



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

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**

**JOÃO PESSOA
2013**

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**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Educação como requisito para
obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro
Xavier Batista.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

JOÃO PESSOA
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

L732p Lima, Lucileide Paz Ferreira de.

A 1ª turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos / Lucileide Paz Ferreira de Lima. -- João Pessoa, 2013.
197f. il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação do campo. 2. Ensino superior. 3. Formação de professores. 4. Movimentos sociais. 5. Assentamentos - práticas educativas. 6. Camponeses.

UFPB/BC

CDU: 376.7(043)

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**

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista - UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva - UFPB
Examinador

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa - UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita- UFPB
Examinadora suplente

Profa. Dra. Idalina Maria Freitas Lima Santiago - UEPB
Examinadora suplente externa

Dedico este trabalho a minha mãe, que mesmo não tendo formação acadêmica, contribuiu de forma significativa me orientando e, sabiamente, dando sugestões para melhoria do texto escrito nas horas de reflexões e dúvidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a bênção de alcançar mais essa etapa da minha vida e poder compartilhar com todos os envolvidos nesse processo de construção de conhecimento o meu aprendizado e a minha felicidade.

Obrigada, mãe, pelo incentivo e apoio nessa caminhada árdua, mas compensadora.

Valeu irmã, pela sua valiosa contribuição e pela paciência que teve comigo, principalmente nos momentos mais difíceis da elaboração desta dissertação.

Agradeço também aos meus irmãos pelo carinho e amizade e que mesmo à distância sei que torceram por mais essa vitória na minha vida.

Quero agradecer imensamente ao meu cunhado Adriano Medeiros, pelas vezes em que me acompanhou até as comunidades para fazer algumas entrevistas e registros fotográficos.

À turma de Pedagogia do PRONERA, pela colaboração, contribuição e apoio para realização desta pesquisa.

Muito obrigada às comunidades dos assentamentos pesquisados que me acolheram e permitiram que realizasse este estudo. E em especial a Dona Jane, pela acolhida em sua casa nas minhas visitas ao Assentamento Novo Salvador e a Maria Joseane de Souza educadora do Assentamento Redenção, por estar sempre disposta a colaborar comigo nessa caminhada e também pela acolhida em sua residência.

À Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, pela orientação e grande contribuição com a produção desta dissertação e com a minha formação.

Ao grande amigo e professor Dr. Severino Bezerra da Silva, pela dedicação na leitura desta dissertação e pelas valiosas orientações que vão muito além desta pesquisa.

À querida Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa, por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora desta pesquisa tanto na qualificação quanto na defesa e ter contribuído de forma tão significativa para o resultado deste trabalho dissertativo.

À professora Dra. Adelaide Alves Dias, pelo apoio e importante contribuição na construção desta dissertação e pela amizade que construímos durante esse percurso.

Ao professor Dr. Orlandil de Lima Moreira, pelo carinho e amizade construída na caminhada deste estudo.

Ao grupo de estudos do Observatório da Educação do Campo, pelos inúmeros momentos de aprendizagem e discussões que contribuíram de forma significativa na construção desta pesquisa.

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

Muito obrigada à Turma 31 do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, pelos momentos de aprendizados e ensinamentos e pela amizade e carinho de todos.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo empenho e dedicação para com a tarefa de ensinar e contribuir com a minha formação e dos demais colegas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela paciência e carinho com que nos recebem quando precisamos resolver questões burocráticas do curso.

A amiga Rita Forte pelas inúmeras vezes em que me acolheu em sua casa para estudar com minha amiga Maria do Socorro Soares Bezerra.

Ao meu querido amigo Marcelo Fonseca pelas colaborações, orientações e dicas sugeridas durante o processo de construção deste trabalho e, mais ainda, pela amizade, carinho e paciência. Agradeço de coração.

Em especial, a minha amiga Maria do Socorro Soares Bezerra, pelos inúmeros momentos em que estudamos juntas, buscando aprender sempre mais e dividindo angústias, sonhos, medos, esperanças e alegrias. Obrigada, amiga!

“Pensar a educação é pensar sobre a vida humana, em seu sentido histórico e nos porquês da nossa luta diária para construir um futuro”.

