Constituição de 1988, Oliveira e Campos (2012, p.237) afirmam que

a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro de lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos.

E no âmbito dessas conquistas de direitos, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Primeira lei que vem tratar das especificidades da educação oferecida no/do campo, estabelecidas no seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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 (BRASIL, 1996, p. 10).

Mesmo com o reconhecimento do direito à educação, garantido e institucionalizado em documentos legais, a grande maioria das populações do campo continuam tendo esse direito negado/negligenciado pelo Estado, como mostra a seguinte informação.

Segundo os dados do censo de 1996 do IBGE, que constam do plano, são aproximadamente 2,7 milhões de crianças na faixa de sete a quatorze anos que estão fora da escola no Brasil. Embora tenha havido um aumento, nos últimos cinco anos, de 5,9% das matrículas no ensino rural, o mesmo documento afirma que os maiores índices de crianças fora da escola estão concentrados nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais (FERNANDES et al, 1999, p.24)

É nesse contexto de negação de direitos e precariedade/falta das escolas do campo que os movimentos sociais e sindicais do campo erguem suas bandeiras de lutas, demandando políticas públicas e práticas educativas voltadas para os povos do campo; é nesse sentido que é pensada a Educação do Campo.

Esse processo de luta tem como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST¹⁰. Ao discutir o trabalho desenvolvido pelo MST na área da educação, Kolling, Vargas e Caldart (2012, p.501) afirmam:

¹⁰ Criado em 1984, durante o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST é um movimento socioterritorial que desenvolve lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. Lutas essas, dimensionadas em vários setores de atuação: produção, cultura, saúde, políticas agrícolas e infraestrutura social. (FERNANDES, 2012).

O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores.

O Movimento pensa a educação como processo de formação da pessoa humana capaz de transformar o sujeito, para que esse transforme a sociedade; “considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2014, p.99).

O MST apresenta como princípios filosóficos da sua proposta educativa a educação para a transformação social, a educação vinculada ao trabalho e à cooperação, a educação voltada para a formação e transformação humana, e a educação com valores humanistas e socialistas. E como princípios pedagógicos, destacamos dentre eles, a relação teoria e prática, a realidade como base de produção do conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, a educação para o trabalho, processos educativos vinculados a processos econômicos e políticos, e a gestão democrática (MST, 2005).

Movidos pela necessidade de educação para as crianças que vivem nos acampamentos e assentamentos rurais, o MST começa a lutar e a demandar o acesso à educação para esses camponeses. E nesse processo de luta, o movimento passa a organizar eventos no intuito de sistematizar uma proposta educativa que atendesse o processo político que aqueles povos estavam vivenciando e respeitasse a cultura e os saberes daquelas comunidades.

Nesse sentido, o MST, em julho de 1997, promoveu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, na Universidade de Brasília – UNB, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura–UNESCO, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e a UNB; com o intuito de refletir os problemas educacionais, sociais e econômicos dos assentamentos e acampamentos, e analisar da educação infantil à educação de jovens e adultos.

Segundo Oliveira e Campos (2012), esse encontro

foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica

e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros (2012, p.238).

O I ENERA viabilizou discussões em torno dos problemas e dificuldades das escolas dos assentamentos rurais e a realização de um panorama das taxas de analfabetismos dessas áreas. Como também proporcionou conhecer, na coletividade, o conjunto de experiências educativas que vinham ocorrendo nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. E no bojo dos desafios, foi gerada a proposta de criar uma política pública de educação voltada para as populações do campo, o que mais tarde se tornou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

E logo após o I ENERA, iniciaram-se as discussões de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, em julho de 1998. Ela proporcionou a união de vários parceiros da educação do campo e envolveu uma grande quantidade de educadores e educadoras do campo na discussão sobre a educação básica do campo. Como também propiciou a parceria entre a CNBB, o MST, o UNICEF, a UNESCO e a UNB; com o intuito de tratar os assuntos com mais profundidade, abrangência e alcance. Nesse sentido, essas entidades parceiras constituíram a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos iniciados nos eventos realizados até então (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.41).

A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo é/pretende ser um movimento coordenado de ações em vista de constituir os povos do campo como sujeitos que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses, como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações, que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa.

Essa Articulação passou a gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, promovendo eventos e encontros para se discutir a temática. Os encontros e eventos realizados nas décadas de 1990 e nos primeiros anos do século XXI como a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, que ampliou a quantidade de sujeitos e entidades envolvidos nessa luta; foram momentos e espaços de produção de conhecimentos e articulação das diversas práticas que vieram a orientar e reivindicar a elaboração de políticas públicas de educação direcionadas aos povos que vivem do/no campo, como afirma Oliveira e Campos (2012, p. 238).

As conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo.

E como resposta às demandas dos movimentos sociais do campo e do movimento Por uma Educação do Campo¹¹, destacam-se algumas conquistas no âmbito da legislação como o Parecer Nº. 36/2001; a Resolução Nº. 1, de abril de 2002; o Parecer Nº.1/2006; o Parecer Nº. 23, de setembro de 2007; a Resolução Nº. 2, de abril de 2008; a Resolução Nº5/2009; e o Decreto Nº.7.352, de 04 de abril de 2010.

O Parecer CNE/CEB Nº: 36/2006, aprovado em 04 de dezembro de 2001, e a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002 instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e destaca no seu Art.5 que as propostas pedagógicas das escolas do campo “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2001, p.22). Essas diretrizes representam um marco para a educação do campo, na medida em que constituem um conjunto de princípios e procedimentos que adequam o projeto das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais, e incorporam reivindicações dos movimentos sociais do campo.

Aprovado em fevereiro de 2006, o Parecer CNE/CEB Nº. 1/2006 trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), esclarece e fundamenta os CEFFA, quanto ao cumprimento dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar e duração do ano letivo, e reconhece os centros para a certificação dos estudantes (BRASIL, 2006).

Em setembro de 2007, é aprovado o Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007 que versa as orientações para o atendimento da Educação do Campo, e destaca a importância de se construir uma política nacional de educação do campo, como consta no documento “o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações campesinas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer” (BRASIL, 2007).

¹¹O movimento primeiro foi denominado *Por Uma Educação Básica do Campo*, mas a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 o nome foi alterado para *Por Uma Educação do Campo* (CALDART, 2004a).

A resolução Nº 2, de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, faz menção, em seu artigo 1º, à composição e ao público alvo da educação do campo, quando afirma que a mesma compreende a Educação Básica em suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio) e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (BRASIL, 2008). Segundo esta Resolução, a Educação do Campo é de responsabilidade dos Entes Federados, regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, e as ações educativas devem ser planejadas com a participação das comunidades (ART.1º, ART.2º).

Em 2009, é aprovada a Resolução Nº 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e faz menção às propostas pedagógicas da educação infantil para as crianças do campo, como consta no paragrafo 3º do artigo 8º (BRASIL, 2009).

O Decreto Nº 7.352, de 04 de abril de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. Conforme esse decreto, a política de educação do campo tem por objetivo ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos povos que vivem no/do campo, e deve ser oferecida em regime de colaboração pelos Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2010). Esse decreto destaca o PRONERA como integrante da política de Educação do Campo (Art.11), como também apresenta seus objetivos (Art.12), beneficiários (Art.13), projetos (Art.14) e comissão pedagógica (Art.17) (BRASIL, 2010).

O PRONERA foi criado no dia 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, por meio da Portaria Nº. 10/98, vinculado ao Gabinete do Ministro; nesta ocasião também foi aprovado o seu primeiro Manual de Operações que, devido às novas demandas de modalidade de educação e adequações legais, e pela necessidade de diálogo e interlocução com outras políticas públicas, foi atualizado através de aprovações de novos manuais. O primeiro seguiu vigente até 2001, e numa sequência de atualizações, está em vigência o Manual de Operações aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº19, de 15 de janeiro de 2016. (BRASIL, 2016).

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIALOGANDO COM REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

A Educação do Campo, que tem como um dos seus princípios a reflexão e a ação, apregoa o homem como um ser social e histórico que é formado pela sociedade, como

também é transformador dela. É nesse sentido que ela dialoga com outra referência prioritária da tradição pedagógica crítica, a *Pedagogia do Movimento*.

A *Pedagogia do Movimento* que é a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também dialoga com a *Pedagogia do Oprimido*, é identificada como síntese do trabalho realizado por esse movimento na área de educação, e tem como objeto o processo de formação dos sujeitos sem terra. Pedagogia que recupera e reafirma a construção de uma concepção educativa de base materialista, histórica e dialética; que enxerga o ser humano como um sujeito produto da história, formado pelas relações sociais e construtor da sociedade (CALDART, 2012).

Essa Pedagogia tem o movimento social como principal educador e como espaço de formação dos sujeitos coletivos. E aponta como primeiro passo dessa formação o enraizamento dos trabalhadores rurais em uma coletividade, afirmando-os enquanto sujeitos coletivos capazes de contribuir com a transformação social, como afirma Caldart (2012, p.547),

esta é a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana. Há um processo formativo que começa com o enraizamento dos sem-terra (condição de trabalhador da terra desprovido dela) em uma coletividade, que não nega o seu passado e sinaliza um futuro que poderão ajudar a construir, e que continua no movimento contraditório, descontínuo, conflituoso de produção de uma identidade coletiva que vai mostrando a esses trabalhadores que o protagonismo de construção do futuro não será deles como indivíduos isolados, mas como sujeito coletivo, como classe. Esse processo é educativo, e seu motor é justamente uma coletividade em movimento que passa a produzir uma referência de objetivos para cada ação do cotidiano das pessoas concretas que a integram.

O MST afirma enquanto matrizes pedagógicas do seu processo educativo a luta social, como base da formação social dos sem-terra e como ação que educa as pessoas; a organização coletiva, através do processo de enraizamento dos sujeitos sem-terra em uma coletividade; a história, como dimensão que proporciona o cultivo da memória e conhece as relações sociais que constituem a realidade dos sem-terra; a cultura, como matriz que educa através do cultivo do modo de vida dos sujeitos sem-terra; e a terra, que traz o trabalho e a produção como atividades que educam os sem-terra (CALDART, 2004b).

A partir dessas intencionalidades formativas, o MST, através de suas reflexões teóricas e experiências práticas com os trabalhadores sem-terra, assumiu o desafio de construir, junto

com outros movimentos sociais do campo, a proposta política e pedagógica da Educação do Campo. Como uma proposta capaz de atender as especificidades do conjunto de trabalhadores do campo.

Nesse sentido, ressaltamos como especificidades da Educação do Campo o trabalho e a cultura dos sujeitos camponeses, enfatizando a atividade produtiva e a cultura desses trabalhadores como elementos do processo de ensino-aprendizagem das populações do campo. Sendo assim, ela ressignifica matrizes da *Pedagogia do Movimento*, como também resgata concepções da *Pedagogia Socialista*.

A *Pedagogia Socialista*, como uma pedagogia vinculada às experiências de lutas sociais, ressalta os processos revolucionários como experiências concretas de formação humana. Caldart (2004a, p.14), discutindo o diálogo entre a Educação do Campo e a Pedagogia Socialista, afirma que esta última “pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico”.

Tendo como base os princípios da *Pedagogia do Oprimido*, e como referências prioritárias a *Pedagogia do Movimento* e a *Pedagogia Socialista*, a Educação do Campo vem se caracterizando como uma concepção de educação dos camponeses, como práticas pedagógicas que valorizam e atendem as especificidades das realidades camponesas, como um projeto de sociedade que visa o empoderamento e o desenvolvimento das comunidades do campo, e como instrumento de luta por políticas públicas de educação destinadas às populações que vivem no meio rural.

A Educação do Campo, enquanto concepção de educação, vem constituindo sua identidade a partir das especificidades que compõem a realidade das populações do campo¹². Roseli Caldart (2004a), ao explicitar a construção da proposta política e pedagógica da Educação do Campo, destaca como traços fundamentais dela a formação humana, a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação, a educação dos e não para os camponeses, os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, o vínculo com a matriz pedagógica do trabalho, a formação e valorização dos educadores do campo, e a escola como objeto principal dessa proposta de educação.

¹² Entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A partir desses traços, o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, define os seguintes princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

A Educação no/do Campo é uma concepção de educação que valoriza a vida no campo, tendo como sujeitos os diversos trabalhadores do campo, e se vincula como base de constituição, aos camponeses, ao trabalho camponês e ao modo de vida dessas comunidades. Como ressalta Roseli Caldart (2012, p.259),

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo como práticas pedagógicas que preconizam os conhecimentos como meios para a compreensão e resolução dos problemas que afetam as pessoas e as comunidades, defende a realidade dos povos do campo e a agricultura camponesa como ponto de partida e como base do currículo escolar.

Para isso, fazem-se necessárias experiências educativas que vinculem os conteúdos acumulados historicamente à realidade camponesa, com base em um currículo centrado na prática, orientado por temas geradores retirados da realidade das crianças e de sua comunidade, e contextualizado, articulando teoria e prática.

Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p.330) afirmam que:

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala.

Conduzir práticas pedagógicas que superem os limites da sala de aula significa construir estratégias educacionais que superem a fragmentação dos conhecimentos, que ao contrário disso, sejam conhecimentos (re)construídos a partir da realidade dos alunos, para que esses, empoderados, sejam capazes de contribuir no processo de desenvolvimento das suas comunidades.

É nesse sentido que a Educação do Campo se caracteriza como um projeto de sociedade. Quando busca advir no empoderamento dos sujeitos camponeses que resistem e confrontam o modo produção capitalista, persistindo no seu modo de produzir, nas suas relações sociais e na sua relação com a natureza. Como indica Caldart (2012, p. 261),

ainda que a Educação do Campo se mantenha se no estrito espaço de luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade.

Constituindo-se como luta pelo acesso dos sujeitos que vivem no/do campo à educação, a Educação do Campo vem se caracterizando como instrumento de crítica e denúncia das condições precárias de vida dos camponeses, e também como prática educativa alternativa norteadas pelo anseio de transformação social, protagonizada pelos sujeitos e movimentos sociais do campo. Visando advir na construção de políticas públicas que atendam as necessidades sociais e políticas dessas populações que vivem na zona rural.

Essa luta por educação está vinculada à luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, entre outras questões sociais do campo. Pois os sujeitos que a remetem têm a esperança de alcançarem uma vida mais digna e justa, pressionando o Estado na busca pela efetivação dos seus direitos sociais. Conforme Caldart (2012, p.261-262), “na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela”.

No âmbito das vitórias, conquistadas a partir dessas lutas, destacamos os programas de educação do campo como o Saberes da Terra, que é o Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares; o PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra; o PROCAMPO, com os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais; o PRONATEC CAMPO, com a formação continuada para o desenvolvimento sustentável no Brasil rural, o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, com o apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, e ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso à educação para as populações do campo; e o PRONERA.

E no intuito de discutir o PRONERA, objeto de estudo desta dissertação de mestrado, abordaremos, no próximo capítulo, os princípios e os pressupostos políticos e pedagógicos e as ações desse programa, buscando aprofundar na análise desses aspectos no âmbito da Educação Superior.

3 PRONERA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO AO CONHECIMENTO E ÀS UNIVERSIDADES

Caracterizado como fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo pelo acesso dos camponeses à educação, o PRONERA, criado em 1998, vem proporcionando a realização de diversas ações educativas voltadas para a formação dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.

O PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº7. 352, de 04 de novembro de 2010. Executada pelo INCRA, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, em parceria com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições de ensino, universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2016). Entretanto, vale ressaltar que apesar de ser reconhecido como uma política pública, o PRONERA não se tornou uma política efetiva, pois ainda funciona como programa.

O programa tem por objetivo “fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais”; através do desenvolvimento de projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para os jovens e adultos das que vivem nos assentamentos da Reforma Agrária e para os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC (BRASIL, 2016, p.08).

O PRONERA apoia projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio; de capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária; de formação inicial e continuada de professores, em nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas; de formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; cursos técnicos profissionais de nível médio; de formação de nível superior e pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2016).

O Decreto Nº 7.352, no seu Art.13, aponta como público alvo do PRONERA:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1o do art. 1o do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

Para os sujeitos do campo, o PRONERA significa a garantia do direito à educação, e a concretização de experiências pedagógicas que resgatem e valorizem as especificidades da vida no campo. Como afirma a EP 10, egressa do Curso de Licenciatura em História-PRONERA/UFPB:

O Pronera é uma conquista dos trabalhadores, fruto das lutas. Ele é uma intervenção pedagógica, ele é o resgate da identidade dos camponeses, e é a busca de interação de saberes. Ele é o direito dos camponeses estudarem. E a gente não pode deixar de lutar por esse direito. E na conjuntura atual, a gente tem esse desafio de continuar lutando por esse direito (ENTREVISTA COM EP 10, 2017).

Por meio dos seus princípios, o PRONERA relaciona educação e desenvolvimento do campo como condição essencial para a formação dos assentados da reforma agrária, como também ressignifica os conteúdos e as metodologias dos processos de educação formal. O Manual de Operações do programa define como princípios político-pedagógicos do programa a democratização do acesso à educação; a inclusão; a participação; a interação e a multiplicação (BRASIL, 2016).

A democratização do acesso à educação objetiva assegurar a cidadania dos jovens e adultos do campo através da oferta de uma educação pública de qualidade. Que além de garantir o acesso ao conhecimento aos jovens e adultos assentados, proporcione a articulação desses conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história aos conhecimentos advindos da realidade camponesa. De acordo com Molina e Sá (2008, p.29):

Ocorre que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes, para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiros. Portanto, o direito à diferença, aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos.

O princípio da inclusão visa ampliar o acesso à educação e garantir a efetivação dos direitos aos jovens e adultos que vivem nos assentamentos da reforma agrária. Portanto, a educação é considerada instrumento de luta dos trabalhadores do campo que os proporciona ter acesso a conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento do campo

brasileiro. Conforme apresenta Paiva (2004, p.105), o PRONERA “tem sido percebido pelos diversos atores sociais como uma ação política fundamental para a inclusão dos diferentes povos que habitam o campo e como alternativa de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo”.

O princípio da participação implica em assegurar o envolvimento das comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, através da indicação das demandas; que junto com os demais parceiros decidem sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. O que remete as ideias de Jesus (2004, p. 100), quando a mesma afirma que “os avanços que o Pronera fez são reveladores de que não há política forte gradeada pelo Estado. Somente se desenvolvem políticas públicas inclusivas e socialmente justas se referenciadas pelos movimentos sociais”.

A participação dos sujeitos e movimentos sociais do campo na construção de práticas educativas se apresentam como elemento característico da Educação do Campo, como afirmam Molina e Sá (2004, p. 82):

Esta é uma das características do paradigma da Educação do Campo: suas políticas públicas devem se construir com os sujeitos sociais e não para os sujeitos sociais. Planejar uma ação estatal com reais condições de intervir positivamente nestas realidades exige a participação ativa dos movimentos sociais na elaboração destas políticas públicas.

A mesma autora destaca, embora que de maneira diversificada, a participação dos movimentos sociais em todas as fases das ações do PRONERA é uma inovação no que diz respeito às políticas públicas de educação. Para ela, essa participação “enfrenta tensionamentos de diferentes ordens que têm sido extremamente produtivos, fazendo avançar a compreensão tanto da universidade quanto dos movimentos sociais das diversas lógicas presentes no processo” (MOLINA e SÁ, 2004, p.80).

A interação se refere a desenvolver suas ações em parceria entre os órgãos do governo federal, os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, as instituições de ensino e outras organizações demandantes do campo; se desenvolvendo por meio da gestão participativa, na qual todos os parceiros assumem suas funções na elaboração dos projetos, na execução e na avaliação das ações.

Abordando as funções dos parceiros na execução do PRONERA, Andrade e Pierro (2004, p.22-23) ressaltam:

As instituições de ensino superior cumprem uma função estratégica no programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional. Em tese, as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam apoiar a implantação dos projetos, assegurando sua continuidade, o que raramente ocorre.

Essa relação entre os parceiros do PRONERA se estabelece em um cenário de tensões e conflitos. Devido a isso, muitos problemas são enfrentados no decorrer dos cursos, seja dificuldades na estrutura burocrática ou no financiamento, seja nos embates com as propostas pedagógicas das instituições, ou até mesmo na falta de diálogo com os movimentos sociais.

Andrade e Pierro (2004), ao discutir os problemas no financiamento das ações do programa, afirmam que “as oscilações no montante do orçamento do Programa e no fluxo de recursos dos convênios resultaram em instabilidade no atendimento e descontinuidade das ações” (2004, p. 24). Essa problemática também aconteceu no decorrer dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História – PRONERA/UFPB, como ressaltam os depoimentos de EP 01 e EP 03, respectivamente, ao apontarem as dificuldades enfrentadas no processo de formação.

(...) outra dificuldade é a questão dos recursos né, por parte do governo federal, o atraso nas parcelas do recurso pra poder começar as etapas no período correto (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

(...) o recurso demorava a vir, aí você ficava mais de meses em casa e, às vezes, era desanimador (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

Já o princípio da multiplicação propende ampliar o número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, como também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as populações que vivam nos assentamentos da Reforma Agrária.

A formação de educadores, como objetivo do PRONERA e um traço da identidade da Educação do Campo, implica formar professores que conheçam a realidade e as especificidades da vida no campo, para que esses promovam experiências educativas a partir do contexto social de seus educandos. No tocante as ações do PRONERA voltadas para a formação de educadores, segundo Andrade e Pierro (2004, p.45),

os cursos têm alcançado o objetivo a que se propõe de promover uma formação consistente nos conteúdos básicos e nos fundamentos teóricos-metodológicos da Educação Infantil até o Ensino Médio nas áreas de assentamentos rurais, valorizando a identidade sociopolítica e cultural dos alunos e articulando os conhecimentos científicos e os saberes sociais produzidos no contexto em que estão inseridos, com vistas à melhoria da qualidade de vida nos assentamentos.

Esses aspectos do programa são confirmados nas falas de egressos dos cursos de educação superior do PRONERA, ofertados na UFPB (campus I), quando os mesmos destacam:

As discussões, os debates em sala de aula, (...) o enfoque das discussões era sempre as comunidades, os movimentos, aonde a vida de cada um estava, então sempre fazia essa ponte (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

No nosso curso, em específico, que ele é mais teórico, tentava-se buscar adequar o currículo para que de fato se aproximasse das nossas ideias e das nossas realidades. (...) Mas isso não quer dizer que a gente deixou de estudar temas que era do currículo do curso (ENTREVISTA COM EP 08, 2017).

Formar cidadãos críticos e reflexivos requer experiências educativas que proporcionem o diálogo entre os saberes científicos e os saberes empíricos, que vinculem os conteúdos curriculares à realidade na qual os educandos estão inseridos.

Diante do exposto, o programa se configura como práticas educativas transformadoras, protagonizadas pelos movimentos sociais e pelos sujeitos do campo, constituindo-se como política pública de Educação do Campo, com uma proposição educativa baseada nos princípios da Educação Popular, já que essa última “é *popular* porque tem sua razão de ser nos setores populares, suas organizações e suas lutas; seus objetivos, seus conteúdos e metodologias buscam colocar-se em função deste projeto de emancipação social” (MOTA NETO, 2016, p.104).

O PRONERA, enquanto política de Educação do Campo que busca reduzir a taxa de analfabetismo e elevar o nível de escolarização dos sujeitos que vivem nos assentamentos da reforma agrária, mais que o acesso à educação, apresenta-se como uma proposta política e pedagógica diferenciada, com uma metodologia que intenta estabelecer relações entre o processo educativo e as práticas sociais, como também com uma proposta que busca executar suas ações através de uma gestão participativa. Como afirmam Andrade e Pierro (2004, p.37), “o PRONERA inova em duas direções: construir e empregar metodologias de ensino à

realidade sociocultural dos assentamentos e exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros”.

Os projetos do PRONERA se desenvolvem por meio da metodologia da alternância, a qual se caracteriza por dois momentos: o tempo escola, que compreende os momentos de estudo nas instituições de formação; e o tempo comunidade, que é o período destinado a pesquisas e estudos na comunidade dos educandos (BRASIL, 2016).

A formação por alternância teve origem na França, em 1935, com um grupo de famílias camponesas preocupadas com a escolarização dos seus filhos, pois não queriam que esses se afastassem para estudar na cidade, então criaram formas de educação dentro da sua comunidade rural, que atendessem as necessidades desses jovens filhos de agricultores. E foi assim que foram criadas as primeiras Casas Familiares Rurais – CFRs que se expandiu por todo mundo. E chegou ao Brasil, em 1969, com a Escola Família Agrícola – EFA, no estado do Espírito Santo e foi se expandindo pra todo o país (GIMONET, 2007).

A alternância vai além de alternar espaços e tempos de aprendizagens, ela integra as atividades realizadas no tempo escola e no tempo comunidade. Para isso é preciso que os tempos e os espaços estejam integrados. A cultura, os valores, e os conhecimentos dos educandos precisam ser trazidos para o tempo escola, e fazer a relação da realidade da comunidade e da família com os conhecimentos adquiridos através da teoria no tempo comunidade. Como afirma Jean-Claude Gimonet (2007, p.120), ao apresentar a *alternância real*, conhecida também por *alternância integrativa*: “Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência”.

Portanto, a metodologia da alternância implica em situações de aprendizagens nas quais os sujeitos são atuantes e os diferentes saberes se complementam. Como se percebe nas falas de egressos que realizaram os cursos de educação superior desenvolvidos pelo PRONERA através dessa metodologia, nos quais o tempo escola corresponde a 70% da carga horária do curso e o tempo comunidade a 30%.

Você ver teoria no tempo escola, (...) e no tempo comunidade você vai associar tudo aquilo ao que você vive. (...) quando você tem a oportunidade de associar teoria e prática isso é muito rico (ENTREVISTA COM EP 06, 2017).

Isso foi a riqueza do curso, (...) foi o que proporcionou essa história de aprender a exercer e a vivenciar o que aprendeu. Então isso foi o diferencial do curso, o diferencial dos cursos do Pronera é esse. Essa questão da alternância é o que dar essa relação de poder aprender e praticar, de já

colocar para os outros, pra sua comunidade, ou pra sua escola (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

Isso significa, entre outros aspectos, que o PRONERA, por sua vinculação de origem com a Educação do Campo, articula em sua proposta pedagógica as aprendizagens sociais, a produção do conhecimento, a valorização do modo de vida do camponês; relacionando os saberes científicos aos saberes populares. Como reflete Arroyo (2004, p. 58), as políticas de educação do campo “só terão sentido se enraizadas nessa dinâmica humana, cultural vivenciada no campo”.

Assim, o programa não se limita apenas ao ensino, ele amplia a relação entre educação, sociedade, identidade, cultura, valores, terra e comunidade; considerando a formação social e política dos povos do campo como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Isso, entre outros aspectos, coloca-o como uma proposição de educação crítica, emancipadora, que valoriza e respeita os saberes dos camponeses. Conforme enfatiza Santos (2012, p. 635), o PRONERA constitui “um dos instrumentos de emancipação e cidadania dos camponeses, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos, o que dialoga com a estratégia de superação da histórica condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes”.

Aprofundando a análise desses aspectos políticos e pedagógicos do programa no âmbito da Educação Superior¹³, focaremos, no item em seguida, os alcances das ações do PRONERA no que se refere à oferta de educação, enfatizando as ações de Educação Superior, através dos dados da II PNERA; depois, apresentamos uma breve história do PRONERA na Paraíba; e no último item deste capítulo, voltaremos o nosso olhar para as ações do PRONERA no que se refere à formação de professores a partir dos cursos de educação superior, atentando para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História ofertados na UFPB.

¹³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Art.44, a Educação Superior abrange os cursos sequenciais por campo de saber conhecimento, de graduação, de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; e de extensão (BRASIL, 2016).

3.1. O PRONERA E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conquista dos camponeses na esfera do Estado e situado no processo de democratização do acesso à Educação Superior¹⁴, o PRONERA vem proporcionado o acesso dos sujeitos que vivem no/do campo às universidades e a concretização de um sonho para muitos camponeses que ansiavam ter uma formação no nível superior e permanecer no campo. Como ressalta a EP 02, 30 anos, egressa do curso de Pedagogia – PRONERA/UFPB, moradora do Assentamento Oziel Pereira – Remígio/PB:

Era um sonho, um sonho de vida. Porque conseguir a cada ano poder ir pra escola estudar, nas dificuldades que eu tinha, na época, de não ter transporte, de morar na zona rural (...) então assim quando surgiu a oportunidade, que eu já havia terminado o ensino médio fazia dois anos e a minha perspectiva de vida tava sendo assim de arrumar um emprego na casa de alguém, de faxineira ou babá, e mudar e ir morar com minhas tias em São Paulo, porque eu não tinha nenhuma perspectiva de vida aqui. Quando apareceu a oportunidade, oferecida pelo Pronera junto com os movimentos sociais, de eu participar desse curso, nossa assim “sabe”?!” foi a esperança “deu” continuar junto com meus pais, não ter que abandonar minha família. Então foi uma realização (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

A inserção dos sujeitos do campo em um espaço que, historicamente, foi restrito à classe dominante, e o reconhecimento desse ambiente como um espaço que também é dos povos do campo por direito, causam tensionamentos e preconceitos, principalmente por parte do público que frequenta os ambientes acadêmicos. Conforme Santos (2012, p.632) discute,

a presença dos camponeses, como sujeitos coletivos de direitos, no ambiente acadêmico, tem fortalecido a perspectivas de novas práticas nos campos do ensino e da pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como práxis, resultado de uma interação entre sujeitos historicamente estranhos – daí tratar-se de uma interação que nem sempre é pacífica, mas, ao contrário, é normalmente tensa e conflituosa e, por isso mesmo carregada de potencialidades emancipatórias.

Esta problemática também foi vivenciada pelos estudantes dos cursos do PRONERA ofertados na UFPB, como ressalta o depoimento dos sujeitos entrevistados:

¹⁴ O ensino superior que apresentava, em 1991, 1.565.056 matrículas, evoluiu para 6.379.299, em 2010. Expansão que, ainda não sendo o suficiente para atender os estudantes ausentes dessa etapa educacional, tem apresentado um considerável aumento de sujeitos de diferentes classes sociais frequentando a educação superior no Brasil (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

Não é um ambiente que a gente tava acostumado também dentro da visão nossa, por ser do campo e de toda a história que nós temos, não é um ambiente frequentado por nós camponeses, então a primeira sensação foi de estranheza. (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

A gente sente um estranhamento, tanto da comunidade acadêmica, “como é que trabalhadores e agricultores está entrando na universidade? (...) tivemos também preconceito linguístico na universidade. Como nós fomos a primeira turma, esse processo de estranhamento dentro da universidade ela foi mais significativa (ENTREVISTA COM EP 08, 2017).

As dificuldades era o preconceito em si né, dos demais colegas né, mas assim nas turmas convencionais, nas filas de RU, essas coisas “era” o maior desafio (ENTREVISTA COM EP 04, 2017).

Ao alcançar as universidades, o PRONERA vem proporcionando experiências educativas significativas, ratificando as especificidades dos sujeitos do campo e instigando processos de transformações no que tange a valorização dos saberes e práticas desses povos na produção do conhecimento. Diante disso, concluímos que as dificuldades no financiamento dos cursos e os conflitos e tensionamentos enfrentados nos espaços que se realizam, não impossibilitam a realização de diversas práticas emancipatórias e o diálogo de diversas culturas e saberes. Como também proporciona o reconhecimento, por parte dos camponeses e do público acadêmico, da universidade como um espaço que também pertence aos trabalhadores do campo, como afirmam as narrativas a seguir:

Mostraram a universidade pra gente e era uma coisa estranha pra gente, mas veio aquela sensação de assim que “pra” gente é estranho, mas tem que deixar de ser. Isso aqui é sustentado com o dinheiro dos trabalhadores, então os trabalhadores têm que ocupar. (...) quando pisamos na universidade mesmo, veio aquilo assim né: aqui não é nosso espaço, mas tem que ser (ENTREVISTA COM EP 11, 2017).

Muitos têm a mesma sensação que eu, uma sensação de estranheza, a sensação que aquele espaço não é seu, mesmo sabendo que esse espaço é sustentado com nosso dinheiro e por isso tem esse direito ao conhecimento, de ocupar esse espaço. (ENTREVISTA COM EP 05, 2017)

Caracterizado como porta de acesso dos trabalhadores do campo às universidades, o PRONERA proporciona a formação dos sujeitos em vários níveis do ensino como nos cursos de educação superior, visto por muitos deles como uma possibilidade quase impossível diante da história de negação desse direito. Possibilitando a formação de muitos jovens e adultos assentados em nível superior e a permanência desses no campo, atuando para o desenvolvimento de suas comunidades. Na fala de uma entrevistada: “é uma porta de entrada

“pra” gente conquistar, realizar nossos sonhos. Eu vejo o Pronera, ele dar abertura, ele dar possibilidade do filho do pobre, do filho do camponês ter acesso à educação superior. (...) Só quem é do campo sabe a importância disso na vida da gente” (ENTREVISTA COM EP 07, 2017).

Assim sendo, o programa efetiva um direito instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que coloca, entre outras, as seguintes finalidades da Educação Superior:

- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

Essas prerrogativas fundamentam o objetivo do PRONERA no âmbito da Educação Superior, o qual preconiza a formação voltada para qualificação dos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária, para que esses sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento do campo brasileiro; a partir de experiências educativas que reflita o cotidiano dos educandos, no intuito que esses conheçam a realidade na qual estão inseridos e busquem soluções para os problemas da sua comunidade (BRASIL, 2016).

Podemos, diante do exposto, perceber o vínculo do PRONERA com os princípios da Educação do Campo e Educação Popular, que é ratificado na concepção desta última, que segundo Freire (2011, p.116),

não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária – II PNERA, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em parceria com o INCRA e a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo – UNESP, o PRONERA, no período compreendido entre 1998 a 2011, proporcionou a

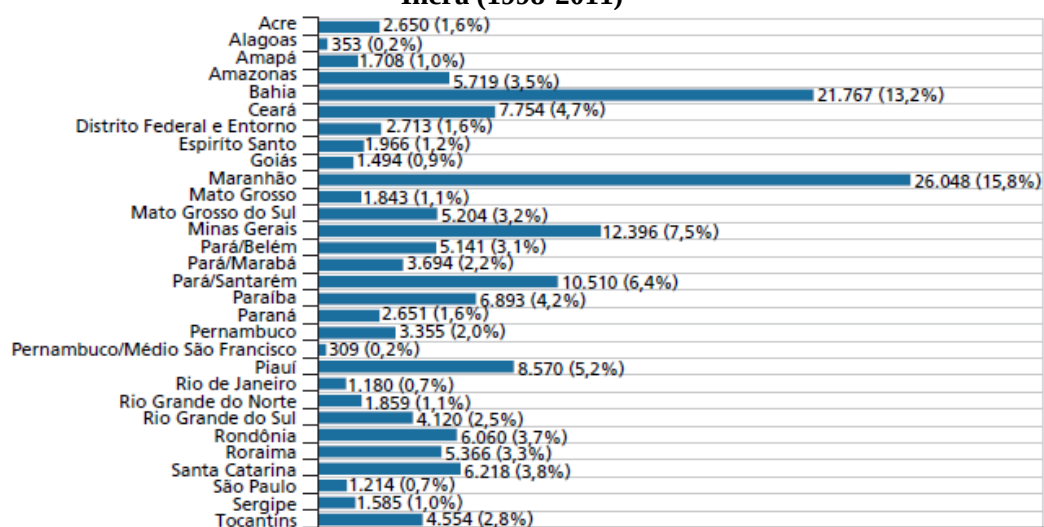
realização de 320 cursos em 880 municípios do Brasil, beneficiando 164.894 sujeitos que vivem no campo, como mostra a Figura 1 e o Gráfico 1 (IPEA, 2015).