Paulo Freire,
Revista Educação,
Dezembro de 2010.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGE, vinculada à Linha de Pesquisa: Educação Popular expõe uma análise sobre as repercussões desencadeadas nos assentamentos a partir das ações e práticas educativas propostas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA, tendo como objetivos específicos: identificar se os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA estão exercendo atividades em suas comunidades; analisar quais os limites enfrentados por esses profissionais para conseguirem fazer seu trabalho nos assentamentos; verificar a percepção de pessoas da comunidade em relação aos possíveis benefícios econômicos, socioculturais e educacionais da formação superior desses jovens e como a comunidade se organizou para envolvê-los nas demandas locais. É um estudo de cunho qualitativo realizado a partir de uma pesquisa de campo na qual utilizamos questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Foram entrevistados nove egressos e doze pessoas de quatro assentamentos rurais da Paraíba. Esta pesquisa faz parte do Observatório da Educação do Campo e busca atender a um dos objetivos específicos propostos neste projeto, o qual busca identificar os impactos e processos de mudança desencadeados nas comunidades rurais a partir das ações educativas promovidas pelos programas e políticas públicas analisados. Entre as repercussões da formação dos educadores, destacamos que, além de concluírem uma graduação, adquiriram autoconfiança e muitos conseguiram entrar para o mercado de trabalho, ampliaram a participação nas atividades dos assentamentos; houve mais demandas das comunidades para com estes profissionais e o aproveitamento pelos municípios desses professores para atuar trabalhando nas escolas dos assentamentos, além de ter despertado em outros jovens e adultos o desejo de fazer uma graduação.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino Superior. Formação de professores. Movimentos Sociais. Camponeses.

ABSTRAT

La presente disertación de Máster, desarrollada en el Programa de Post-Grado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba – UFPB/PPGE, vinculada a la Línea de Investigación: Educación Popular, expone un análisis sobre las repercusiones desencadenadas en los asentamientos a partir de las acciones y prácticas educativas propuestas por los educadores egresos del Curso de Licenciatura en Pedagogía de PRONERA, a tener por objetivos específicos: identificar si los egresos del Curso de Licenciatura en Pedagogía de PRONERA están ejerciendo actividades en sus comunidades; analizar cuales los límites enfrentados por estos profesionales para conseguir realizar sus trabajos en los asentamientos; verificar la percepción de las personas de la comunidad en relación a los posibles beneficios económicos, socioculturales, y educacionales de la formación superior de estos jóvenes y como la comunidad se organizó para envolverlos en las demandas locales. Es un estudio de cuño cualitativo realizado a partir de una investigación de campo la cual utilizamos cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Fueran entrevistados a nueve egresos y a doce personas de cuatro asentamientos rurales de Paraíba. Esa investigación es parte del Observatorio de Educación del Campo y busca atender un de los objetivos específicos propuestos en este proyecto, lo cual busca identificar los impactos y los procesos de cambio desencadenados en las comunidades rurales a partir de las acciones educativas promovidas por los programas y políticas públicas analizados. Entre las repercusiones de la formación de los educadores, destacamos que además de haber concluido una graduación, han adquirido autoconfianza y muchos han conseguido entrar en el mercado de trabajo, ampliado la participación en las actividades de los asentamientos, ha habido más demandas de las comunidades para con estos profesionales y el aprovechamiento por los municipios de estos profesores para actuar trabajando en las escuelas de los asentamientos, además de haber despertado en otros jóvenes y adultos la gana de hacer una graduación.

Palabras-clave: Educación del Campo. Enseñanza Superior. Formación de profesores. Movimientos Sociales. Campesinos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Panorama do PA Dona Antônia	34
Figura 2	Associação dos Agricultores do PA Dona Antônia	35
Figura 3	Igreja Nossa Senhora de Guadalupe.....	35
Figura 4	E. M. E. F. Reginaldo Claudino de Sales do PA Dona Antônia	36
Figura 5	Casas do PA Gurugí I	38
Figura 6	Campo de futebol do PA Gurugí I	38
Figura 7	Creche e PSF - Unidade de Saúde do PA Gurugí I	38
Figura 8	Bar Raça Negra do PA Gurugí I	38
Figura 9	Imagens do rio Gurugí	39
Figura 10	E. M. E. F. José Albino Pimentel	41
Figura 11	E. M. E. F. Lina Rodrigues do Nascimento	41
Figura 12	Igreja de São Sebastião do PA Gurugí I	42
Figura 13	Pavilhão da igreja de São Sebastião	42
Figura 14	Casa do PA Novo Salvador	45
Figura 15	1º momento do acampamento do PA Novo Salvador	46
Figura 16	2º momento do acampamento no sítio de seu Avelino	47
Figura 17	Antiga casa do engenho do PA Novo Salvador	49
Figura 18	Associação dos Moradores	49
Figura 19	Caminhada dos agricultores para Jacaraú	49
Figura 20	Ocupação na Prefeitura de Jacaraú	49
Figura 21	Creche Municipal Maria Berenice C. de Lima	50
Figura 22	E. M. E. F. Anatilde Paes Barreto.....	50
Figura 23	Paisagens do PA Redenção.....	52
Figura 24	Igreja Nossa Senhora das Dores	55
Figura 25	Casa Sede do PA Redenção	55
Figura 26	E. M. E. F. Roberto de Meneses Lins	55
Figura 27	Biblioteca Rural Arca das Letras	55
Figura 28	Placa da 1ª turma do Curso de Pedagogia PEC/MSC/PRONERA/2011	86
Figura 29	1ª turma do Curso de Pedagogia do Campo/UFPB	91