Figura 1 :Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)



Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

Gráfico 1: Educandos ingressantes/matriculas em cursos do Pronera por superintendência do Incra (1998-2011)



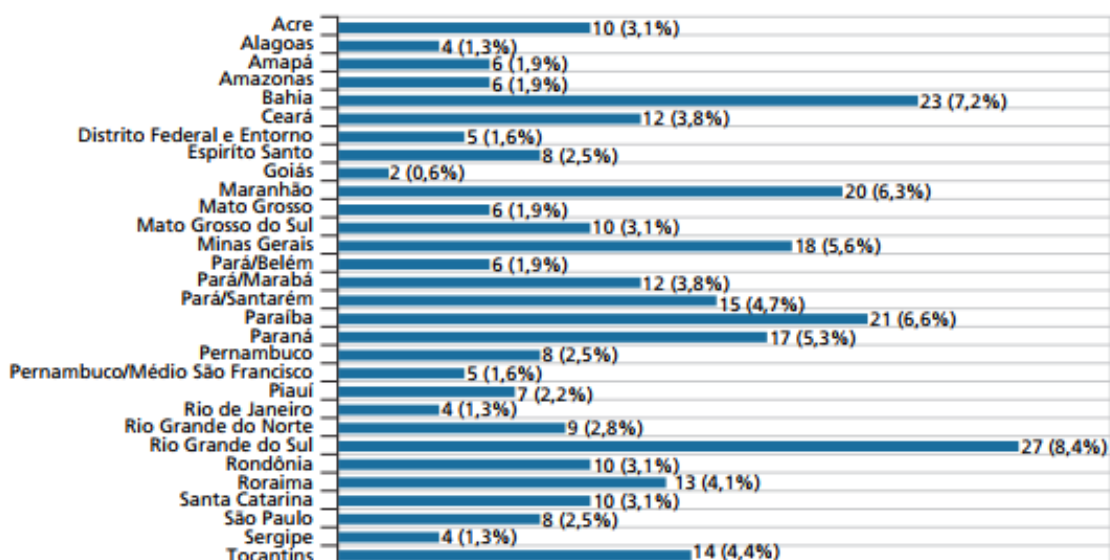
Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

Assim, o programa se mostra como uma política educacional que vem proporcionando condições de acesso à educação para a população camponesa que vive em áreas de reforma agrária, através da criação de diversos cursos. O que assegura esse programa como fundamental para a formação dos trabalhadores do campo. Conforme afirma o EP 05, morador do Assentamento Amarela I – São Miguel de Itaipu/PB, ao dizer que o PRONERA

Significa acesso ao conhecimento, acesso às barreiras do conhecimento tão complicadas para um camponês chegar, então o Pronera serve como um trampolim pra você pular essa barreira e chegar ao conhecimento. Romper essa cerca tão terrível que colocaram pra gente (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Dos 321 cursos realizados pelo PRONERA, em 13 anos de atuação, 54 foram realizados na Região Sul, 38 no Sudeste, 23 na Região Centro-Oeste, 92 no Norte e 113 na Região Nordeste. O Nordeste teve destaque, como a região que realizou o maior número de projetos, grande parte deles de EJA fundamental, atingindo 73.364 matrículas nesse nível do ensino. A Bahia é evidenciada como o estado com o maior número de cursos, tendo realizado 23; logo em seguida vem o estado da Paraíba, com 21 cursos¹⁵, como podemos observar no Gráfico 2 (IPEA, 2015).

Gráfico 2: Cursos do PRONERA realizados por superintendência do INCRA (1998-2011)



Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

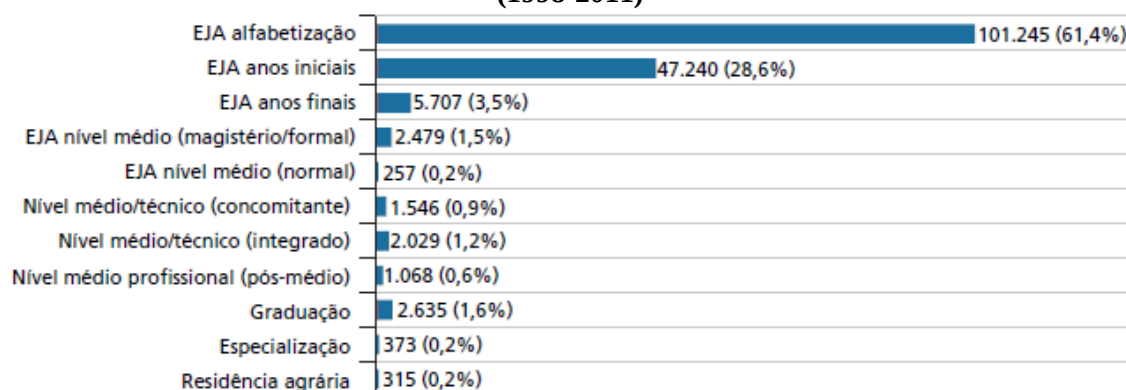
¹⁵ Ver o Quadro 4.

No país, os projetos do PRONERA, no referido período, compreenderam projetos de EJA fundamental, ensino médio e ensino superior. De EJA fundamental foram desenvolvidos 167 cursos, sendo esses, 91 na alfabetização, 46 nos anos iniciais e 30 nos anos finais. No nível médio foram executados 99 projetos, 29 de magistério, 5 normais, 51 de médio técnico e 14 de médio profissional. De nível superior foram realizados 54 projetos, 42 de graduação, 6 de especialização e 6 de residência agrária (IPEA, 2015).

Nesses cursos, ingressaram 164.894 alunos, grande parte deles nos cursos de EJA fundamental, atingindo 154.192 matrículas, o equivalente a 93,5% do total de matrículas em todos os níveis. Essa oferta reflete o programa como uma estratégia de combate ao analfabetismo e à baixa escolaridade na zona rural, que ao longo da história apresenta altos índices de analfabetismo, de baixa escolaridade e de distorção idade-série. Santos (2012, p.630), ao justificar a necessidade da criação do PRONERA, afirma que “justificava-se à época, pela constatação expressa em um estudo denominado Censo da Reforma Agrária (...) de que nos projetos de assentamentos (PAs) havia um índice de analfabetismo acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo”.

A Região Nordeste aparece como destaque em números de ingressantes nos projetos do PRONERA, com 78.483 matriculados, sendo o Maranhão e a Bahia os estados com maior número de matrículas. A Paraíba ficou em evidência com relação ao maior número de matrículas nos cursos de educação superior, com 280 ingressantes (IPEA, 2015). Conforme se observa no Gráfico 1 (p.64) e no Gráfico 3.

Gráfico 3: Educandos ingressantes/matrículas em cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)



Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

Dessa forma, o PRONERA é uma alternativa no contexto da universalização de direitos sociais, que se apresenta como uma educação contra hegemônica em meio a um

Estado Neoliberal e faz emergir o respeito às especificidades de populações que vivem à margem da sociedade, se fazendo necessário enquanto política para sanar as desigualdades sociais, tendo como utopia uma sociedade mais justa:

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. É nesse contexto que se pode afirmar a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando a formação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir o acesso à educação (DUARTE, 2008, p.37).

Dos 164.894 ingressantes nos projetos do PRONERA, 82.895 concluíram os cursos, o que significa 50,27%. Pernambuco aparece como destaque no maior índice de concluintes. Na Região Nordeste, 37.308 dos ingressantes concluíram os cursos, o que corresponde a quase 50% de ingressos revertidos em concluintes. Tendo os estados Bahia e Maranhão como destaques em maior número de educandos concluintes (IPEA, 2015).

A porcentagem de 50% de evasão subentendida nos dados é justificada pelo fato de algumas informações sobre ingressantes e concluintes não terem sido encontradas na coleta de dados, pois foram obtidas informações sobre ingressantes e concluintes apenas de 274 cursos. A partir dos dados válidos sobre ingressantes e concluintes, totalizaram-se 131.576 educandos que ingressaram e 82.799 que concluíram. Ao observa-se os valores da diferença identificada entre ingressantes e concluintes, constata-se uma porcentagem de 37% de evasão (IPEA, 2015).

A atuação do PRONERA nos diversos níveis significa acesso à educação e possibilidade de qualidade social e política para a população camponesa. Entre outros aspectos, o PRONERA se constitui como “um dos instrumentos de emancipação e cidadania dos camponeses, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos, o que dialoga com a estratégia de superação da histórica condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes” (SANTOS, 2012, p.635).

Com 3.323 ingressantes, os cursos de educação superior, realizados em 31 instituições de ensino, matricularam 2.635 nos projetos em nível de graduação, 373 nos cursos de especialização e 315 na residência agrária. Desses, concluíram 2.715 alunos, atingindo mais de 80% de conclusão de cursos. Na Região Nordeste, 994 concluíram os cursos nesse nível do ensino. A Paraíba tem destaque com o maior número de matrículas nos cursos de educação

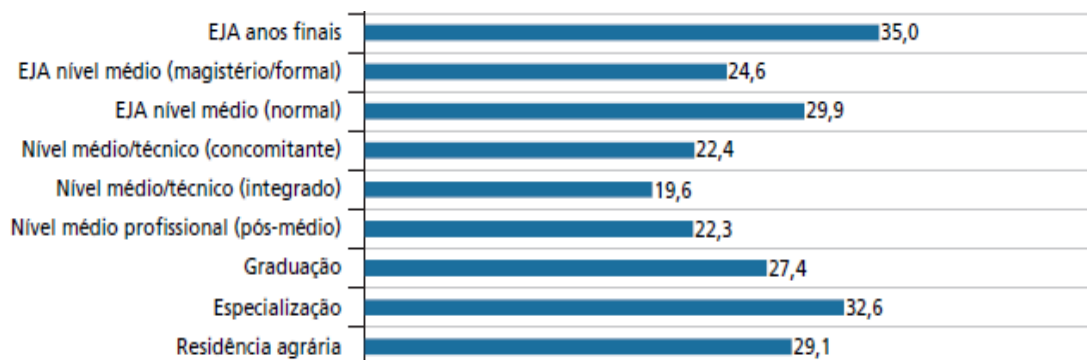
superior, com 280 ingressantes, como também com o maior índice de conclusão, atingindo 242 concluintes (IPEA, 2015).

Esses cursos têm possibilitado diversas mudanças positivas e contribuído bastante para a qualidade de vida dos assentados e de suas comunidades. Como ressalta uma camponesa do Assentamento Rick Charles – Conde/PB, ao afirmar que:

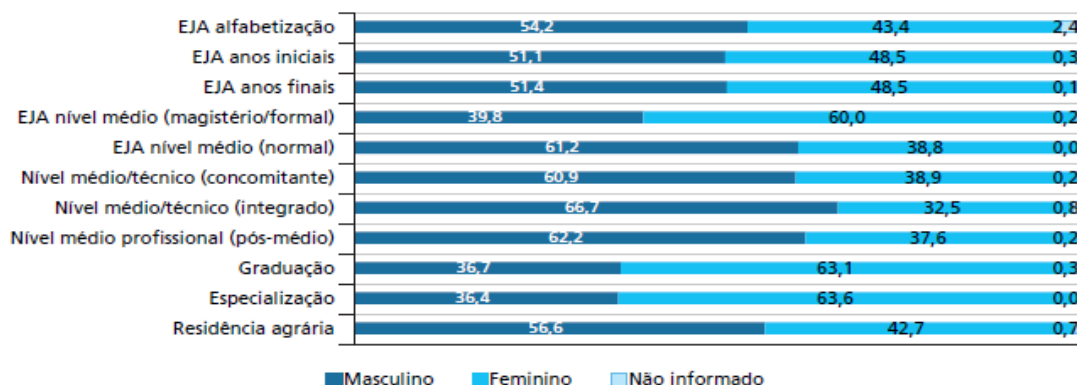
O Pronera veio pra ajudar o povo do campo de ter acesso à escolaridade. (...) então dar oportunidade a gente do campo a ta ingressando na universidade, a ta contribuindo com nossa comunidade, a contribuir até com o município. (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

Mediante as análises dos dados apresentados no relatório da II PNERA, constatamos que os educandos dos cursos de educação superior apresentam médias de idade compreendidas entre 27,4 e 32,6. Dos sujeitos que realizaram os cursos de graduação, 63,1% são do sexo feminino, 36,7 do sexo masculino e 0,3 não informaram. Nos cursos de especialização o público feminino apresenta 63,6% e o masculino 36,4%. Já nos cursos de residência agrária 56,6% dos estudantes são do sexo masculino, 42,7% do sexo feminino e 0,7% não informaram o sexo (IPEA, 2015). Como podemos observar nos gráficos 4 e 5.

Gráfico 4: Média de idade (anos) dos educandos do Pronera por modalidade (1998-2011)



Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

Gráfico 5: Sexo dos educandos dos cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)

Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária.

Para os alunos desses cursos,

O Pronera, hoje, nos assentamentos, é como um orientador de oportunidades, os camponeses sabem que existe esse espaço que eles podem acessar o conhecimento no ensino superior, (...) é possível pra um assentado hoje fazer um curso superior (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Nesse sentido, as ações do PRONERA significam possibilidades possíveis de reversão à lógica dominante, resistindo às tendências históricas que atribuíram a grupos sociais marginalizados uma posição de desvantagem no acesso à educação, principalmente no que diz respeito à educação em nível superior, etapa do ensino que por muito tempo apresentou um perfil predominantemente elitista. De acordo com Santos (2012, p.634), o programa, no que tange a oferta de cursos de educação superior, “legitimou o conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram, coletivamente, em turmas específicas no ensino superior”.

Além de formar profissionais para atuarem no desenvolvimento das suas comunidades, o programa proporciona possibilidades de ascensão social e profissional para as populações que vivem no campo, apontando caminhos para uma possível transformação social. Como ressaltam egressos dos cursos ofertados na UFPB,

Desde que eu me formei eu trabalho na comunidade, seja como [na] orientação às famílias sobre os direitos e deveres de cada assentado, como também atuando na qualidade de professora (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

Eu não tenho obrigação de sair do meu local “pra” ser bem sucedido na vida, eu posso ser no meu local, no lugar onde vivo, eu posso desenvolver o lugar onde vivo (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Na Paraíba, foram realizados 21 cursos¹⁶ do programa, entre 1998 e 2011, em 04 instituições de ensino, a Universidade Federal da Paraíba – UFPB (14), a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB (01), Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (01), Escola Agrotécnica Federal de Sousa – EAF/SOUSA (05), contando com a participação de 33 organizações demandantes. Nos projetos de nível EJA fundamental ingressaram 6.091 e concluíram 2.648 alunos. Nos de nível médio concluíram 362 dos 522 educandos que ingressaram nesses cursos. Nos cursos de educação superior ingressaram 280 educandos, e desses, 242 se formaram (IPEA, 2015).

E voltando o olhar para esses cursos realizados na Paraíba, abordaremos, no item abaixo, a história do PRONERA no estado, discutindo o processo de implantação, os avanços e limites e a atual situação do programa na Paraíba.

3.2 O PRONERA NA PARAÍBA

O PRONERA, no estado da Paraíba, apresenta uma trajetória marcada por enfretamentos políticos e obstáculos burocráticos, como também por superação e conquistas. E com o intuito de abordar essa trajetória, neste item, discutiremos a implantação do programa no referido estado, a partir das experiências de Educação de Jovens e Adultos realizadas em 1999.

O projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, realizado pela UFPB (Campus João Pessoa), em parceria com a CPT e o MST, em 1999, coordenado pelas professoras Laura Maria de Farias Brito e Sônia de Almeida Pimenta, com turmas em 25 municípios, atendendo mais de mil e duzentos alunos; e o Curso Magistério – nível médio, ambos realizados em 1999, foram as primeiras experiências do PRONERA na Paraíba (IPEA, 2015).

Nos anos subsequentes, foram iniciados outros projetos pelo PRONERA no referido estado. Em 2001, o curso Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio (turma I), em Bananeiras. O Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o ensino médio, iniciado em 2003, no município de Souza; o curso de Educação de Jovens e Adultos com escolarização dos educadores, no mesmo ano; como também o início da segunda turma do Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o

¹⁶ No item que segue serão apresentados os cursos ofertados no estado da Paraíba, com suas respectivas instituições de ensino e o ano da realização.

ensino médio, ainda em 2003 (PNERA, 2015). No quadro abaixo, apresentam-se os cursos realizados pelo PRONERA, na Paraíba, no período compreendido entre 1998 e 2011:

QUADRO 4 - Cursos do PRONERA realizados no estado da Paraíba (1998-2011)

CURSO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO
Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal da Paraíba	1999
Magistério nível médio	Universidade Federal da Paraíba (Campus Bananeiras)	1999
Agropecuária concomitante com o Ensino Médio	Universidade Federal da Paraíba (Campus Bananeiras)	2001
Alfabetização de jovens e adultos	Universidade Federal da Paraíba	2003
Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com ensino médio	Escola Agrotécnica Federal de Sousa	2003
Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio (2ª turma)	Universidade Federal da Paraíba (Campus Bananeiras)	2003
Técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria concomitante ao Ensino Médio	Escola Agrotécnica Federal de Sousa	2004
Magistério em nível médio	Universidade Federal da Paraíba	2004
Licenciatura em Ciências Agrárias	Universidade Federal da Paraíba (Campus Bananeiras)	2004
Licenciatura em História	Universidade Federal da Paraíba	2004
Técnico em Enfermagem	Universidade Federal da Paraíba	2004
Alfabetização e escolarização de jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Universidade Federal de Campina Grande	2005
Residência Agrária (Especialização)	Universidade Federal da Paraíba	2005
Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria na modalidade concomitante ao Ensino Médio (2ª edição)	Escola Agrotécnica Federal de Sousa	2005
Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroindústria	Universidade Federal da Paraíba (Bananeiras)	2005
Escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental para jovens e adultos de áreas de assentamentos rurais	Universidade Estadual da Paraíba	2005
Escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em áreas de assentamentos rurais	Universidade Federal da Paraíba	2005
Técnico em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia concomitante ao Ensino Médio (2ª edição)	Escola Agrotécnica Federal de Sousa	2006
Licenciatura em História (2ª edição)	Universidade Federal da Paraíba (Campus João Pessoa)	2007
Licenciatura em Pedagogia	Universidade Federal da Paraíba (Campus João Pessoa)	2008
Técnico em Agropecuária na modalidade integrado ao Ensino Médio.	Escola Agrotécnica Federal de Sousa	2008

Fonte: Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (Superintendência Regional Da Paraíba). Organizadora: FERREIRA, 2017.

No processo de implantação dos primeiros cursos no estado, foram enfrentados desafios com relação a questões burocráticas e políticas:

Do ponto de vista burocrático é viabilizar os convênios, viabilizar essa coisa, legalizar é muito trabalhoso, você tem que ter um projeto, esse projeto passa pelo político, aí tem que ter um convênio guarda-chuva, esse convênio guarda-chuva foi feito, isso tudo com muita burocracia. E o político é a resistência que tinha. Hoje é fácil a gente falar camponês na escola, negro na escola, índio na escola, na Universidade, mas na época isso era impensável, a verdade é essa: nos anos 90, a gente conseguia na marra. Para acontecer um curso desse tem que ter definição política, decisão política.¹⁷

Em 2004, ano no qual foram realizados 05 cursos no estado, foi iniciado o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, na UFPB (Campus Bananeiras), o primeiro curso superior do PRONERA no Brasil. O mesmo contou com a participação de 55 alunos provenientes de vários estados do país (IPEA, 2015).

Nesse mesmo ano, foi aprovado o Curso de Licenciatura em História-PRONERA/UFPB, realizado em parceria com o MST, atendendo 60 estudantes militantes dos movimentos sociais do campo, oriundos de 19 estados brasileiros. Ainda em 2004, a UFPB criou o Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSOC), através da Resolução N. 25 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), para dar cobertura institucional aos cursos superiores do PRONERA (IPEA, 2015).

Para aprovar esses primeiros cursos de graduação na UFPB, houve enfrentamentos políticos e discussões acerca do papel da universidade na sociedade:

Para abrir os cursos de graduação, nós tivemos um enfrentamento político muito grande. Não havia, naquela época, a compreensão de que a Universidade poderia ser aberta para todos e ela sendo aberta, mantendo o critério do conhecimento, mantendo o critério científico, não rebaixando o seu nível de exigência, mas possibilitando que as pessoas entrassem por outras vias que não o vestibular e que outros setores adentrassem a Universidade. A Universidade assume um papel fundamental na sociedade, ela altera a cultura da sociedade; quando você tem um curso superior, você tem mais chance de ascender socialmente, você permitir curso superior para pobres desse país é você fazer distribuição de renda, você pegar recurso e investir nos de baixo; isso é uma decisão política.¹⁸

Nesse enfrentamento político, destaca-se a atuação de uma pessoa fundamental na aprovação desses cursos, o professor Jader Nunes de Oliveira, reitor da UFPB (1996 a 2004),

¹⁷ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor José Jonas Duarte, coordenador geral do curso de Licenciatura em História-PRONERA/UFPB e membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, em 29/02/2018.

¹⁸ Idem

que assumiu um papel importante no que se refere às decisões políticas que envolviam a execução desses cursos. O reitor afirmava que almejava ver os camponeses e os movimentos sociais do campo discutindo política e a luta pela terra dentro da universidade – “a gente se reuniu, e o professor Jader disse: ‘eu quero que a Universidade Federal da Paraíba abra espaço para o debate com os movimentos sociais nesse conhecimento coletivo, organizado, político; e quero que mantenhamos o nível e a qualidade’”¹⁹.

Nesse cenário, destaca-se também a professora Rosa Godoy, do Departamento de História da UFPB, que abraçou o curso de História – PRONERA/UFPB, participando da elaboração da proposta curricular e defendendo o curso nas discussões realizadas na reitoria.

Durante o processo de aprovação dos primeiros cursos de graduação, uma das críticas contrárias à aprovação era que a entrada dos camponeses na universidade iria abaixar o nível de qualidade do ensino e aprendizagem da mesma, alegando que os sujeitos que vivem no campo não teriam condições educacionais para acompanhar os cursos. Mas algumas pesquisas, realizadas após o término da primeira turma do curso de Licenciatura em História – PRONERA/UFPB apontaram resultados que contradizem essas críticas:

Quando o MEC veio avaliar o curso, o nosso curso foi 5, a nota máxima, maior do que a do curso de História convencional. Num fez aquela prova ENADE, e a nossa primeira turma gabaritou. Mas, além disso, eu e o professor Jader Nunes fizemos um trabalho quando terminou a primeira turma em 2008. Eu tinha que apresentar um relatório, porque aquela turma era uma turma experimental, então no meu relatório eu fiz alguns dados, alguns levantamento, por exemplo, eu fiz o custo aluno/ano do curso PRONERA e do convencional, o custo aluno do curso de História convencional da UFPB era 3 vezes mais, o nosso era R\$ 3.500 e o outro era R\$ 11.000 por ano o custo. Depois, analisamos outros dados o curso convencional de História (curso comum, extensivo), o Coeficiente de Rendimento Escolar – CRE do curso convencional era um e o CRE do curso de História era lá em cima, era 8,65, eu ainda lembro. Além disso, a taxa de evasão nós temos uma faixa média de 35/40% no curso convencional, a nossa foi 3,6%, a mais baixa aqui na Universidade, ainda hoje é famoso. Isso deu uma moral à gente, uma força política²⁰.

E mesmo com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que são oriundos de escolas públicas precárias e de processos de ensino fragilizados, os alunos desse curso de graduação superaram essas dificuldades e evoluíram pedagogicamente:

¹⁹ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor José Jonas Duarte, coordenador geral do curso de Licenciatura em História-PRONERA/UFPB e membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, em 29/02/2018.

²⁰ Idem.

É lógico que quando os nossos educandos entram aqui, eles têm um nível mais baixo, vêm todos de escola pública do campo, que no Brasil a gente sabe que criminosamente são escolas abandonadas, são escolas que se praticam uma educação muito rasa, muito fraca. Mas olha a capacidade deles aqui, a dedicação, a metodologia de organização da turma, a turma de tempo intensivo, integral, cria um foco de estudo muito interessante²¹.

Além das questões políticas e burocráticas, os cursos ofertados pelo programa na UFPB também enfrentaram dificuldades com relação à infraestrutura, como a falta de salas de aula e a precária estrutura para acomodar os estudantes em tempo integral, além da falta de sala para o funcionamento das coordenações dos cursos.

Após o início dos dois primeiros cursos de ensino superior, foram realizados, até o ano de 2011, mais três projetos nessa etapa do ensino, no estado da Paraíba. O curso de Residência Agrária, em nível de pós-graduação (especialização), na UFPB (Campus Bananeiras), em 2005; a segunda edição do curso História-PRONERA/UFPB, em 2007; e o curso de Pedagogia-PRONERA/UFPB, iniciado em 2008.

A segunda turma do curso de História-PRONERA/UFPB, realizado em parceria com a Via campesina, teve a participação de seis organizações sociais do campo (MST, CPT, MPA, Movimento das Mulheres em Marcha - MMM, Movimento dos Trabalhadores Desempregados -MTD, e PJR) e contou com a participação de 60 estudantes oriundos de 13 estados do Brasil.

O curso de Pedagogia-PRONERA/UFPB, realizado em parceria com a CPT, contou com estudantes de Assentamentos ligados ao MST, foi coordenado pela professora Maria do Socorro Xavier Batista²² e teve 58 estudantes matriculados, todos oriundos de municípios da Paraíba.

Em se tratando das contribuições desses cursos de educação superior do PRONERA para a universidade, ressalta-se que os mesmos provocaram debates sobre desigualdade social, direito à educação, novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, democratizou o acesso, possibilitando a entrada de estudantes historicamente excluídos, trouxe as questões do campo, a questão agrária, os conflitos no campo para o ensino, a pesquisa e a extensão. Abriu,

²¹ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 29/02/2018 pelo coordenador geral do curso de Licenciatura em História –PRONERA/UFPB e membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA.

²² Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1978), mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1983) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Paraíba e coordenadora do Curso de Pedagogia - licenciatura com área de aprofundamento em Educação do Campo e da segunda edição do Curso de Pedagogia-PRONERA/UFPB.

assim, espaços para outras discussões, como movimento feminista, movimento negro, resistência indígena, como também provocou discussões acerca da função da universidade para a sociedade:

A universidade, nessa sociedade muito pobre e desigual, ela tem que ser um instrumento de melhorar a sociedade, então ela passa a ser o principal instrumento de justiça social, de distribuição de renda, combate à desigualdade. A universidade, formando quem vem das camadas populares, está usando dinheiro público para distribuir renda e para elevar socialmente os de baixo, então a universidade pública no Brasil ela precisa ser isso também²³.

Assim, o PRONERA significa para a universidade a chegada de sujeitos que até então não eram reconhecidos como público daquele espaço, a abertura para novas discussões acerca do seu papel na sociedade, o fortalecimento de movimentos de outros setores da sociedade civil, como também a concretização de novas experiências, utilizando diferentes metodologias no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o PRONERA se encontra em uma situação conjuntural muito difícil, já que o atual governo do Brasil, através de suas ações, vem enfraquecendo a luta por Reforma Agrária, os assentamentos, a Educação do Campo e, conseqüentemente, o programa. Por esse último fortalecer as lutas dos movimentos sociais do campo, que são movimentos identificados com os partidos políticos de esquerda, acaba sendo afetado através do corte de verbas: “nós chegamos a ter, em 2010, um orçamento de setenta e dois milhões. Hoje chegamos a ter um orçamento de dois milhões, e esse valor não roda os cursos que estão aí. Fomos lá no MEC, e parece que eles vão ceder vinte milhões pra gente rodar os cursos que estão em aberto”²⁴.

Nesse cenário, o programa está utilizando as verbas para executar os projetos educativos que estão em curso e priorizando a EJA, contando com a parceria dos governos estaduais e municipais, criando turmas de alfabetização e escolarização para os jovens e adultos assentados.

Diante de um contexto de regressões, no que se refere a políticas públicas voltadas para o povo, a fala da EP 10 descreve a persistência dos povos do campo na luta pela continuação desse programa conquistado por eles, quando ressalta que: “a gente não pode

²³ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor José Jonas Duarte, coordenador geral do curso de Licenciatura em História-PRONERA/UFPB e membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, em 29/02/2018.

²⁴ Idem.

deixar de lutar por esse direito, então, mesmo nessa conjuntura em que há perdas de direitos, a gente tem esse desafio agora de continuar lutando. A luta segue”.

Buscando analisar os cursos voltados para formação de professores do PRONERA ofertados na Paraíba, Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, a seguir, discutiremos as propostas desses cursos alicerçados nos documentos legais e princípios da Educação do Campo.

3.3 PRONERA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

Os cursos voltados para a formação de educadores para atuarem em áreas de assentamentos rurais têm como fundamentação legal a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002, e a Resolução nº 2, de 28/04/2008 e o Decreto 7.352 de 4/11/2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Quanto a formação de educadores a Resolução nº 2/2008 destaca:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Esses cursos partem das demandas do Movimento Por uma Educação do Campo que reivindica políticas públicas de formação de educadores para as escolas do campo, valorizando e defendendo as especificidades dessa formação. Os movimentos sociais do campo justificam a formação de profissionais da Educação do campo “como ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais” (ARROYO, 2012, p.362). E seguem defendendo esses cursos como política afirmativa.

Proporcionando a formação de professores em nível de graduação, os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História do PRONERA, realizados na UFPB, se colocam nas seguintes perspectivas, respectivamente:

Almeja-se para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua

formação uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade (UFPB, 2007).

Formar professores/pesquisadores em História tendo como perspectiva um referencial teórico-metodológico interdisciplinar e investigativo, desenvolvendo saberes históricos a partir das questões vividas na prática cotidiana dos educandos (UFPB, 2004).

Essas prerrogativas dos cursos coadunam com uma característica da Educação do Campo, a qual prega os educadores como sujeitos fundamentais na construção de propostas pedagógicas e na transformação das escolas do campo, valorizando esses profissionais e defendendo uma formação específica para esses (CALDART, 2012). Nesse sentido, os cursos se apresentam como práticas fundamentais para o desenvolvimento educacional nas áreas de Reforma Agrária.

Os referidos cursos apresentam como metas formar educadores que possuem certificado do ensino médio, oriundos dos movimentos sociais do campo e/ou vinculados aos assentamentos da Reforma Agrária no INCRA. Podemos compreender a partir do que fora citado, que a UFPB afirma o compromisso com o desenvolvimento da educação básica oferecida nas escolas do campo, formando docentes através desses cursos. Podemos também vislumbrar a concordata com o princípio da multiplicação do PRONERA, que é ratificado no seu manual:

A educação do público beneficiário do Pronera visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária (BRASIL, 2016, p.15).

Como uma prática de Educação do Campo, referenciada nos princípios da Educação Popular, as propostas pedagógicas PRONERA, através dos seus pressupostos teórico-metodológicos, são orientadas pelos seguintes princípios: diálogo, práxis, transdisciplinaridade e equidade (BRASIL, 2016).

Na perspectiva de experiências educativas que respeitem a cultura dos seus educandos, valorizem os diversos saberes na produção do conhecimento, o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2011, p.109). O princípio da práxis pressupõe processos educativos baseados na ação-reflexão-ação, ansiando transformações sociais; “se, pelo contrário, se

ênfatisa ou exclusiva a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (*ibidem*, p.108). A transdisciplinaridade implica em processos educativos que articulam os conteúdos e saberes do cotidiano, proporcionando a relação dos saberes científicos e os saberes oriundos da realidade campestre, conforme Freire (2011) ênfatisa ao afirmar que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (*ibidem*, p.120). E o princípio da equidade sugere uma educação que contribua para a redução das desigualdades sociais e para a igualdade de gênero.

Conforme as experiências educativas vivenciadas pelos egressos, esses princípios se fizeram presentes no decorrer desses cursos. Através da articulação dos conteúdos curriculares com a realidade vivenciada por eles nos seus assentamentos. Como retrata o EP 09, egresso do curso de Licenciatura em História – PRONERA/UFPB:

O corpo principal do curso era focado na própria questão da história, (...) que não tinha uma relação direta com a gente, mas a gente sempre fazia um link com o processo nosso, com o processo de luta de classes, essa perspectiva era sempre resgatada. (...) a gente tinha a preocupação de sair dali licenciados em história, como profissionais plenamente capazes de exercer a profissão de história, sem nenhuma deficiência com relação a qualquer outro curso normal. E tinha algumas disciplinas optativas que tinham haver com nossa realidade, e daí se “costuravam”. (...) dava essa possibilidade de relacionar a discussão da história em si com a discussão do movimento social (ENTREVISTA COM EP 09, 2017).

Sendo assim, as experiências do PRONERA se configuram como experiências emancipadoras, que valorizam os saberes populares na produção do conhecimento através do diálogo entre diferentes sujeitos e diferentes realidades campestres. Intentando romper com práticas hegemônicas que transmitem os conteúdos como saberes prontos e acabados, na qual, segundo Freire, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (2011, p.82).

Considerando o contexto sócio-político e a diversidade cultural dos seus sujeitos, o Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPB destaca como objetivos específicos no seu projeto político pedagógico:

- Formar professores que estejam em condições de suprir demandas sócio-culturais, relacionadas ao seu campo de conhecimento e atuação, seja no campo da educação formal seja no campo dos movimentos sociais;
- Propiciar aos futuros professores, uma formação abrangente, nas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
- Promover a educação do aluno do campo, enfatizando a relação com a cultura, valores, com a formação para o trabalho e participação social;
- Proporcionar uma prática educativa a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social, a fim de desenvolver uma formação crítica;
- Desenvolver projeto educativo em articulação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos (UFPB, 2007).

Os pilares teórico-metodológicos que aportam os objetivos desse curso de licenciatura dão coro aos enunciados da Educação do Campo e, em sua base, da Educação Popular, assumindo como pressupostos a formação crítica, a atuação democrática, o diálogo, a valorização da cultura e dos saberes dos educandos, a relação teoria e prática, a participação social, e a emancipação dos sujeitos. Esses pressupostos também estão explícitos na proposta pedagógica do Licenciatura em História:

- Reafirmar o acesso à educação e à escolaridade como um direito constitucional dos cidadãos;
- Propiciar aos futuros profissionais de História uma formação abrangente, em suas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
- Possibilitar uma melhor e maior integração entre movimentos sociais rurais e urbanos e a Universidade; promovendo uma troca de experiências entre profissionais da área acadêmica com educadores/as dos movimentos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as suas diferentes práticas (UFPB, 2004).

As propostas desses cursos marcam os elementos da concepção de Educação do Popular, referência da Educação do Campo, vistos no PRONERA: a formação humana que conduz ao processo de transformação social, através de experiências educativas construídas conforme as necessidades dos sujeitos envolvidos nelas. Respondendo ao desafio de efetivar o que está estabelecido no Decreto nº 7.352, de 4/11/2010, legislação que destaca formação de professores para a qualificação da Educação do Campo, estabelecendo formação inicial e continuada específica de professores, gestores e profissionais da educação que atendam às

necessidades das escolas do campo. Visando o desenvolvimento do compromisso político e social dos educadores com a realidade camponesa.

A seguir, consta reservado destaque as repercussões desses cursos na atuação social, profissional e política dos camponeses, trazidas pelos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, ofertados pelo PRONERA na UFPB, em suas falas, em suas reflexões e em suas expectativas.

4 AS REPERCUSSÕES DO PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E POLÍTICA DE SUJEITOS DO CAMPO

Conhecer as repercussões dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA no Campus I da UFPB, ampliará as condições de análise dos significados das ações desse programa para os sujeitos do campo e para os assentamentos da Reforma Agrária.

Portando, neste capítulo, tendo como referência as categorias de análise do Materialismo Histórico Dialético, serão discutidas as seguintes repercussões evidenciadas nas falas dos egressos entrevistados nesta pesquisa: acesso à educação e ao conhecimento científico, ampliação dos níveis de escolaridade, mudanças no contexto social e educacional de famílias camponesas, ampliação das expectativas e interesses pelos estudos, possibilidade de inserção profissional, permanência de sujeitos do campo no seu local de origem, valorização e fortalecimento do trabalho desenvolvido pelos camponeses no campo, discussões e práticas de Educação do Campo nas escolas do campo, desenvolvimento dos assentamentos da Reforma Agrária, fortalecimento da identidade camponesa e o engajamento político e fortalecimento da atuação política de camponeses em movimentos sociais e organizações do campo e em outros espaços políticos.

Para tanto, o texto se estruturará em cinco itens: no primeiro, será discutido o PRONERA como garantia do direito à educação e acesso ao conhecimento que possibilita a ampliação dos níveis de escolaridade e a entrada dos camponeses nas universidades, contribuindo para mudanças na trajetória pessoal e na realidade de famílias camponesas; no segundo item, abordar-se-á a ampliação das expectativas e dos interesses pelos estudos, a inserção profissional, a permanência no campo e o fortalecimento do trabalho camponês como repercussões do programa; já no terceiro, será trazida uma discussão acerca das contribuições dos cursos para as escolas do campo e para os assentamentos da Reforma Agrária; no quarto, preconizar-se-á o fortalecimento da identidade camponesa como uma das repercussões significativas do PRONERA; e no último item, será discutido o engajamento político e o fortalecimento da atuação política como frutos dos cursos de educação superior.

4.1 AMPLIAÇÃO DOS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DE SUJEITOS DO CAMPO: MUDANÇAS NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DE FAMÍLIAS CAMPONESAS

A negação e a negligência do direito à educação aos povos que vivem no/do campo motivaram as lutas enfrentadas pelos movimentos sociais do campo que buscam a construção de um projeto educativo que fortaleça a cultura e o modo de vida camponês. Negando o modelo da educação rural que, por sua vez, objetiva o esvaziamento do campo brasileiro e a expansão do agronegócio, os movimentos pensam a educação como instrumento de crítica ao modo de vida e produção capitalista e partem da materialidade da vida no campo para anunciar a Educação do Campo como herdeira da Educação Popular.

E o PRONERA, como fruto dessas lutas, vem garantindo o acesso à educação e ao conhecimento aos jovens e adultos do campo, e, ao possibilitar a ampliação dos níveis de escolaridade de sujeitos do campo, vem contribuindo para mudanças nas trajetórias pessoais e no contexto social e educacional das famílias camponesas, que, historicamente, conviveram com o descaso do Estado na oferta de educação para as populações camponesas, tornando possível o que, para muitos, significava um sonho, como se pode identificar na fala dos egressos dos cursos ofertados na UFPB:

Significava um sonho mais que impossível, porque a gente tinha que enfrentar o antigo PSS que agora é o Enem e era muito concorrido. E como você estuda em escola pública, sabe que é mais difícil, e principalmente quando é zona rural, o aprendizado é mais difícil, antes era mais defasado. A dificuldade toda era essa, e a gente não tinha como pagar curso, porque meu pai a vida toda trabalhou na agricultura, não tinha como dá um estudo melhor pra gente, então eu sonhava, mais era como se fosse um sonho quase impossível de realizar (ENTREVISTA COM EP 06, 2017).