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1	Demonstrativo das regiões, assentamentos, municípios e número de alunos concluintes do Curso de Pedagogia PEC/MSC/PRONERA/UFPB .	25
Quadro 2	Representação por escrito dos códigos de identificação dos sujeitos da pesquisa	27
Quadro 3	Demonstrativo do aproveitamento das vagas do Curso de Pedagogia PEC/MSC/PRONERA/UFPB	87
Quadro 4	Distribuição de alunos concluintes e desistentes do Curso de Pedagogia PEC/MSC/ PRONERA/UFPB por região/assentamentos/municípios	90
Quadro 5	Distribuição dos profissionais egressos do Curso de Pedagogia PEC/MSC /PRONERA/UFPB por idade e sexo	92
Quadro 6	Princípios Político-Pedagógicos do PRONERA	102
Quadro 7	Distribuição dos Cursos de Pedagogia do PRONERA no Brasil por regiões, estados, instituições e número de graduados	107
Gráfico 1	Percentual do número de egressos dos Cursos de Pedagogia do PRONERA por regiões do Brasil	107
Quadro 8	Demonstrativo das atividades desenvolvidas pelos educadores antes do Curso	139
Quadro 9	Demonstrativo do universo e recorte de pesquisa	147

LISTA DE SIGLAS

AAADA - Associação dos Agricultores do Assentamento Dona Antônia
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
COPERVE - Comissão Permanente do Concurso Vestibular
CPT - Comissão Pastoral da Terra
DAES - Diretoria de Avaliação de Ensino Superior
EFA - Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EP - Educação Popular
FAFÍDIA - Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FETAG - Federação dos Trabalhadores Rurais da Paraíba
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAA - Instituto de Açúcar e Alcool
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LUPASA - Lundgren Pastoral Agrícola
MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR - Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOPS - Movimento Popular de Saúde
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MSC - Movimentos Sociais do Campo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA - Projeto de Assentamento
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC - Programa Estudante Convênio
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROÁLCOOL - Programa Nacional do Alcool
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSF - Programa de Saúde da Família
PSS - Processo Seletivo Seriado
PT - Partido dos Trabalhadores
RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUP - Serviço de Educação Popular
SESU - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR - Universidade Federal de Montes Claros
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Childrens Fund)
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR - Universidade Federal da Rondônia

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUÇÃO: QUANDO TUDO COMEÇOU	16
1.1 Estrutura da dissertação	29
PARTE II – CONTEXTUALIZANDO AS COMUNIDADES ESTUDADAS	31
2.1 Projeto de Assentamento Dona Antônio : traços da sua história	32
2.2 Projeto de Assentamento Gurugí I : a história de luta de um povo	38
2.3 Projeto de Assentamento Novo Salvador : uma ocupação vitoriosa	45
2.4 Projeto de Assentamento Redenção : breve passeio pela sua história	52
PARTE III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	57
3.1 Educação do Campo no Brasil: uma proposta educativa em construção	57
3.1.1 <i>O sujeito coletivo e o Movimento Social como matriz educativa</i>	64
3.1.2 <i>A Pedagogia da Alternância: uma metodologia da Educação do Campo</i>	67
3.1.3 <i>Princípios da Educação Popular que fundamentam a Educação do Campo</i>	78
PARTE IV – O CURSO DE PEDAGOGIA PEC/MSC/PRONERA DA UFPB	85
4.1 Tecendo novos caminhos para a formação de educadores do campo	85
4.2 A Comissão Pastoral da Terra e sua participação no Curso de Pedagogia PEC/MSC/PRONERA	94
4.3 O Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA	101
4.4 O PRONERA como política de acesso ao Ensino Superior da população camponesa	103
PARTE V – APRENDENDO A REFLETIR MEDIANTE A REALIDADE	112
5.1 O educador e a participação na escola e na comunidade	112
5.2 Como o Curso do PRONERA profissionalizou jovens e adultos para serem educadores na escola e nas práticas da comunidade	119
5.3 Benefícios para a família a partir da formação dos egressos no Curso de Pedagogia ..	126
5.4 De que maneira a comunidade percebe a formação do jovem/adulto que se graduou pelo PRONERA	135
5.5 Agriculturas produzidas nos assentamentos	140
5.6 Desafios dos educadores para desenvolver na comunidade o que aprenderam durante a formação	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	161
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista I	162
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista II	163

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista III	164
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	165
ANEXOS	167
ANEXO A - Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura	168
ANEXO B - Resolução nº 61/2007	195
ANEXO C - Certidão de aprovação da pesquisa	197

PARTE I - INTRODUÇÃO: QUANDO TUDO COMEÇOU...