Eu imaginava assim algo muito difícil que eu não conseguiria chegar lá, até porque quando se falava em curso superior, era assim algo inalcançável, então depois eu fui perdendo um pouco esse medo e buscando esse desejo de encarar (ENTREVISTA COM EP 12, 2017).

Para mim era um sonho, porque a gente sempre fica assim quando faz o ensino médio, aí quer concluir e fazer a Universidade. Primeiro que eu era do período do processo seletivo seriado (PSS) aí era difícil. Aí tentei duas vezes, que fazia 1º e 2º ano e terceira etapa. Aí eu fiz as duas etapas e não passei. Aí foi quando eu estava no 3º ano, aí apareceu essa opção do curso do PRONERA para fazer. Aí eu digo: agora vai ser a minha oportunidade (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

A formação na Educação Superior é imaginada, por muitos camponeses, como algo impossível, pois eles convivem com a precária oferta de ensino no campo que causa o afunilamento no ingresso dos estudantes nos níveis mais elevados, como destacam Molina, Montenegro e Oliveira (2009, p.4-5), ao apresentarem alguns dados estatísticos sobre essa desigualdade no campo.

Persiste precário e insuficiente acesso à Educação Básica no campo. A relação de matrícula, entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, estabelece que, para 2,3 vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação ao ensino médio, quando a situação é mais grave, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental para uma vaga no ensino médio. [...] As taxas de escolarização líquida são muito baixas. No ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta um índice de 30,6%, enquanto na área urbana a escolarização líquida é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana essa taxa é de 14,9%.

Esses dados foram verificados na realidade das famílias dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, quando se deparou com as seguintes constatações com relação ao grau de escolaridade dos seus pais²⁵:

QUADRO 5 – Grau de escolaridade dos pais dos Egressos PRONERA

GRAU DE ESCOLARIDADE	Total
ANALFABETOS	06
FUNDAMENTAL I (incompleto)	03
FUNDAMENTAL I (completo)	08
FUNDAMENTAL II	02
ENSINO MÉDIO (incompleto)	02
ENSINO MÉDIO (completo)	01
ENSINO SUPERIOR	01

Fonte: Perfil familiar dos egressos entrevistados dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (Campus I). Organizadora: FERREIRA, 2018.

²⁵ Ao somar os pais e as mães dos egressos entrevistados, constariam 24 pessoas, mas não se contabilizou o pai da EP 08, pois a mesma informou que o pai já faleceu e não sabia o grau de escolaridade dele.

Os pais dos entrevistados, que em sua maioria são analfabetos ou terminaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, trazem uma história de ausência de oportunidades de escolarização na infância e na adolescência, o que expressa a precariedade do direito dos povos do campo à educação e a negligência do Estado em ofertar uma educação no seu lugar de origem e contextualizada de acordo com seus modos de vida e produção. Isso leva a pensar sobre o sentido histórico e de totalidade dessa realidade, remetendo à estrutura fundiária brasileira e ao modelo hegemônico predominante no campo, o agronegócio.

O agronegócio tem transformado as terras em espaços de produção de monoculturas e expulsado os camponeses de suas terras, expandindo-se no campo, defendendo um modelo de educação padronizada para enquadrar os camponeses no modelo de desenvolvimento capitalista e aniquilando os conhecimentos do trabalho camponês. Fernandes e Molina (2017, p.539) ressaltam que “a ruralidade do agronegócio necessita de uma educação voltada para a manutenção desse mundo rural, produtor de uma questão agrária que desterritorializa continuamente os camponeses no mundo inteiro”.

As contradições apontadas pela realidade das famílias dos egressos entrevistados se somam aos motivos das lutas dos movimentos sociais do campo contra esse modelo de educação do agronegócio. Essas lutas possibilitaram o acesso e a ampliação do nível de escolaridade de muitos jovens e adultos assentados, através dos projetos de educação básica do PRONERA, programa que não se limitou a essa oferta e avançou na busca por conhecimento, conquistando os cursos de educação superior. Conforme Molina (2012, p.457), “o Pronera tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento”.

O PRONERA tornou possível a entrada de camponeses às universidades, um espaço historicamente frequentado pela elite brasileira, mudando, minimamente, as estatísticas de acesso ao Ensino Superior pelos sujeitos do campo, as quais apontavam: “em 2000, no meio rural, a proporção de pessoas com nível médio ou superior completo era de 7,4 [...] do total da população na faixa de 25 a 34 anos” (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p.14). Está inserida, atualmente, nesses dados, a família dos egressos PRONERA, que apresentam poucos membros, compreendendo o total de irmãos, formados em nível de educação superior, como se pode perceber no quadro abaixo:

QUADRO 6 – Acesso dos familiares dos Egressos PRONERA à Educação Superior

EGRESSOS	NÚMERO DE IRMÃOS	NÚMERO DE IRMÃOS FORMANDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
EP 01	03	01
EP 02	02	01
EP 03	02	00
EP 04	07	00
EP 05	04	00
EP 06	01	00
EP 07	01	00
EP 08	02	00
EP 09	04	00
EP 10	04	04
EP 11	05	00
EP 12	09	02

Fonte: Perfil familiar dos egressos entrevistados dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (campus I). Organizadora: FERREIRA, 2018.

Mesmo com o expressivo número de cursos de educação superior abertos pelo PRONERA, em todo o Brasil, as informações acima mostram o quanto ainda o país precisa avançar no que se refere a essa oferta para os camponeses, pois o quadro revela que, em um público de 44 assentados, apenas 08 possuem formação superior. O grande número de camponeses sem acesso à educação superior reforça a necessidade de políticas públicas, como o programa, para diminuir essa desigualdade no campo brasileiro, conforme Molina (2015, p.395) alerta: “um outro importante desafio a ser assumido por todos os militantes da Educação do Campo neste período histórico diz respeito às necessárias lutas serem empreendidas para não permitirmos retrocessos nas políticas públicas forjadas com tantas lutas na última década e meia”.

Esse difícil acesso à educação superior é o que causa a sensação de estranhamento nos camponeses ao entrarem nas universidades, de não pertencimento àquele espaço, de falta de capacidade para estar ali, de não reconhecer aquele espaço público como seu de direito, de perceber os olhares de preconceito da comunidade acadêmica. Mas há também a sensação de conquista, de mostrar que, mesmo diante dos problemas e preconceitos, aquele espaço

também pertence aos povos do campo, como ressaltam os egressos dos cursos ofertados na UFPB:

Nós tivemos um impacto muito grande na Universidade. Eu senti, eu e o coletivo, nós sentimos o quanto a Universidade tinha resistência em receber camponeses dentro dela. Aí houveram vários fatores: a gente teve que ir conquistando, conquistando professores, conquistando inclusive alunos, né? Porque como nós éramos Sem Terra, existiam alunos que queria passar na nossa frente nas filas das refeições, existiam alunos que faziam protestos querendo diminuir a nossa identidade. E a gente sempre teve essa autoestima no sentido de que nós tínhamos que enfrentar esses problemas mesmo, nós tínhamos que mostrar para academia que nós também tínhamos direitos de está dentro dessa universidade e que a universidade é para servir ao povo (ENTREVISTA COM EP 10, 2017).

A sensação de um mundo muito distante da minha realidade. No início foi muito difícil. Eu fiquei assim: eu desisto ou não desisto? (...) Mas era a sensação de que todo nos olhava diferente. Se referindo à Universidade, a turma de história era a primeira turma que estava chegando ali, então o pessoal nos via como Sem Terra, como desabrigado, como um curso que não tinha valor, mas graças a pessoas muito sensíveis na Universidade, como Regina Célia, a própria Socorro, que foram ajudando a gente a conhecer os espaços e realmente esses espaços também eram nossos, então com o tempo esse bloqueio foi sendo desfeito, mas no início era uma sensação horrível (ENTREVISTA COM EP 12, 2017).

Quando eu cheguei na Universidade, que teve um diferencial grande, né? Porque assim, por dentro era aquele sentimento assim de consegui, cheguei, sou universitária, entendeu? E por outro lado foi assim aquele olhar das pessoas, porque a gente chegou todo mundo junto, sabe? A gente já chegou no ônibus, a turma toda chegou junta, tal, porque era aquele diferencial dos movimentos sociais. Eu lembro assim que logo na chegada, já os funcionários mesmos lá que trabalham na escola já pararam e olharam assim, né? Todo mundo diferente, como se nós não fôssemos daquele meio. E esse olhar também assim ficou visível nos demais estudante, considerados regulares, “normais”. Então assim por dentro aquela sensação de consegui, mas por fora a realidade, aquele pessoal que joga na sua cara, dizer que aquilo ali não é teu espaço (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

Os cursos de Educação Superior do PRONERA expressam a contradição, ao possibilitar o fortalecimento do projeto de educação e sociedade defendido pelos movimentos sociais do campo que contraria o modo de vida e produção capitalista, e problematizam a educação, questionando o papel das universidades e a produção de conhecimento, como lembrou a narrativa a seguir:

O nosso grande objetivo era estudar, e a gente se dedicou a isso, né? Mas também nosso grande objetivo era ocupar esse espaço da Universidade e construir algo, inclusive questionar dentro da Universidade: estudar para quê? Para quem? Eu acho que a gente fez uma intervenção bem bacana:

assim, no final a gente construiu relações. Tinham professores que não aprovavam o curso, né? Que na época não aprovaram o curso e que depois viram nós com outros olhos. Tem professores que também não mudaram de opinião, mas eu acho assim que foi uma intervenção na Universidade; acho que o curso teve uma intervenção (ENTREVISTA COM EP 10, 2017).

E na busca por conhecimento, os camponeses fizeram das universidades campos de lutas para a construção de um novo projeto de sociedade. Questionando a estrutura da sociedade capitalista, deram centralidade ao significado de ser camponês, do seu lugar na sociedade, buscando fortalecer o campo como território de vida e produção, através de práticas teórico-metodológicas que possibilitam entender o funcionamento da sociedade e o papel social dos camponeses no país, para que esses transformem sua realidade. Afirma-se, na prática, que “O PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social” (BRASIL, 2016).

A EP 03, entrevistada desta pesquisa, assim relatou:

O curso me proporcionou ter uma visão diferente, conhecer melhor o porquê meus pais tiveram que acampar e hoje ter uma terra. Compreender melhor essa questão da sociedade em si, do capitalismo. Eu escutava capitalismo, capitalismo na escola, eu nunca nem sabia, a professora passava o que é capitalismo, aí passava a resposta e nunca ajudava a gente a pensar; lá a gente compreendeu que o capitalismo é um sistema que é contra o povo de todas as formas (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

O acesso ao conhecimento sistematizado na academia, por meio de um processo educativo que permite aos estudantes experimentarem a produção do conhecimento vinculando a ciência com a realidade social do campo, reinventa o papel social da universidade e do conhecimento. Nesse sentido,

O conhecimento do real é tanto histórico quanto dialético, uma vez que as motivações e as formas de se conhecer são orientadas historicamente pelos problemas que a humanidade se coloca e pelas delimitações e contornos históricos, metodológicos e políticos que as relações sociais de produção impõem ao processo de produção do conhecimento. Por essa razão, nenhum conhecimento é neutro, absoluto e estático, podendo vir a ser superado pelo movimento histórico e contraditório do real, que contempla superações e reconstruções de tais limites (ROLO e RAMOS, 2012, p.153).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a oferta de cursos de educação superior, a partir de uma perspectiva camponesa, contribuiu para a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar a sociedade na qual estão inseridos e as contradições presentes nela, reinventando-a e contribuindo para a transformação dela. E converge para novas formas de

resistência, a partir de novas práticas educacionais que consideram os saberes do povo no contexto da universidade.

Segundo os entrevistados, ter acesso ao conhecimento sistematizado, através dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA na UFPB, além de ampliar seus níveis de escolaridade e mudar suas trajetórias de vida e o contexto educacional de suas famílias, o acesso à graduação impulsionou o interesse com relação aos estudos e a inserção profissional dos mesmos, como se discutirá no item a seguir.

4.2 CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E INSERÇÃO PROFISSIONAL: A PERMANÊNCIA DE SUJEITOS NO CAMPO E O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR

A partir das falas dos egressos entrevistados nesta pesquisa, ressalta-se que as ações do PRONERA, no que se refere à educação superior, ampliaram as expectativas e o interesse com relação aos estudos, aumentaram as oportunidades de inserção profissional de sujeitos do campo, como também favoreceram a permanência desses no campo ou a ocupação de outros espaços almejados por eles.

Apesar de muitos entrevistados alegarem que o curso de história e/ou pedagogia não fosse sua primeira opção, que escolheram mediante as oportunidades de oferta do programa naquele momento, no decorrer do curso foram se identificando com as temáticas e se interessando pela área do conhecimento, assim como relata a EP 07, ao abordar os motivos da escolha do curso:

Primeiro foi a oportunidade que surgiu na época; estranhei, a princípio, mas depois eu fui me habituando e pude perceber a importância que tinha o papel do professor, porque não tinha caído a ficha pra mim, na verdade. Quando eu entrei na Universidade, o sonho era conseguir um curso superior, independente de qual fosse a área, mas como é educação, quando a gente vai estudando e se aprofundando, a gente vai percebendo a importância do na vida do sujeito. Aí eu comecei a gostar, e o que me fez gostar foi quando eu já estava lá, já tinha ingressado no curso e já estava cursando, mas antes disso, o que me motivou foi a necessidade que eu tinha, porque eu sempre tive consciência da importância que um curso superior tem na vida de qualquer cidadão (ENTREVISTA COM EP 07, 2017).

Alcançar a graduação significou a busca por aprofundamento na área, através de outras formações acadêmicas, pois, após a conclusão do curso, os egressos continuaram os estudos realizando cursos de pós-graduações, alguns ofertados também pelo PRONERA, como podemos observar no Quadro 7.

QUADRO 7 – Cursos realizados pelos egressos após o término da graduação em História/Pedagogia

EGRESSO	Curso
EP 01	. Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo – UFPB/PRONERA
EP 02	Especialização em Agricultura Familiar Camponesa, Educação do Campo - Residência Agrária – UFPB/PRONERA.
EP 03	Especialização Desenvolvimento em Relações sociais no campo – UnB.
EP 04	Mestrado em Educação – UFPB.
EP 05	Mestrado em Educação – UFPB.
EP 06	Especialização em Supervisão e Orientação Educacional
EP 07	Especialização em Supervisão e Orientação Escolar
EP 08	Especialização em Agricultura Familiar Camponesa, Educação do Campo - Residência Agrária – UFPB/PRONERA.
EP 09	Mestrado em Serviço Social - UFPB
EP 10	Especialização em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido Brasileiro – INSA/UFPB/PRONERA

Fonte: Formação dos egressos entrevistados dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (campus I). Organizadora: FERREIRA, 2018.

Observou-se que 10 dos 12 entrevistados continuaram seus estudos através de cursos de pós-graduação. Diante disso, pode-se afirmar que o programa, através de suas ações, impulsiona a busca por conhecimento e a continuidade dos estudos acadêmicos, mudando a trajetória de vida de camponeses marcada pela falta de oportunidades e expectativas de um futuro melhor. Na fala dos egressos:

Minha história, baseado em tudo que eu tinha vivido, quando eu saí da escola, era sair da minha cidade e procurar uma cidade, seja ela qual for, (...) pra trabalhar e ganhar minha vida como assalariado. Eu não tinha essa visão de que eu devia permanecer no meu local, que eu devia reconhecer as qualidades do meu local e que a partir de lá eu poderia ganhar o mundo. (...) O Pronera significa acesso ao conhecimento, acesso às barreiras do conhecimento complicadas pra um camponês chegar, então, o Pronera serve como um trampolim, pular essa barreira e chegar ao conhecimento, romper essa cerca tão terrível que colocaram pra gente (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Um horizonte novo foi aberto, isso contribuiu demais e contribui até hoje. Hoje eu me vejo diferente, algo que eu sou hoje e algo que eu era antes. Uma visão assim mais geral das coisas despertou muito para estudos individuais, para boas leituras, e isso trouxe uma gama de conhecimento que me levou a ter essa visão diferente e a forma como eu consigo desenvolver o trabalho hoje, dentro dessa realidade do campo, tentando fazer com que a gente tenha uma escola um pouco diferencial (ENTREVISTA COM EP 12, 2017).

Isso significa que garantindo “o acesso à escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento nas áreas de Reforma Agrária” (BRASIL, 2016), o PRONERA contribui com a mudança de uma longa história de negação de direitos aos povos do campo, dando-lhes oportunidades de se desenvolverem nos estudos e de transformarem as suas realidades através de sua formação profissional.

Pondo “numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 2006, p.66), o acesso ao conhecimento científico através dos cursos de graduação e pós-graduação desenvolveu nesses sujeitos do campo o pensamento crítico a respeito da sociedade em que vive e do lugar do camponês nela. As falas dos egressos corroboram essa afirmação:

O curso me elevou, como pessoa, ser humano, fortaleceu a minha identidade como camponês, porque por mais que a gente saiba do lugar onde vive e convive, mais a gente precisa saber na importância do ser social, ser camponês pra sociedade, e o curso me permitiu saber a importância que eu tenho como camponês para a sociedade (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

O curso fez eu pensar de forma diferente sobre mim mesma, sobre o meio onde eu estou inserida (ENTREVISTA COM EP 07, 2017).

Me deu mais possibilidades de interpretar a realidade. Essas coisas ajudam a gente, né? Instrumentaliza a gente pra um monte de coisa, desde a leitura de um jornal, já não é a mesma coisa, à compreensão de várias coisas, a questão das dimensões da vida da gente, de compreender várias coisas (ENTREVISTA COM EP 09, 2017).