No ano de 2006 quando ainda estávamos cursando Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) fomos convidados pela professora Maria Azeredo para sermos bolsistas do Projeto de Escolarização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Confessamos que no momento ficamos com receio de não dar conta de tamanha responsabilidade uma vez que iríamos trabalhar com educadores das áreas de assentamentos/acampamentos rurais, mas até então não tínhamos conhecimento acerca da Educação do Campo e pouco sabíamos como era a estrutura e organização de um assentamento ou acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Contudo, sabíamos que aquela seria uma grande oportunidade de aprendizagem na qual iríamos compreender melhor questões que envolvem a luta dos Movimentos Sociais por Reforma Agrária e, conseqüentemente, por uma educação de qualidade para o campo, e conhecer um pouco da realidade, do cotidiano, da vida das pessoas assentadas¹ bem como das acampadas². Essa experiência foi, sem dúvida alguma, um grande presente que nos levaria a nos apaixonarmos pelas pessoas das comunidades as quais visitamos e pela educação no espaço do campo.

Enquanto bolsistas do projeto visitamos várias áreas de assentamentos e também tivemos a oportunidade de conhecer um acampamento, o que nos proporcionou um aprendizado que levaremos para o resto de nossas vidas. Com essa experiência despertamos uma maior curiosidade e sensibilidade para a vida no campo, para as lutas dos camponeses e suas práticas cotidianas e de educação.

Os encontros na universidade com os professores coordenadores, especialistas em cada área do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc., que nos orientavam no planejamento das atividades que iríamos desenvolver quinzenalmente aqui chamados de “encontros de formação” com os educadores das áreas de assentamentos/acampamentos, bem como com os demais colegas bolsistas, eram momentos riquíssimos de aprendizagem que nos instigavam a buscar mais sobre a Educação do Campo. Os planejamentos quinzenais com a coordenadora local e os educadores eram de uma riqueza tamanha que nos renovava a cada encontro.

¹ São os trabalhadores e as trabalhadoras rurais, beneficiários e beneficiárias do Programa Nacional de Reforma Agrária, executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que compõem a comunidade assentada.

² São os trabalhadores e as trabalhadoras rurais que montam acampamento em determinada área e ficam morando provisoriamente, lutam e resistem ao despejo com a finalidade de conseguir a desapropriação das terras e a imissão de posse para organizar um assentamento.

A partir daí começamos a pensar no estudo monográfico final do Curso de Pedagogia e resolvemos estudar um pouco mais sobre a Educação do Campo, o que levou a fazer uma pesquisa no Assentamento Santa Lúcia no município de Araçagi com uma turma de Jovens e Adultos do Projeto de Escolarização intitulada: Processos de Construção de Leitura e Escrita em uma sala da EJA do Assentamento Santa Lúcia/Araçagi/PB.

Foi uma pesquisa bastante interessante e prazerosa porque fizemos várias visitas e tivemos a oportunidade de conviver por uma semana na comunidade. Participamos de festas religiosas, de momentos na casa de farinha, e fomos até para o açude lavar roupas com algumas mulheres. Nesse período também ministramos aulas de pintura durante as tardes para as mulheres do assentamento, enfim participamos um pouco da vida daquelas pessoas, o que nos fez gostar cada vez mais de estudar as questões que permeiam as problemáticas do campo.

Alguns dos educadores que participaram do Projeto de Escolarização fizeram o curso de nível médio de formação de professores, Magistério, que ocorreu entre os anos de 2004 e 2008, desenvolvido em parceria com a UFPB (executora do curso), o INCRA (órgão financiador), a Comissão Pastoral da Terra - CPT (responsável pela articulação e mobilização educacional entre UFPB e assentamentos rurais) e a Fundação José Américo (instituição responsável por repassar os recursos oriundos do INCRA para a execução do curso).

Em 2008, quando terminávamos a graduação, esses educadores juntamente com outros jovens de assentamentos iniciavam sua formação superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA na UFPB. Em 2010 nos submetemos ao exame de seleção do mestrado e fomos aprovadas começando a estudar em 2011, ano em que os educadores terminavam sua graduação em Pedagogia e, por isso, resolvemos pesquisar sobre a atuação desses pedagogos nas suas comunidades. O nosso trabalho dissertativo tem como título: **A 1ª turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos Assentamentos**. Conforme o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS) da UFPB - *Campus I*, o referido Projeto de Pesquisa foi aprovado em 28 de agosto de 2012 sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 02834312.6.0000.5188, Protocolo nº 0116/12.

A partir da nossa experiência como bolsista do Projeto de Escolarização do Campo do PRONERA, que nos proporcionou conhecer um pouco a realidade do campo, sobretudo no tocante à educação, que evidencia no Brasil um histórico de exclusão educacional que tem como resultado a persistência de um alto índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta uma taxa de 23,3% na área rural, três vezes superior àquela da zona

urbana, que se encontra em 7,6%. A escolaridade média da população de 15 anos ou mais, moradora em zonas rurais (3, 4 anos) é metade da estimada para a população urbana (7 anos). Também se destacam os altos índices de distorção idade-série, que começam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 41,4% dos alunos da zona rural com idade superior à adequada; nas séries finais do Ensino Fundamental, o índice é de 56%, e no Ensino Médio a distorção idade-série chega a nada menos que 59,1% dos alunos do campo (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Essa situação foi motivadora da luta dos Movimentos Sociais por políticas de educação específicas para os sujeitos do campo. Uma das conquistas dessas lutas foi a criação do PRONERA, em 1998, pelo INCRA e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Ele funciona através de parcerias com diferentes esferas de governo, instituições de ensino, Movimentos Sociais e organizações sociais/sindicais, constituindo um Programa de Educação do Campo especificamente para trabalhadores das áreas de Reforma Agrária objetivando fortalecer a educação nos assentamentos, através de projetos educacionais que desenvolvem práticas pedagógicas adaptadas às especificidades do campo, visando ampliar os níveis de escolarização da população camponesa.

No período de 1999 a 2011 a UFPB desenvolveu, em parceria com o INCRA (órgão financiador), a CPT e MST (responsáveis pela articulação e mobilização educacional entre UFPB e assentamentos rurais), vários cursos do PRONERA para acampados e assentados da Reforma Agrária, destacando aqueles voltados para a formação de educadores tais como dois cursos de Magistério (um no *campus* de Bananeiras, ocorrido entre 1999 e 2001 e outro no *campus* de João Pessoa, que ocorreu entre os anos de 2004 e 2008), Curso de Pedagogia (2007-2011), Licenciatura em História (duas turmas nos períodos de 2004-2008 e 2008-2011). Assim, percebemos a importância dos cursos do PRONERA para a formação de educadores uma vez que alguns dos professores que participaram do Projeto de Escolarização tiveram seu percurso formativo nesses cursos do PRONERA desde o Ensino Médio Magistério até o Curso de Pedagogia.

A realização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na UFPB, para assentados da Reforma Agrária, que se desenvolveu de 2007 a 2011 nos instigou a pesquisar sobre a repercussão da formação na vida dos egressos, buscando identificar se eles estão atuando nas suas comunidades como educadores, e se os conhecimentos oferecidos pelo curso estão possibilitando uma ação sociopolítica e educativa, considerando que o nível de analfabetismo ainda é muito intenso nas comunidades camponesas e entendendo que os profissionais foram formados para atuarem nas áreas de assentamentos levando conhecimento a fim de contribuir

com o processo de escolarização e melhorar a qualidade de vida dos camponeses, sobretudo nas suas comunidades de origem.

No Ensino Superior um dos objetivos do PRONERA é atender à demanda de profissionais qualificados com formação e titulação adequadas aos desafios da realidade camponesa, sobretudo das áreas de Reforma Agrária. Em consequência das demandas dos Movimentos Sociais do campo vêm cada vez mais se desenvolvendo cursos que buscam formar jovens que deverão atuar em suas comunidades, visando fortalecer a educação no meio rural a partir da ampliação do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, bem como contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Os cursos oferecidos pelo PRONERA são organizados com a metodologia da alternância que se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades na instituição escolar (Tempo-Escola) e na comunidade (Tempo-Comunidade). Essa metodologia leva os estudantes a vivenciarem situações-problema dentro de seus assentamentos, visando encontrar soluções para tais questões, ao mesmo tempo em que se capacitam, dentro do princípio da metodologia da alternância “compreendida como a maneira de desenvolver a formação do estudante do campo a partir de um contato alternado entre o ambiente onde ocorrem as aulas e a comunidade” (ARAÚJO, 2010, p. 53).

Durante a formação, no âmbito da comunidade, são desenvolvidos estudos, pesquisas e realizadas ações educativas e atividades técnicas levando os formandos a uma reflexão teoria-prática das questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária, que dão suporte para intervenções práticas, daí a importância desses profissionais estarem atuando nas suas comunidades. Uma vez que o PRONERA se torna um relevante instrumento de democratização do conhecimento e de promoção do desenvolvimento sustentável é imprescindível que esses jovens voltem ao campo para colocar em prática seu aprendizado aliando sua experiência e necessidades de vida no campo e contribuindo para a melhoria da educação em seu assentamento de origem.

Entendendo a importância que a escola, enquanto espaço social tem na construção e fortalecimento da identidade dos trabalhadores assentados e suas famílias, que se constituem em um canal de organização, de luta por justiça e democratização no campo, juntamente a entidades organizativas na busca do desenvolvimento sustentável, em áreas de Reforma Agrária, sentimos-nos motivados a desenvolver uma pesquisa acerca da atuação, contribuição e relevância do trabalho que os profissionais da educação com formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA estão dando às suas comunidades.