Conforme os egressos, o acesso ao conhecimento e a continuidade dos estudos através desses processos formativos ampliaram as chances de inserção profissional, enfatizando-se que, após o término do curso, desenvolveram várias atividades profissionais e/ou estão atuando na sua área de formação profissional, descritas no Quadro 8:

QUADRO 8 – Perfil profissional dos Egressos Pronera

Egresso	Atividades profissionais desenvolvidas após o curso	Atuação profissional atual
EP 01	-Técnica social na cooperativa de agricultores do Litoral Sul, no projeto de Assistência Técnica em Área de Assentamento.	- Gestora educacional da Rede Municipal de Sapé/PB, nas escolas Claudino Joaquim Rodrigues e Antônia de Oliveira Fernandes (ambas localizadas na zona rural)
EP 02	-Professora da Rede Municipal de Remígio/PB, na escola EMEF Severino Bronzeado (localizada na zona rural); - Técnica Social em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, vinculada ao INCRA.	- Professora da Rede Municipal de Remígio/PB, na Escola Cidadã Integral Paulo Freire (localizada na zona rural).
EP 03	- Secretária da CPT; -Professora da Rede Municipal do Conde/PB, na escola do Assentamento Dona Antônia; -Professora da Rede Municipal do Conde/PB, na escola do Assentamento Rick Charles.	- Gestora adjunta da Rede Estadual da Paraíba, na Escola João da Cunha Vinagre (localizada na zona urbana) ²⁶ .
EP 04	-Assistente Técnico na CPT.	- Secretário de Agropecuária e Pesca do Município do Conde/PB.
EP 05	- Gestor da Rede Municipal de São Miguel de Itaipu/PB, na Escola Gov. Flávio Ribeiro Coutinho (localizada na zona rural).	-Professor da Rede Municipal de São Miguel de Itaipu/PB, na Escola Gov. Flávio Ribeiro Coutinho (localizada na zona rural).
EP 06	-Professora da Rede Municipal do Conde/PB; - Educadora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; - Professora da rede privada de ensino no Município do Conde/PB.	- Gestora da Rede Municipal do Conde/PB, na Escola Municipal Lina Rodrigues (localizada na zona rural).
EP 07	- Professora da Rede Municipal do Conde/PB, na Escola Maria Eunice (localizada na zona rural).	- Gestora da Rede Municipal do Conde/PB, na Escola Maria Eunice (localizada na zona rural).

²⁶ Segundo a EP 03, a escola está localizada na zona urbana, mas 60% dos alunos residem na zona rural.

EP 08	- Professora de História da Rede Estadual da Paraíba; - Assessora técnica (INCRA); - Monitora dos cursos de Residência Jovem-MST	- Professora da Rede Municipal de Remígio, na Escola Cidadã Integral Paulo Freire (localizada na zona rural).
EP 09	- Professor de uma Faculdade da rede privada, no Município de João Pessoa/PB.	- Professor de uma Faculdade da rede privada, no curso de Serviço Social, no Município de João Pessoa/PB.
EP 10	- Coordenadora dos cursos de Residência Jovem – MST. - Coordenadora do Centro de Formação Elisabeth João Pedro Teixeira – MST.	- Coordenadora do Centro de Formação Elisabeth João Pedro Teixeira – MST. - Palestrante.
EP 11	- Professor de História na Rede Privada de Ensino; - Professor de História na Rede Estadual da Paraíba, na escola Raul Cordula (localizada na zona urbana); - Professor no Projeto SIS Médio – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	- Editor e revisor de textos acadêmicos²⁷.
EP 12	- Gestora da Rede Estadual da Paraíba, na Escola Campo Sementes e Mudas (localizada na zona rural do Município Cruz do Espírito Santo).	- Gestora da Rede Estadual da Paraíba, na Escola Campo Sementes e Mudas (localizada na zona rural do Município Cruz do Espírito Santo).

Fonte: Perfil profissional de egressos dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (campus I). Organizadora: FERREIRA, 2018.

Nesse quadro, observou-se que todos os egressos atuam na sua área de formação, com exceção dos EP 04 e EP 11, que, atualmente estão atuando em outra área, mas já desenvolveram atividades profissionais relacionadas à sua formação. Dos 12 egressos, 08 trabalham como gestores ou professores em escolas do campo ou em escola que recebe alunos oriundos do campo, 01 trabalha como professor da educação superior na rede privada, ocupando outro espaço almejado por ele ao buscar atuar como professor no ambiente acadêmico; 01, a EP 10, atua profissionalmente em um movimento social, o MST; 01, o EP 04, ocupa um cargo político como secretário no município em que reside; e 01 (EP 11) busca

²⁷ Atualmente não possui vínculos empregatícios.

uma renda, por estar atualmente desempregado, utilizando os conhecimentos científicos adquiridos no curso na correção de trabalhos acadêmicos.

Analisando a fala desses entrevistados, percebe-se que os mesmos apontam sua atuação profissional como uma das repercussões do curso na sua vida pessoal e profissional e como um dos fatores que melhorou o seu padrão de vida. Os egressos corroboram essa afirmação nos depoimentos a seguir:

Para mim, esse curso me proporcionou e me proporciona: hoje eu sou diretora adjunta da escola do Estado, aqui no Conde, e foi através do curso que me proporcionou está aqui hoje (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

Profissionalmente, agora sim, eu me sinto uma pessoa realizada, né? Coisas que eu jamais imaginei que sentiria; eu imaginava entrar na Universidade, mas me realizar profissionalmente, isso nunca. (...) Eu tive a oportunidade de conhecer minha profissão melhor e poder trabalhar naquilo que eu me formei, então teve todo esse diferencial (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

O Pronera foi e é uma experiência muito rica na minha vida, é uma questão fundamental. Mudou, passei a ser um professor, isso mudou minha vida, mudou as possibilidades que eu tinha, por exemplo, pra tocar minha em diante (ENTREVISTA COM EP 09, 2017).

Essas repercussões apontadas pelos egressos levam à reflexão sobre o trabalho como princípio educativo, baseada nos ideais de Marx, quando se entende que:

Na construção da sociedade cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p.749).

O trabalho, nesse sentido, é entendido como princípio educativo por ser fundamental na formação do ser humano, como ação humanizadora que, relacionada à educação, desenvolve as potencialidades dos sujeitos. E o campo de discussão dessa relação entre educação e trabalho “é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais – ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 749).

Portanto, os projetos de educação superior do PRONERA, pautados nos princípios da Educação Popular, reafirmam que “a concepção de educação que emerge da luta da classe

trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador” (MOLINA, 2015, p. 381).

Outra questão, quando se observa que a maioria dos egressos, atualmente, trabalha na zona rural e/ou continua morando em assentamentos (ver quadros 2, 3 e 8), é a inserção profissional atrelada à permanência deles no campo, conforme as falas dos EP 05 e EP 02, respectivamente:

Eu não tenho obrigação de sair do meu lugar pra ser bem sucedido na vida, eu posso ser no meu local, no lugar onde vivo, posso também desenvolver o lugar onde vivo (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Primeiro que eu tive a oportunidade que só deixei meus pais quando de fato casei, não precisei me mudar pra canto nenhum²⁸ (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

Nesse sentido, os cursos de educação superior do PRONERA atendem uma das reivindicações da Educação do Campo, ao possibilitar a permanência dos jovens e adultos camponeses no seu lugar de origem, assumindo-se enquanto política que assegura “aos sujeitos do campo o acesso e à permanência com qualidade nas áreas de reforma agrária” (SANTOS, 2008, p.104).

E não há como entender essa luta da Educação do Campo em prol da permanência dos sujeitos no campo dissociada da totalidade na qual está inserida e das contradições presentes na estrutura agrária brasileira, marcada pela disputa entre dois modelos de desenvolvimento, a agricultura camponesa e o agronegócio. Pois o projeto educativo construído pelo primeiro, que é a Educação do Campo, preconiza a terra como espaço de produção e vida e prioriza as raízes e a cultura dos sujeitos do campo; enquanto o do segundo modelo visa a terra e a educação como instrumentos para gerar lucros, ocasionando o esvaziamento do campo.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (MOLINA, 2015, p.381).

Outro aspecto relacionado à inserção profissional dos egressos que necessita ser ressaltado é que essa inserção não significa estabilidade profissional, já que a maioria ocupa cargos comissionados e estão impossibilitados, se assentados da Reforma Agrária, de

²⁸ A EP 02, quando se casou, mudou-se do assentamento Bela Vista – Esperança/ PB, no qual morava com seus pais, para outro assentamento, Oziel Pereira, - Remígio/PB (ver quadro 2), onde, atualmente, trabalha como professora (ver quadro 8).

assumirem cargos públicos, pois encontram entraves na Lei 8.629 de 25 de Fevereiro de 1993, que dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária, que no seu Art.20 afirma que não pode ser selecionado como beneficiário dos projetos de assentamento quem for “I - for ocupante de cargo, emprego ou função pública remunerada” (BRASIL, 1993).

A referida legislação foi alterada pela Lei Nº 13.465, de 11 de julho 2017, permitindo os assentados ocuparem cargos ou empregos públicos desde que o serviço seja em benefício da sua comunidade ou em áreas rurais vizinhas e não prejudique a produção agrícola do seu assentamento. Como dispõe o parágrafo 2º do Art.20 :

A vedação de que trata o inciso I do caput deste artigo não se aplica ao candidato que preste serviços de interesse comunitário à comunidade rural ou à vizinhança da área objeto do projeto de assentamento, desde que o exercício do cargo, do emprego ou da função pública seja compatível com a exploração da parcela pelo indivíduo ou pelo núcleo familiar beneficiado (BRASIL, 1993).

Mesmo como essa alteração, os egressos que são assentados nas áreas de Reforma Agrária ficam impedidos de serem servidores públicos fora da sua localidade e de ocuparem cargos mediante concurso público. O que coloca o PRONERA no bojo das contradições relacionadas às políticas públicas, ao ser atingido, nesse aspecto, pelas influências dos ideais neoliberais que enfatizam a meritocracia e aumentam as desigualdades sociais. Segundo Molina (2015, p. 383-384),

A meritocracia tem uma imensa perversidade, que é ocultar as diferenças sistêmicas que colocam determinados contingentes populacionais em desvantagem e que estão ligadas às trajetórias sociais destas populações. [...] Segundo esta lógica, se os sujeitos se esforçam suficientemente, serão bem sucedidos, sendo que este raciocínio considera que aqueles que não forem “bem sucedidos” não se esforçaram suficientemente.

Atribuindo as causas das desigualdades sociais às questões de esforço pessoal, essa concepção neoliberal esconde a perversidade do sistema dominante e fortalece o processo de reprodução das relações de produção capitalista. E as críticas tecidas pela Educação do Campo a essa forma de hegemonia aponta caminhos para sua superação e se apresentam como estratégia política a favor dos interesses dos trabalhadores do campo. “A criação da nova concepção de mundo terá de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça os interesses da maioria”(CURY, 1989, p.29).

Nessa perspectiva, a impossibilidade de ocupar cargos efetivos se coloca como mais um ponto na agenda de lutas dos movimentos sociais pela superação da lógica neoliberal. Esse é um empecilho que, enquanto não é superado, não desanima sujeitos formados pelo programa, como os entrevistados desta pesquisa, a buscarem seu crescimento profissional e atuarem nas suas áreas de formação.

Outro aspecto que se observou nas entrevistas com relação à atuação profissional dos egressos é que muitos deles, antes de realizarem os cursos, trabalhavam como agricultores junto à família nos assentamentos:

Eu trabalhava na agricultura, estudava e trabalhava na agricultura no assentamento mesmo (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

Minha profissão era só no roçado mesmo (ENTREVISTA COM EP 04, 2017).

Antes de iniciar, a única atividade que eu executava no assentamento era o trabalho na agricultura com os meus pais (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

E, após o término do curso, continuam trabalhando como agricultores, enfatizando a importância do programa na valorização dessa profissão e no fortalecimento da agricultura camponesa. Os egressos salientam essa afirmação nos depoimentos a seguir:

Hoje eu atuo também como agricultora (...) como a gente já produz lá na área, no sítio, a gente já fornece alimentos orgânicos, aqui pra João Pessoa, tanto para comercializar em feira, como a gente faz entrega em domicílio de produtos orgânicos hortaliças, frutas. (...) O curso me mostrou no sentido de valorizar o campo e de ver que o campo é sim uma alternativa como qualquer outro emprego, mais ainda porque, além de ser uma fonte de renda, é também onde você pode encontrar saúde, paz e viver bem. (...) Isso vai o fortalecimento da identidade da gente e aprender a valorizar e fazer com que outros vejam e tenham esse olhar do campo e queira também continuar, permanecer no campo (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

O curso facilitou muito a minha vida até na relação própria de produção dentro do assentamento, porque hoje, como você tem mais conhecimento, é até melhor pra você trabalhar com essas formas de venda, dos produtos que é produzido no local. (...) O conhecimento ajuda nesse sentido, a mudar sua visão como agricultor, como assentado, na própria dinâmica de grupo (ENTREVISTA COM EP 05, 2017)²⁹.

Essas falas expressam o sentido que as ações do PRONERA assumem para esses jovens e adultos trabalhadores do campo, motivando a necessidade de resistência da produção

²⁹ Na data da entrevista, a EP 01 estava residindo na zona urbana, mas passava o dia no campo, trabalhando no assentamento da família e/ou nas escolas onde trabalha. E estava terminando a construção de uma casa no referido assentamento para voltar a morar no campo.

e reprodução social da família na terra, reafirmando que a “Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular” (CALDART, 2004a, p.16).

Falar do fortalecimento da agricultura familiar como um dos traços da Educação do Campo significa falar de sua materialidade de origem, da problemática mais ampla do campo: a terra como espaço de conflitos entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa. O primeiro é o modelo capitalista de agricultura, que concentra a propriedade fundiária, e é voltado para exportação, e o seu processo de expansão expulsa os camponeses das suas terras; e a segunda compreende o trabalho dos pequenos agricultores, voltada para a subsistência ou para mercados locais, e vem resistindo às tentativas de sua destruição.

E nesse cenário, o PRONERA se coloca como uma possibilidade de fortalecimento do projeto de agricultura e sociedade defendido pelos trabalhadores camponeses, e não do modo de vida e produção capitalista, o que nos permite visualizar um movimento de superação da contradição. “A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre *o que é* e *o que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1989, p.31).

Fortalecendo a agricultura familiar camponesa, através de seus cursos, a Educação do Campo vem conscientizando os próprios sujeitos do campo da importância do agricultor na sociedade, já que

A lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade - muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica (MOLINA, 2015, p.381).

No entanto, é certo que os cursos do PRONERA repercutiram na continuidade dos estudos e na inserção profissional dos seus egressos. E as atividades profissionais desenvolvidas por eles, vinculadas ao campo, repercutiram no fortalecimento da agricultura familiar, como se viu anteriormente, como também nas escolas do campo e nos assentamentos da Reforma Agrária, como se discutirá a seguir.

4.3 NOVAS DISCUSSÕES E INOVAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ESCOLAS DO CAMPO

A partir das narrativas dos egressos que passaram a atuar em escolas, constatou-se a inserção de profissionais oriundos do campo nas escolas de seus assentamentos e o desenvolvimento de práticas voltadas para os princípios da Educação do Campo. Merecem destaque as escolas dos assentamentos localizados no município do Conde/PB, nas quais atuam quatro egressos entrevistados nesta pesquisa, e a Escola Sementes e Mudas, localizada na zona rural do Município Cruz do Espírito Santo, na qual a EP 12 desenvolve práticas educativas a partir da realidade camponesa.

A presença de profissionais que conhecem a realidade camponesa nas escolas contribui para se questionar a educação hegemônica com características urbanas realizadas nas escolas do campo e enfatizar práticas educativas a partir da realidade dos educandos. A fala da egressa corrobora essa afirmação:

Estou gestora dessa escola. Eu estudei nessa escola, escola municipal; está localizada na comunidade do Gurugi, onde moro, (...) O que a gente criticava muito era pessoas de fora trabalhando na comunidade, e agora a gente tem essa abertura, pra pessoas da comunidade trabalhar na própria comunidade. (...) Por ser da comunidade, a gente já conhece mais, então a gente sabe mais ou menos o que aquela criança vive, e isso influencia na forma da gente agir, pensar aquela criança. (ENTREVISTA COM EP 06, 2017)

Nesse sentido, a formação de educadores do campo nos cursos do PRONERA permite a inserção de sujeitos capazes de contribuir para a transformação da realidade opressora que a lógica neoliberal submete os camponeses. Molina (2015, p.395) reforça essa ideia ao afirmar que:

A inserção de centenas de docentes das escolas do campo na participação dos processos de formação do agronegócio e na socialização dos conhecimentos e valores propagados por este setor com as crianças e jovens camponeses exige dos sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo um amplo movimento de luta por novas condições de formação inicial e continuada de educadores do campo, que possa lhes possibilitar uma atuação crítica e transformadora.

A formação na perspectiva hegemônica de educação privilegia o contexto urbano, vê os povos que vivem no/do campo como uma espécie em extinção e privilegia a atuação de professores oriundos da zona urbana nas escolas do campo, que não têm vínculos com a cultura e os saberes camponeses (ARROYO, 2012). Buscando superar essa perspectiva, a Educação do Campo preconiza a formação de educadores que reconheçam os saberes das

relações sociais camponesas e legitimem esses saberes nas práticas educativas, deixando visíveis as contradições presentes na realidade educacional do campo.

Nessa perspectiva, a formação de educadores do campo nos cursos de Pedagogia e História, ofertados pelo PRONERA na UFPB, possibilita a formação de profissionais da educação oriundos do campo e a discussão de práticas alicerçadas nos princípios da Educação do Campo nas escolas dos assentamentos da Reforma Agrária. As egressas, que atuam em escolas do campo, confirmam essa possibilidade:

Há oportunidade de trazer a discussão da Educação do Campo para dentro da escola e, principalmente, das duas escolas, da escola de assentamento Boa Esperança, como é área de assentamento. Quando eu fui convidada para ser gestora e que era no assentamento, eu fiquei muito feliz, pelo fato de já ter morado em assentamento e o meu curso ter sido em pedagogia do campo. Então eu vi que teria muitas possibilidades de contribuir com a minha formação, contribuir com o desenvolvimento da escola e o aprendizado dos alunos, tanto lá quanto no sítio Pitanguinha (ENTREVISTA COM EP 01, 2017).

O curso só veio contribuir positivamente na minha atuação profissional, porque tem coisas que são relacionadas e voltadas diretamente às escolas do campo, que tem pessoas que não têm conhecimento. E com o conhecimento adquirido no decorrer desses quatro anos na universidade, eu posso contribuir de alguma forma com o conhecimento que eu adquiri lá, por a escola ser uma escola do campo e por eu ter feito um curso voltado para a educação do campo (ENTREVISTA COM EP 07, 2017).

Então o que a gente aprendeu no curso, as coisas de associar muito à realidade, nos ajuda a trazer nossa aula mais pra realidade do aluno, e é muito mais significativo quando a gente trabalha com aquilo que o aluno já vivencia (ENTREVISTA COM EP 06, 2017).

Diante disso, pode-se afirmar que o PRONERA, como uma política de Educação do Campo, reafirma-se como uma “política de formação de profissionais da educação para o atendimento das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2016, p.14). Assim, ajuda a construir práticas educativas que contrariam as práticas hegemônicas e partem da realidade dos sujeitos que vivem no/do campo.