Na Paraíba, o PRONERA tem possibilitado a qualificação de jovens e adultos de assentamentos da Reforma Agrária do litoral ao sertão. No entanto, o índice de analfabetismo ainda é muito alto nessas áreas, e o fato de ter jovens e adultos, “filhos da terra”, especializados e habilitados para atuarem no cotidiano das comunidades camponesas pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das famílias que vivem na zona rural, se estes profissionais encontrarem oportunidades de trabalho e permanência no campo. Do contrário, essa formação não tem sentido, porque mesmo que esses educadores estejam habilitados a exercerem sua função docente independente do local, devido à formação específica que tiveram na área da Educação do Campo, a nosso ver, seria mais importante que atuassem no campo, sobretudo, pela falta de professores capacitados para trabalhar nesse espaço.

Diante das problemáticas apresentadas na área da Educação do Campo é perceptível a necessidade de estudos que nos levem a analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB para o desenvolvimento dos Assentamentos da Reforma Agrária. O Projeto do Curso foi intitulado Curso de Pedagogia Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e foi realizado pela UFPB em parceria com o INCRA no período de quatro (04) anos, com início em 2007 e término em 2011 visando formar 60 (sessenta) educadores para as áreas de Assentamentos da Reforma Agrária.

O ingresso dos jovens e adultos pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo nos Cursos de Graduação, Habilitação em Licenciatura do Programa Estudante Convênio – PEC/MSC, se deu através de um processo seletivo realizado pela UFPB sob a responsabilidade da Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE). Para tanto, apesar de o curso ter sido previsto para 60 (sessenta) assentados, no processo seletivo e nos quatro anos do curso houve desistências e concluíram 44 (quarenta e quatro) estudantes.

A presente pesquisa faz parte do projeto “A educação superior no Brasil (2000-2008): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro”, Observatório da Educação do Campo³ e busca atender um dos objetivos específicos propostos, que é: identificar os impactos e os processos de mudança, desencadeados nas

³ Projeto de Pesquisa aprovado no Edital n. 1/2008 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (CAPES/INEP/SECAD). Realizado em rede com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), se integra e amplia o projeto aprovado no CAPES/INEP n. 1/2006, realizado pela Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

comunidades rurais a partir das ações educativas promovidas pelos programas e políticas públicas analisadas.

A formação proporcionada pelos Cursos do PRONERA, tendo como sujeitos os camponeses e as camponesas assentados/as da Reforma Agrária, com uma perspectiva de educação voltada para a reflexão das experiências de vida dos agricultores, para a emancipação e transformação social, com uma metodologia diferenciada, nos suscitou alguns questionamentos: Como se deu a formação dos educadores? Quais conteúdos e metodologias foram utilizados no Curso de Pedagogia e como influenciaram as práticas educativas dos egressos?

Este estudo tem como objetivo geral: identificar as repercussões desencadeadas nos assentamentos a partir das ações e práticas educativas desenvolvidas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA.

E como objetivos específicos: identificar se os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA estão desenvolvendo atividades em suas comunidades; analisar quais os limites enfrentados por esses profissionais para conseguirem desenvolver seu trabalho nos assentamentos; verificar a percepção de pessoas da comunidade em relação aos possíveis benefícios econômicos, socioculturais e educacionais da formação superior desses jovens e adultos e como a comunidade se organizou para envolvê-los nas demandas locais.

Com base nesses objetivos é que nos propomos a estudar a seguinte problemática: Quais ações e práticas educativas e possíveis contribuições os educadores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB estão desenvolvendo em suas comunidades?

A partir da problemática e dos objetivos apresentados, o horizonte teórico metodológico que aqui desenvolvemos constituiu um passo inicial, uma tentativa de desenhar o caminho que possibilitasse a realização desta pesquisa. Para tanto nos fundamentamos em alguns autores que refletem o tema em questão, tais como: O educador Paulo Freire (1987) que desenvolveu uma proposta para Alfabetização de Adultos e escreveu sobre a Educação Popular; Roseli Caldart (2004) que realiza estudos acerca da Educação dos Movimentos Sociais; José de Souza Martins (1982) que trabalha com a questão agrária; Maria da Glória Gohn (2010) que pesquisa os Movimentos Sociais; Molina, Montenegro e Oliveira (2009) que fazem análises sobre a temática da Educação do Campo, Antônio Chizzotti (2006; 2008) e Augusto Triviños (1987) que desenvolveram estudos sobre metodologia de pesquisa.

Em busca de tentar atingir os objetivos propostos e responder à problemática suscitada e visando a uma possível contribuição com o debate da Educação do Campo, utilizamos

diferentes instrumentos de pesquisa para realização deste estudo: questionário, entrevista semiestruturada e observação. Usamos também recursos como: gravador, diário de campo e câmera digital para fazer o registro das falas, imagens e comunicações e na interpretação dos dados coletados fizemos reflexões e análises. É importante dizer que todos os procedimentos, instrumentos e recursos que foram utilizados nesta pesquisa serão descritos mais adiante.