E essas atuações dos Egressos do PRONERA nas escolas dos assentamentos que aproximam a escola da realidade concreta vivida pelos assentados, contribuindo para o fortalecimento dos princípios e práticas da Educação do Campo, refletem no desenvolvimento das comunidades camponesas, fazendo avançar o projeto de campo defendido pela referida concepção de educação. Enfatiza-se, dessa maneira, a importância da escola como espaço de discussões das problemáticas das comunidades do campo, como possibilidade concreta de

contribuir para seu desenvolvimento (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999), como se vê na narrativa a seguir:

No lugar onde eu vivo, convivo e dou aula como educador, a dinâmica que eu trabalho em sala de aula é de representação do lugar onde eu vivo, também de visibilização do lugar onde eu vivo, porque todo o conteúdo trabalhado, todo conteúdo passado a partir dos livros, ou seja, orientado pelas minhas próprias postulações, sempre têm como orientador a realidade local. Eu nunca trabalho fora desse contexto, da realidade local, dos problemas, das coisas que vêm acontecendo na nossa comunidade e partindo daí pra realidade mundial, pra essa realidade mais ampla. Mas o curso me permite fazer essa linha, de sempre de início puxar a minha realidade, os problemas que estão me atingindo dentro da minha comunidade, como também as potencialidades que a minha comunidade tem, quais as potencialidades que existem, que esses sujeitos possam desenvolver e se desenvolver dentro dessa comunidade(...) De qualquer forma, tudo que eu for executando dentro dos espaços da escola acaba resultando nos assentamentos, porque é uma contribuição; é como se eu tivesse devolvendo o conhecimento pra eles. Todo o conteúdo é orientado pra atender a comunidade ou pra elevar a comunidade a outro patamar, não aquele patamar de exclusão, de lugar comum não, mas um lugar que tem suas potencialidades, tem problemas, mas podem ser solucionados, como um lugar de raiz, identitário, de história, isso eu só passo por conta do curso (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Os cursos de Educação Superior oferecidos pelo PRONERA contribuem também com as formas de organização dos assentamentos, quando esses impulsionaram as participações dos egressos em momentos de discussões sobre a realidade e os problemas da comunidade, nas reivindicações em prol da garantia de direitos para a comunidade, na elaboração de documentos legais; e esses egressos passaram a ser requisitados pela comunidade para representar assentamentos em outros espaços de discussão. Ressalta-se que “no campo existem pessoas que podem estudar e se formar e que podem voltar e contribuir com sua comunidade” (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

Tendo como um dos seus princípios político-pedagógico a multiplicação, que visa “garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária” (BRASIL, 2016, p.15), o PRONERA vem formando profissionais oriundos da própria comunidade, que compreendem a realidade porque nela vivem, que dialogam com os moradores, propõem melhorias e trabalham pelo desenvolvimento de toda comunidade. Os relatos a seguir explicitam essa afirmação:

Quando eu morava com meus pais, eu só participei das reuniões depois que eu entrei no curso de pedagogia. Hoje, nesse assentamento, eu faço parte da coordenação do assentamento (...), na qualidade de secretária, mas já tive outras participações na coordenação (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

Uma reunião no INCRA, pra falar sobre os projetos que tinha, aí pedia pra gente ir. Eu chegava e repassava para a comunidade. Se existia algum projeto no município para ser executado, eles pediam pra gente ajudar na organização ou pra ajudar nos eventos da comunidade (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

Na comunidade, sempre que tem algum problema que precisa ser redigido alguma coisa, ou mandar um ofício seja pra o INCRA ou alguma situação que alguém está passando com relação ao INCRA de assentado, ou seja, pra fazer qualquer ação relacionada que envolva escrita, é sempre recorrido a mim. Teve um problema lá com o INCRA e pediram pra fazer uma autodefesa pra ser mandado pra eles (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Aqui no Campo Sementes e Mudas eu te diria que muitas práticas aqui mudaram, em relação ao lixo, água, meio ambiente (...). Então, quando você vê assim, Sítio Jaques é realmente diferente de quando eu encontrei (ENTREVISTA COM EP 12, 2017).

Portanto, os egressos empoderados pela capacidade educacional adquirida na formação passam ter uma atuação crítica e participativa nos assentamentos, considerando-se responsáveis pelo desenvolvimento de suas localidades. Essa participação como resultado de uma formação na educação superior inscreve o PRONERA como uma prática de Educação do Campo, que busca a superação da histórica condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes. Assim vislumbra-se a educação como mediação nesse processo, pois, segundo Cury (1989, p.28), “a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira”.

Observa-se também, nos relatos e depoimentos dos entrevistados, que os cursos contribuíram também para o fortalecimento da identidade camponesa, apresentando-se como uma repercussão do PRONERA na atuação social, profissional e política dos egressos, como se discutirá no item que segue.

4.4 FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA

O fortalecimento da identidade camponesa através dos cursos do PRONERA se configura como uma repercussão significativa do programa na atuação de sujeitos do campo, quando essas ações ampliaram ou mudaram a visão de mundo e do campo dos mesmos.

Em seus depoimentos, os egressos ressaltam que os cursos contribuíram para a mudança ou ampliação da visão de mundo, ao possibilitarem, a partir de uma leitura crítica, a compreensão da estrutura da sociedade na qual estão inseridos, o entendimento do funcionamento da lógica dominante e o conhecimento da história das classes oprimidas. Nas palavras dos egressos:

(...) quando você vai analisar a história da humanidade e quem venceu foi sempre o opressor e nunca o oprimido, e quando você vê experiências em que os oprimidos se organizaram e mudaram sua história, isso reforça mais. E a história, como diz, né, a história sempre foi, isso te indigna mais ainda, porque a história que tem escrita é sempre a história do opressor, e nunca do oprimido. A historiografia está voltada para os opressores. Você tem que buscar nas entranhas do conhecimento como é que os oprimidos estavam inseridos nessa história contada, então você se rebela ainda mais (ENTREVISTA COM EP 10, 2017).

Aos poucos, quando você entra na universidade, você vai percebendo que por trás de cada coisa tem intenções, que a questão política hoje no Brasil, muitas coisas que eu pude ter uma visão que eu não tinha anteriormente, então acho que mudou a visão total de algumas coisas (ENTREVISTA COM EP 07, 2017).

Percebe-se que muitos sujeitos do campo só passaram a fazer uma leitura crítica das relações sociais a partir das práticas educativas vivenciadas na Educação Superior, o que demonstra as práticas educativas alienantes executadas por uma educação básica hegemônica no campo brasileiro. Segundo Caldart (2004a), essa educação está baseada no individualismo e na alienação social, mesmo se colocando a favor da transformação e do humanismo.

Esse processo hegemônico “promove um consenso que procura escamotear a violência sobre a qual se instaura” (PRONKO e FONTES, 2012) e reproduz nos povos do campo pensamentos de subalternidade com relação à cidade, do campo como um espaço atrasado e com condições impróprias para o desenvolvimento das pessoas que ali vivem. Era como pensavam alguns dos egressos, antes de realizarem os cursos:

E antes do curso eu não tinha essa visão, pensava que o campo era um lugar comum, que mais tarde eu iria pra cidade, arranjar um emprego e ir embora. Essa era a visão que a escola passava, que a cidade era desenvolvida, na cidade a gente tinha oportunidade de emprego, que a cidade era o lugar que você deveria ir, porque a cidade era onde tinha todas as facilidades, e o campo era o lugar atrasado, não tem oportunidade, se você ficasse ia morrer só na inchada, essa era a visão que passavam pra gente (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Eu pensava mais pelo lado capitalista que tinha que estudar, ter um emprego bom, tinha que sair daqui; pra conseguir alguma coisa, na minha mente era saindo daqui (ENTREVISTA COM EP 06, 2017).

Isso significa dizer que os cursos do PRONERA se colocam como práticas emancipadoras que questionaram o próprio pensamento dos sujeitos, dispensando as únicas formas colocadas como legítimas, deixando as ideias dos educandos livres para construir novas formas de interpretar o mundo (CALDART, 2004a). Através de atividades que relacionavam teoria e prática, possibilitou que sujeitos do campo conhecessem a história de

luta dos seus assentamentos e de seus pais nesse processo, uma visão do processo histórico que contém o campo: “com o curso eu pude compreender melhor o processo de luta pela terra, eu pude conhecer a história da minha comunidade, (...) pude também ter uma visão política do meu município” (ENTREVISTA COM EP 03, 2017).

Nas narrativas dos egressos, percebe-se que aqueles que já atuavam nos movimentos sociais antes de realizarem os cursos ressaltam que o curso ampliou sua visão do campo, porque afirmam que já tinham uma noção com relação à relevância do camponês para a sociedade e ao processo ofensivo do agronegócio no campo, antes da participação no curso. Segue o depoimento do EP 11, que atuava em movimentos sociais:

Aprofundou, porque a luta pela reforma agrária, pela vida no campo, vida com dignidade no campo, eu já defendia isso (...) Era a minha visão do campo: o campo é fundamental. Inclusive a reforma agrária é fundamental, porque a reforma agrária é que realmente produz alimentos de qualidade pra população. A maioria de nossas feiras, feiras populares, a grande maioria dos alimentos que chegam lá são dos assentamentos da reforma agrária, e a pauta da reforma agrária é permanente. Enquanto não houver reforma agrária no país, vai existir concentração de riqueza; ela ajuda a redistribuir a renda do país (ENTREVISTA COM EP 11, 2017).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o PRONERA viabiliza “práticas capazes de ampliar a compreensão de todas as constelações "socioterritoriais" que existem e identificar a inovação e a emergência de conhecimentos que foram colocados à margem do sistema capitalista como importantes referências na construção de conhecimentos” (CALDART, 2004a). E essas práticas certamente desenvolveram nos egressos o sentimento de amor a terra e o cultivo dela como parte de sua identidade, o enraizamento social e cultural ao seu local, a valorização do trabalho camponês, um olhar de respeito às outras pessoas que vivem no/do campo, a reafirmação e orgulho de sua origem e a valorização do campo como espaço de vida e trabalho.

A gente pôde perceber que é possível viver, sim, e viver bem no lugar onde a gente vive, e dá valor ao lugar onde a gente cresceu, nasceu e vive até hoje. Dou mais valor ao lugar onde moro. (...) Hoje eu tenho orgulho de dizer que sou do campo, não tenho vergonha de dizer que sou de agricultor e agricultora, não tenho vergonha. O curso fez eu dar mais valor ao lugar onde eu vivo; acho que ele fez eu descobrir a minha identidade e a dá valor como filha de camponês (ENTREVISTA COM EP 07, 2017).

Confirma-se que os cursos do PRONERA vivenciam práticas de Educação do Campo, ao ter como característica a formação de identidades, ajudando a construir a visão que os sujeitos têm de si e fortalecendo os vínculos das pessoas com identidades coletivas

(CALDART, 2004a). E perante a ausência de uma educação profissional pensada a partir da realidade camponesa, o programa vem contribuindo no processo de enraizamento de seus sujeitos no campo, pois esses passam a enxergar a terra como espaço de vida e identidade, e não como mercadoria.

Dessa forma, os princípios da Educação Popular se colocam, sobremaneira, nas ações do programa ao se apresentarem como “práticas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural” (PALUDO, 2012, p. 281). Promoveram a emancipação cultural, como expõe o EP 05, morador do Assentamento Amarela I, ao enfatizar o sentimento de pertencimento despertado pelo curso:

Antes do curso eu não tinha um enraizamento com o lugar que eu vivia. Eu vivia lá, mas não pertencia ao local, não tinha essa noção de pertencimento, então o curso meio que ele me trouxe pra essa realidade, me trouxe outros olhares. Hoje eu não olho para as pessoas que vivem naquele local como simples trabalhadores, eu olho para aqueles trabalhadores como pessoas que alimentam toda uma cidade. (...) Então eu vejo essas pessoas como seres importantes pra sociedade. Então hoje eu olho pra o local onde eu vivo com um sentimento de pertencimento, eu pertenço àquele local, eu sei da história daquele local, minha história, minha família está enraizada naquelas terras, naquelas árvores, naquelas plantas, nos rios; porque tudo ali tem uma história minha, em cada rio que eu tomava banho, em cada árvore que eu brincava, tudo ali tem uma história minha. (...) Então, hoje, eu olho de forma diferente, eu não tinha essa visão, eu não tinha essa noção da importância do local onde vivo. Hoje eu tenho essa noção de pertencer, de saber que aquilo tudo é minha raiz, é minha identidade, a afirmação da minha identidade que eu consegui com o curso (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Diante do exposto, vê-se que a experiência educativa, na perspectiva da Educação do Campo, valoriza a memória e a resistência cultural dos povos do campo e que “deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais” (CALDART, 2004a, p.27). Pode-se afirmar, ainda, que uma das repercussões mais significativas dos cursos do PRONERA ofertados na UFPB é o fortalecimento da identidade camponesa.

Segundo a EP 10, ao fortalecer a sua identidade camponesa, o curso do PRONERA aperfeiçoou seu trabalho como militante de movimento social do campo, conforme será abordado no item abaixo, no qual serão discutidas as repercussões do PRONERA quanto à atuação política dos egressos dos cursos de Educação Superior do programa.

4.5 ENGAJAMENTO EM MOVIMENTOS SOCIAIS E FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO POLÍTICA

Os cursos de Pedagogia e História ofertados pelo PRONERA na UFPB desenvolveram capacidade de leitura crítica das questões políticas no contexto social, estimulou a entrada de sujeitos do campo em movimentos sociais, impulsionou a participação em associações comunitárias ou sindicatos rurais, a entrada para partidos políticos e candidaturas a cargos eletivos e promoveu a articulação de ações de movimentos sociais e a formação política nos assentamentos da Reforma Agrária. Essas foram contribuições observadas a partir das falas dos egressos entrevistados nesta pesquisa e do quadro abaixo:

QUADRO 9 – Perfil Político dos Egressos Pronera

Egresso	Atuação Política (antes do curso)	Atuação Política (depois do curso)
EP 01	Agente Pastoral da CPT	Agente Pastoral da CPT
EP 02	Não participava de movimentos ou organizações sociais	Membro do Setor de Educação do MST
EP 03	Não participava de movimentos ou organizações sociais.	Agente Pastoral da CPT
EP 04	Coordenador do Grupo de Jovens da CPT (Litoral Sul)	Agente de Desenvolvimento Social da CPT
EP 05	Não participava de movimentos ou organizações sociais.	Membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Associação dos Trabalhadores Rurais.
EP 06	Não participava de movimentos ou organizações sociais.	Articuladora das ações da CPT no Assentamento Gurigi-Conde/PB
EP 07	Não participava de movimentos ou organizações sociais.	Não participa de movimentos ou organizações sociais.
EP 08	Militante do MST	Militante do MST
EP 09	Coordenador Estadual do MPA	Participante do Movimento Terra Livre
EP 10	Direção nacional do MST	Direção nacional do MST
EP 11	Dirigente do MTD	Formador e Partidário do Partido Comunista Brasileiro- PCB
EP 12	Coordenadora da CPT	Não participa de movimentos ou organizações sociais.

Fonte: Perfil político de egressos dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelo PRONERA, na UFPB (campus I). Organizadora: FERREIRA, 2018

Nesse quadro, podem-se perceber egressos que, antes do curso, não participavam de movimentos ou organizações sociais e, durante ou após o curso, engajaram-se nas ações de movimentos/associações do campo (EP 02, EP 03, EP 05, EP 06); jovens que, antes da participação no curso, só participavam de eventos organizados pelos movimentos sociais e passaram a atuar neles, inclusive acompanhando a turma do PRONERA subsequente à sua, como se observou no relato da EP 05; egressos que já eram militantes e continuaram na militância (EP 01, EP 04, EP 08, EP 09, EP 10); egresso que não participava e, atualmente, também não participa (EP 07); e sujeitos que eram militantes de movimentos sociais camponeses e, hoje, não participam mais (EP 12) ou se filiaram a partidos políticos (EP 11).

Para os egressos que já eram militantes de movimentos sociais do campo, os cursos contribuíram com o enriquecimento, o fortalecimento e com a qualificação da sua atuação política nesses movimentos; com a ampliação do conhecimento do processo histórico de luta pela terra, conseguindo relacionar as lutas do seu movimento às lutas mais amplas da sociedade; com o aperfeiçoamento do trabalho que já desenvolvia dentro do movimento, ao trazer uma consciência maior do seu papel nas ações; com o embasamento teórico para discutir questões políticas e sociais em outros espaços; e com o entendimento das lutas de outros movimentos sociais do campo, a partir da convivência com militantes de diversos movimentos na sala de aula. A EP 10, militante e coordenadora do Centro de Formações do MST, afirma:

O curso, ele veio aperfeiçoar o trabalho que eu já vinha desenvolvendo; acho que é a maior contribuição dele. E a própria experiência, porque eu acredito que todos os espaços são espaços de aprendizagem, positivos ou negativos, tu vai aprendendo. Se eu não tivesse passado por dentro desse curso, pela Universidade, eu não tinha tanta consistência no que eu falo hoje sobre a universidade, os desafios que a universidade tem, no que a gente quer construir enquanto academia nesse país. Então eu acho que a experiência é uma experiência acumulada (ENTREVISTA COM EP 10, 2017).

O engajamento e o fortalecimento em movimentos, associações ou sindicatos estão atrelados à mudança e ampliação na visão dos movimentos sociais. Para alguns entrevistados, os cursos mudaram sua visão dos movimentos sociais, já que esses, antes dos cursos, tinham uma visão marginalizada dos mesmos, e, mediante as experiências formativas dos cursos, passaram a conhecer e se identificar com as ações dos movimentos do campo:

Mudou totalmente. Porque eu não tinha contato, eu era presa em casa, só assistia o movimento social que passava na televisão, pelo jornal, entendeu?

Quando eu fui fazer o curso, eu não tinha dimensão do que era, entendeu? Eu comecei a conhecer o movimento dos movimentos sociais, através do curso. (...) E quando eu comecei a conhecer realmente, eu comecei a me identificar com alguns trabalhos que o MST realizava, porque algumas vezes a gente dizia assim o trabalho de uns e de outras se diferenciam muito pela forma de ação, pelos seus objetivos, (...) essa é a diferença principal entre um movimento e outro (ENTREVISTA COM EP 02, 2017).

A gente era alimentado por tudo que a mídia trazia pra gente. Então, se a mídia dizia que o MST e os movimentos camponeses era um monte de baderneiro, que só fazia bagunça, perturbar a vida dos outros, perturbar a vida social, a gente acabava acreditando. A gente não entendia que aquela luta também era nossa, que os nossos direitos também estavam ali, em cada bandeira, em cada rosto que ia pra rua, depois do curso, a gente começa a entender os movimentos sociais enquanto movimentos que luta pelos direitos, seja das pessoas do campo ou da cidade; e também passa a ver a importância social e política que eles têm (ENTREVISTA COM EP 05, 2017).