Conforme Oliveira (1998, p. 17) é importante que o pesquisador siga um determinado método para não correr o risco de se perder no caminho e não “proceder criteriosamente e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento”. Ele diz ainda que o método não representa apenas um caminho, mas, sobretudo um caminho seguro para se desenvolver um determinado estudo.

Chizzotti (2008, p. 25) diz que “na verdade todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la”. Sendo assim, entendemos que toda pesquisa implica em uma metodologia.

A pesquisa de modo geral, seja ela de campo, documental ou de outra natureza, é uma construção que cada pesquisador desenvolve a partir de sua visão de mundo com o objetivo de buscar soluções para um determinado problema. Entendemos que os caminhos de construção de uma investigação nos conduzem à compreensão de que o ato de pesquisar implica em algo a ser pensado, um objeto sobre o qual se abrem possibilidades de respostas, uma vez que se destina a solucionar uma situação problema apresentada, seja nas dimensões teóricas, em documentos e/ou em campo empírico. A esse respeito Gatti (2007, p. 9) diz:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...] deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

A pesquisa consiste em uma investigação, um estudo minucioso e sistemático de um determinado tema dentro de um campo do conhecimento, na qual o pesquisador é parte integrante do processo de construção. De acordo com Severino (2002, p. 145), “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objeto de investigação passa a fazer parte da sua vida”.

Minayo et al. (1994, p. 17) dizem que “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” e acrescenta que “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Nesse caminho Gatti (2007, p. 57) coloca que

“pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”. Isso implica dizer que para se realizar uma investigação o pesquisador precisa ser cauteloso e cuidadoso na busca do “melhor caminho” para desenvolver seu estudo com a finalidade de encontrar explicações para a problemática apresentada. Pesquisa é a constante busca por explicações que justifiquem ou não os acontecimentos da vida.

Sobre a questão do método Gatti (2007, p. 53) coloca que não é “uma rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”.

No universo da pesquisa tomamos como base a abordagem qualitativa a qual acreditamos responder as questões que pretendemos investigar, pois conforme Minayo et al. (1994, p. 21), esta “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. De acordo com Martins (1991), na pesquisa quantitativa os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos investigados.

A dimensão de abordagem qualitativa é entendida segundo Chizzotti (2006, p. 79) como:

Uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

De acordo com Gatti os dados de uma pesquisa são muito importantes. Para essa autora (2007, p. 11):

Dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa.

Gatti (2007, p. 12) diz ainda que “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”.

Nesta pesquisa foram entrevistadas 21 (vinte e uma) pessoas, sendo 09 (nove) educadores, 08 (oito) lideranças das comunidades visitadas e 04 (quatro) familiares dos educadores. As comunidades foram: o Projeto de Assentamento⁴ Novo Salvador no município de Jacaraú, o Projeto de Assentamento Redenção no município de Pilões, o Projeto de Assentamento Dona Antônia e o Projeto de Assentamento Gurugí I, ambos no município de Conde.

Para escolhermos os sujeitos que participaram desta pesquisa, aplicamos um questionário, em novembro de 2011, com todos os alunos da 1ª turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB no final do último período do Tempo Escola para identificarmos quais se dispunham a colaborar conosco, visto que não seria possível trabalhar com toda a turma, pois eram 44 (quarenta e quatro) alunos concluintes de vários assentamentos rurais da Paraíba e, por isso, se tornaria inviável o acompanhamento e visitação em todas as comunidades. Dos estudantes que responderam o questionário, 15 (quinze) aceitaram participar; todavia, no momento em que fomos marcar as visitas só conseguimos contato com 09 (nove) educadores, sendo 03 (três) do Assentamento Novo Salvador; 03 (três) do Gurugí I; 02 (dois) do Dona Antônia e 01 (um) do Redenção.

A seleção das lideranças e dos familiares se deu a partir da indicação dos educadores que facilitaram a nossa aproximação com os demais assentados. Então, nós perguntamos a cada pessoa indicada se poderia colaborar com a nossa pesquisa e os que aceitaram foram entrevistados. O fato de termos conhecido e visitado muitos deles quando éramos bolsistas do Curso de Escolarização do PRONERA nos ajudou, diante da nova situação, como pesquisadores, para a realização deste estudo, pois alguns por já nos conhecerem se dispuseram a participar do nosso trabalho.

Além dos(as) educadores(as) entrevistamos na comunidade Novo Salvador, 03 (três) lideranças e 01 (um) familiar; no Assentamento Redenção o pai da educadora e 03 (três) líderes comunitários; no PA Gurugí I a mãe de um egresso e a presidente da Associação e no Assentamento Dona Antônia o presidente da Associação Comunitária e a mãe de uma das educadoras.