Nos depoimentos dos egressos, é possível observar a influência da ideologia hegemônica que procura passar uma visão marginalizada dos movimentos sociais para toda a sociedade, pois, ao contestarem o poder da ordem vigente e instituírem novas ideologias políticas e sociais, contrariam aqueles que estão no poder e à lógica neoliberal. Conforme Batista (2007, p.170), os movimentos sociais:

Contribuem para a ruptura de relações individualizadas e competitivas que compõem o modo de vida do projeto racionalista das classes hegemônicas e avançam na construção de uma sociabilidade cooperativa, solidária, de uma cidadania processual que se empenha em afirmar e garantir direitos humanos, sociais e trabalhistas, em exigir respeito às diferenças, às diversidades culturais, raciais e étnicas, e de preferência sexual.

Dessa forma, os movimentos sociais estão no bojo das contradições, buscando superá-las e resistindo à perversidade das forças contrárias. Na afirmação de Cury (1989, p.30): “a contradição é destruidora, mas também criadora, já que obriga à superação, pois a contradição é intolerável. [...] Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior”.

Outro aspecto que se observa nos depoimentos dos egressos é que, para uns dos que já eram militantes de movimentos, o curso possibilitou a ampliação da visão e a valorização dos movimentos sociais; e para outros, o curso mudou a visão ingênua e romantizada que eles tinham, antes de participarem do PRONERA. Esses últimos afirmam que passaram a criticar as ações do próprio movimento de que faziam parte, o que impulsionou a militância em outros movimentos ou partidos políticos, atualmente. Reforçou-se, destarte, a ideia do PRONERA

enquanto prática que preconiza a autonomia dos sujeitos, pois “é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima” (FREIRE, 2011, p.40).

Diante disso, considerando que a educação é também um ato político (FREIRE, 2011), pode-se ressaltar que o PRONERA possibilitou o engajamento político e o fortalecimento da atuação política dos sujeitos que realizaram os cursos da Educação Superior na UFPB, criando e inovando lideranças e militantes em comunidades e movimentos do campo, como também inserindo sujeitos do campo em outros espaços políticos. Para a militante e profissional que atua no MST, o curso atenta para a “importância de nós, enquanto movimento social, de escrever a nossa história. (...). Por isso, a importância de fazer a história, de nós escrevermos a nossa própria história e não deixar que os outros escrevam por nós. Essa foi a maior lição na academia” (ENTREVISTA COM EP 10, 2017).

Diante do exposto nesse capítulo, pode-se ressaltar que a política do PRONERA, trazendo em sua base constitutiva o sentido da contradição, tem possibilitado práticas de educação a partir de uma perspectiva camponesa, ocupando novos espaços e estabelecendo novas relações na produção do saber. Essas práticas estão repercutindo na vida de sujeitos do campo e contribuindo para mudar as condições de vida no campo brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como proposta a análise das repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos de Pedagogia e História ofertados na UFPB, este estudo permitiu analisar a história, o conceito e as práticas da Educação do Campo. Fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo vem se constituindo como práticas alternativas de educação a partir de uma perspectiva camponesa, denunciando a negação/negligência do Estado com a educação ofertada para os povos do campo e anunciando uma educação que leve em consideração as especificidades da vida no campo.

Prática de Educação Popular contemporânea, a Educação do Campo se referencia nos princípios da formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da relação teoria e prática; e dialoga com outras referências pedagógicas críticas, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento. Vem se fortalecendo como paradigma que preconiza a emancipação e o protagonismo dos sujeitos que vivem no/do campo.

Mediante as lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo por políticas públicas de educação destinadas aos camponeses, foi criado o PRONERA. Conquista dos povos do campo na esfera do Estado, o programa vem proporcionando a escolarização de jovens e adultos através de projetos de educação básica e de cursos profissionalizantes, possibilitando o acesso dos camponeses às universidades com os cursos de Educação Superior, permitindo o avanço no processo de democratização do acesso do povo camponês à educação e a práticas educativas voltadas aos seus interesses sociais (MOLINA, 2004).

E ante os tensionamentos e preconceitos vivenciados no ambiente acadêmico, os sujeitos do campo vêm resistindo e ocupando esse espaço historicamente frequentado pela elite. Têm provocado discussões acerca do papel da universidade e enfatizado as contradições nela, contribuindo para a escolarização dos trabalhadores do campo e fortalecendo o projeto de sociedade defendido pelos movimentos sociais.

Assumindo a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica, os cursos de Educação Superior do PRONERA estão possibilitando a formação de muitos assentados da Reforma Agrária através de práticas educativas que relacionam teoria e prática e valorizam os saberes dos sujeitos do campo na produção do conhecimento, configurando-se como uma política inovadora de educação para os sujeitos do campo, num contexto marcado pela ausência de políticas como essa e pela negligência do Estado com a educação dessas populações (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

De acordo com os dados apresentados pela II PNERA sobre as ações do PRONERA, o programa logrou significativos alcances no que se refere ao acesso dos assentados à Educação Superior, possibilitando a formação de muitos jovens e adultos em diversas áreas do conhecimento e multiplicando o número de profissionais nas áreas de Reforma Agrária.

Mediante enfrentamentos políticos e burocráticos, foram implementados na UFPB projetos voltados para a formação de educadores do campo que preconizam a formação específica de profissionais da educação para atuarem nas escolas do campo. Reafirmaram-se características da Educação do Campo, que defende a formação de educadores que contribuam para as transformações das escolas do campo, compreendendo que esses profissionais são fundamentais no processo de formulações pedagógicas emancipadoras (CALDART, 2012).

As repercussões desses cursos realizados na UFPB pelo PRONERA revelaram positivas contribuições do programa na atuação social, profissional e política de egressos desses cursos. Sem dúvida alguma, pode-se afirmar que os referidos cursos mudaram as trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Os cursos repercutiram significativamente no contexto social e educacional dos egressos e de suas famílias, em propiciar o acesso à Educação Superior e a ampliação dos níveis de escolaridade, contribuindo para mudar os baixos índices de escolaridade dos povos do campo que, ao longo da história, convivem com a precária oferta dos níveis mais elevados do ensino, e formando sujeitos capazes de compreender a realidade na qual estão inseridos, para assim contribuir para a transformação dela. Nesse sentido, esses cursos se afirmam como experiências de Educação do Campo, em promover a formação humana e construir referências para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade, visando a um futuro mais justo e feliz (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Os cursos de Pedagogia e História – PRONERA/UFPB também ampliaram as expectativas e o interesse pelos estudos dos egressos, já que os mesmos deram continuidade aos estudos em cursos de pós-graduação. E na busca do conhecimento, esses sujeitos vão ultrapassando as barreiras do acesso à educação impostas aos camponeses. Pois tendo consciência de si como seres inacabados e inconclusos e da realidade como em constante transformação, os sujeitos devem ver a educação como uma ação permanente (FREIRE, 2011).

A formação profissional na Educação Superior possibilitou a inserção profissional dos sujeitos entrevistados, que em sua maioria passou a atuar na sua área de formação,

melhorando suas condições econômicas e a qualidade de vida desses sujeitos, como também favoreceu a permanência deles no campo, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que moram e trabalham no campo.

E a atuação profissional desses egressos nas escolas do assentamento vem contribuindo para a construção de práticas baseadas nos princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e para o desenvolvimento dos assentamentos nos quais vivem e/ou atuam profissionalmente. Assim, reafirma-se o PRONERA como política que desenvolve ações de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, que considera o modo de produção e vida no campo (BRASIL, 2010).

A pesquisa mostrou que os referidos cursos fortaleceram a identidade camponesa dos egressos, como também possibilitaram o envolvimento político e a qualificação da atuação política desses sujeitos nos movimentos sociais do campo.

As repercussões positivas dos cursos de Pedagogia e História ofertados pelo PRONERA na UFPB analisadas nesta pesquisa ilustram os alcances do PRONERA na atuação dos sujeitos, enfatizando a necessidade da permanência e criação de políticas públicas como essa para os camponeses e para o desenvolvimento do campo brasileiro. Os resultados apresentados aqui abrem uma gama de possibilidades no âmbito da Educação do Campo e do PRONERA, que poderão aprofundar repercussões de práticas de Educação do Campo na vida dos sujeitos que vivem no/do campo.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di. As aprendizagens e os Desafios na Implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire (organizadoras). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p.37-57.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 553-561.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

_____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004 (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 5).

_____; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 15/01/2017.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo: (Re)constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 169-189.

_____. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.

_____. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007.** – Orientações para o atendimento da Educação do Campo.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006.** – Trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1,** de 3 de abril de 2002. – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 8.629,** de 25 de fevereiro de 1993. - Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Brasília, 1993.

_____. **Lei nº 13.465,** de 11 de julho de 2017. - Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana. Brasília, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988

_____. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do Pronera.** Brasília, 2016. <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

_____. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 5).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CARRILO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: SRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 15-32.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1989.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Educação do Campo:** campo- políticas

públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008 (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 7).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 496-507.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de Experiências Brasileiras E Latino-Americanas de Educação do Campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020170003000539&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10/ 01/ 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira**. Encontro Regional de Pesquisa Sudeste: Vitória, 1987, p.71-89.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 748-755.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino- Americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007 (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. In: Revista Brasileira de Educação. v.16, nº.47, maio-ago., 2011, p. 333-341.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. *II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_i_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação**

do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004 (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 5).

KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo.** . Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999 (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 1).

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 500-507.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: **II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA – II ENERA:** textos para estudos e trabalhos. II ENERA, São Paulo: Boletim da Educação – Número 12, MST, 2014, p. 95-100.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. Latifúndio. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 445-450.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-330.

_____. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 451-457.

_____. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire (organizadoras). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva:** uma avaliação do Pronera. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p.61-88.

_____. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008 (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 7).

_____. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas.** Viçosa: Educação em Perspectiva, v.6, n.2, p.378-400, jul./dez. 2015.

_____; MONTENEGRO, João Lopes Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das Desigualdades aos Direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. 2009.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê – MST Escola - Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação. nº 13 - edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-244.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 280-285.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997, p. 83-94. Disponível em: <<https://www.scielo.br-pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em 15/05/2016.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide e SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. *Rev. Lusófona de Educação* [online]. 2012, n.21 [citado 2018-03-28], pp.199-218. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1645-7250.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês: trabalho e educação**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Da Educação Rural À Educação Do Campo: As “Velhas” Lutas Políticas Como Espaço De Emergência De Novos Conceitos**. In: I Seminário Nacional Sociologia e Política, 2009, UFPR, Grupo de Trabalho 7: Ruralidades e Meio ambiente, Paraná, 2009.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 149-157.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G.(ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 631-639.

_____. (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por Uma Educação do Campo, caderno n.7).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4.ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. . In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G.(ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 639-644.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G.(ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 178-186.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº.61**. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, campus I, desta universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil. João Pessoa, 2007.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Projeto Político Pedagógico do Curso de História – Licenciatura, desta universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil. João Pessoa, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista com os Egressos Pronera (EP)

Pesquisa de Mestrado, intitulada *Educação do Campo e Política Pública: as repercussões do PRONERA na atuação social dos egressos dos cursos de Educação Superior*, que tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que se refere à oferta de ensino superior aos sujeitos do campo, a partir das repercussões na atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, ofertados na UFPB (campus I).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Qual o seu nome?
- Sua idade?
- Em qual assentamento você residia antes do curso?
- Qual o grau de escolaridade do seu pai e da sua mãe?
- Quantas pessoas na sua família cursou o ensino superior?
- Antes de iniciar o curso, o que significava, para você, o curso superior?
- Qual o curso do PRONERA você concluiu?
- Como você teve conhecimento do curso?
- Antes de iniciar o curso superior, você exercia alguma profissão? Se sim, qual?
- Antes de iniciar o curso, você participava de algum movimento social?
- O que o motivou a fazer o curso de Pedagogia ou História do PRONERA?
- Quando você chegou à Universidade? Qual foi a sensação?
- Quais foram as maiores dificuldades e problemas enfrentados durante o curso?
- Quais foram melhores experiências vivenciadas durante o curso?
- O que você elenca como pontos positivos do curso?
- E como pontos negativos?
- Como você ver a organização do curso através da metodologia da alternância?
- As disciplinas foram discutidas ou focadas a realidade?
- E o Tempo Comunidade? Como você vê as atividades que realiza no TC?
- Você realizou alguma atividade acadêmica ou profissional durante a realização do curso? Se sim, qual?
- Quais as repercussões do curso na sua vida pessoal?

- O que você está fazendo atualmente? Se trabalha, onde está trabalhando?
- Quais as repercussões do curso na sua atuação profissional?
- Se você trabalha como professor, o que o curso trouxe de aprendizagens para sua atuação em sala de aula?
- Você, atualmente, faz parte de algum movimento social? Qual? E como atua nele?
- Quais as repercussões do curso com relação a engajamento político?
- Você deu continuidade aos seus estudos?
- O que você já realizou de atividades profissionais, políticas e acadêmicas após o término do curso?
- O curso mudou sua visão de mundo? Explique.
- O curso mudou a sua visão do campo? Explique.
- O curso mudou a forma como você via os movimentos sociais do campo?
- O Curso contribuiu para formar sua identidade? O que mudou?
- Sua família passou a te ver diferente após o curso?
- As pessoas da comunidade passaram a te ver diferente após o curso?
- Você, atualmente, mora no assentamento?
- O que você aponta como contribuições do curso para sua vida enquanto assentado?
- Você identifica contribuições dos cursos do PRONERA para a sua comunidade? Em que sentido?
- Sua formação no curso superior trouxe algum benefício para sua comunidade? Se sim, quais?
- A comunidade que você mora passou a requisitá-lo para execução de algumas ações dentro do assentamento?
- Como você vê o PRONERA? O que esse programa significa para você?
- Como você se enxergava antes do curso? E como você se enxerga hoje?
- Quais suas expectativas profissionais e políticas para o futuro?

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista com o professor José Jonas Duarte

Pesquisa de Mestrado, intitulada *Educação do Campo e Política Pública: as repercussões do PRONERA na atuação social dos egressos dos cursos de Educação Superior*, que tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que se refere à oferta de ensino superior aos sujeitos do campo, a partir das repercussões na atuação social, profissional e política dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, ofertados na UFPB (campus I).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Qual sua formação?
- Qual o seu vínculo com o PRONERA?
- Fale um pouco da sua trajetória no PRONERA.
- Como foi a implantação do programa aqui na Paraíba?
- Quais os desafios na implantação dos primeiros cursos no estado?
- Como foi a implantação dos cursos de História e Pedagogia na UFPB?
- Quais os limites e desafios enfrentados na execução desses cursos?
- O que você elenca como experiências positivas na realização desses cursos na UFPB?
- O que você aponta como avanços do PRONERA na Paraíba?
- Qual a situação atual do PRONERA na Paraíba?
- Como você avalia o PRONERA em nível nacional no contexto atual?
- Como você avalia as repercussões na vida dos egressos?
- Como você avalia as repercussões dos cursos no desenvolvimento dos assentamentos?
- Como você avalia a contribuição do curso na formação política dos estudantes?
- Quais as repercussões do PRONERA para a universidade?
- Qual a contribuição do PRONERA para a educação do campo?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICA PÚBLICA: AS REPERCUSSÕES DO PRONERA NA ATUAÇÃO SOCIAL DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, na condição de participante/ entrevistado (a), sem obrigatoriedade e sem ressarcimento (compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – Item II.21, da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde). A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento do conteúdo parcial ou total do depoimento prestado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. A pesquisa objetiva analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que se refere à oferta de ensino superior aos sujeitos do campo, a partir das repercussões na atuação social dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, ofertados na UFPB (campus I).

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua identificação, atribuindo-lhe uma pseudoidentificação. Lembramos ainda que, apesar da sua participação na condição de entrevistado, e, conforme ressalta o Item 5 (DOS RISCOS E BENEFÍCIOS), da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 que diz: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, para esta pesquisa, os “riscos em tipos e gradações variadas” (seja no bem-estar, seja físico, moral, intelectual, etc.) é mínimo para o sujeito entrevistado.

Você receberá uma cópia desse Termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Local, data e assinatura do pesquisador

Suellen Cristina Rodrigues Ferreira

Matrícula: **20161011972**

Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação da UFPB

Campus I - Cidade Universitária – João Pessoa - PB - CEP: 58059-900

Fone: (83) 3216-7702 e Fax: (83) 3216-7140

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS

(83) 3216 7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local, data e assinatura do participante/entrevistado (a) da pesquisa

APÊNDICE D: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação do Campo e Política Pública: as repercussões do PRONERA na atuação social dos egressos dos cursos de Educação Superior.

Pesquisador: SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71680217.9.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.358.827

Apresentação do Projeto:

Educação do Campo e Política Pública: as repercussões do PRONERA na atuação social dos egressos dos cursos de Educação Superior é o projeto de pesquisa de dissertação da mestranda SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que se refere à oferta de ensino superior aos sujeitos campo, a partir das repercussões na atuação social dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, ofertados na UFPB (campus I).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Cientes da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, assumimos eticamente a posição de que a presente pesquisa apresenta um nível de risco mínimo, considerando-se tratar de um estudo no qual serão empregadas técnicas e métodos de pesquisa que não caracterizam intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e ou sociais dos participantes. No entanto, não podemos descartar a possibilidade do risco uma vez que o mesmo se pauta em princípios e valores subjetivos.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3218-7791

Fax: (83)3218-7791

E-mail: eticaccsuufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.356.627

Benefícios:

Estima-se contribuir teoricamente para uma reflexão prática acerca da Educação do Campo e das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, através da análise das repercussões dos cursos de ensino superior na atuação social dos seus egressos; abrindo espaço para Indagações políticas e pedagógicas no que se refere à educação voltada para os sujeitos que vivem no/do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, através de entrevista semi-estruturada envolvendo alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, ofertados na UFPB (campus I).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa se encontra de acordo com a luz da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Recomenda-se sua aprovação e recomenda-se também manter a metodologia proposta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/OCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_903488.pdf	23/09/2017 17:35:02		Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	23/09/2017 17:33:41	SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA	Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufrpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.358.827

Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO.jpg	23/09/2017 17:24:56	SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MESTRAD O.pdf	23/09/2017 17:24:13	SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	23/09/2017 17:23:19	SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA.pdf	22/07/2017 19:27:04	SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/07/2017 19:21:09	SUELLEN CRISTINA RODRIGUES FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 31 de Outubro de 2017

Assinado por:
Ellane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticacosufpb@hotmail.com