É importante destacar que no Brasil temos Curso similar em outras universidades federais como a Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Goiás

⁴ Unidade produtiva onde se desenvolvem atividades agroeconômicas, como agricultura, pecuária, artesanato, turismo rural, beneficiamento de produtos, agroindústria e outros. Lugar de moradia e de trabalho onde uma comunidade de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos vai enfrentar o desafio de organizar uma vida nova, construir formas de cooperação, definir regras de convivência (Manual dos Assentados e Assentadas da Reforma Agrária – INCRA – Brasília, 2001).

(UFG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Foram contempladas com o Curso 07 (sete) regiões do Estado da Paraíba, e 21(vinte e um) assentamentos de 17 (dezessete) municípios tiveram jovens e adultos fazendo essa formação superior. Isso representa uma conquista para eles, especialmente diante do grande número de pessoas que não têm acesso ao Ensino Superior, tanto no Brasil quanto na Paraíba. Ressalta-se, no entanto, a importância de ter jovens e adultos com formação específica para trabalhar com a Educação do Campo podendo se constituir em um passo importante na caminhada da erradicação do analfabetismo tão presente no nosso país, principalmente na Região Nordeste. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1 - Demonstrativo das regiões, assentamentos, municípios e número de alunos concluintes do Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA/UFPB/2011

Regiões	Assentamentos	Municípios	Nº de Alunos Concluintes
Litoral Sul	Dona Antônia	Conde	04
	Gurugí II	Conde	05
	Gurugí I	Conde	03
	Rick Charles	Conde	01
	Capim de Cheiro	Caaporã	01
	Apasa	Pitimbu	01
Subtotal	06	03	15
Várzea	Nova Vivência	Sapé	03
	Padre Gino	Sapé	02
Subtotal	02	02	05
Agreste	Almir Muniz	Itabaiana	01
	Santa Clara	Itabaiana	01
	Benta Hora	Mogeirol	01
	Amarela I	São M. Taipu	01
Subtotal	04	03	04
Litoral Norte	Novo Salvador	Jacaraú	06
	Antônio Chaves	Jacaraú	01
Subtotal	02	01	07
Guarabira	Santa Vitória	Bananeiras	01
	Tanques	Dona Inês	01
	Baixio	Riachão	01
	Santa Lúcia	Araçagi	03
	Maria Preta	Araçagi	01
	Redenção	Pilões	01
Subtotal	06	05	08
Campina Grande	Cachoeira Grande	Aroeiras	01
	Bela Vista	Esperança	02
Subtotal	02	02	03
Sertão	Bom Jesus	Poço Dantas	02
Subtotal	01	01	02
TOTAL GERAL	21	17	44

Fonte: Adaptado de: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Relatório Final do Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, 2012.

Neste projeto de pesquisa foi selecionada a entrevista como instrumento preferencial para a obtenção das informações necessárias para o levantamento dos dados a serem estudados, analisados e posteriormente organizados sistematicamente seus resultados. Escolhemos esse método de coleta de dados como principal porque o mesmo fornece “os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65). Além disso, para obtermos informações necessárias para a análise que possivelmente não conseguimos extrair apenas com observações e aplicação de questionários.

Conforme Cruz Neto a entrevista serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico na qual podemos obter dados objetivos e subjetivos. O autor (1994, p. 57) diz ainda:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos autores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Adotamos o modelo de entrevista *semiestruturada* porque esta possibilita um trabalho a partir de perguntas previamente formuladas permitindo ainda surgir outras indagações no decorrer da conversa na qual o participante discorre livremente sobre o tema em questão. Conforme Freitas (2006, p. 89), é importante destacar “que nosso roteiro tem caráter temático e não se restringe à trajetória de vida de nossos entrevistados. Consideramos estritamente aquela parte da vida do entrevistado ligada ao tema em estudo”. De acordo com Triviños (1987, p. 146), “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O autor (1987, p. 152) diz ainda:

[...] a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Utilizamos ainda a modalidade *história de vida* no sentido de identificarmos através dos depoimentos as informações necessárias ligadas ao que nos propomos a estudar porque,

de acordo com Cruz Neto (1994, p. 58), “sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações”. E na visão de Queiroz (1983, p. 91 *apud* FREITAS, 2006, p. 46):

As histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento em que foram gerados passam a constituir documentos como quaisquer outros, isto é, definem-se em funções de informações, indicações, esclarecimentos escritos ou registrados, que levam a elucidações de determinadas questões e funcionam também como provas.

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita realizamos várias visitas às comunidades pesquisadas, no caso alguns assentamentos rurais da Paraíba, a fim de descobrirmos a possibilidade de contar com o apoio dos sujeitos dessas localidades para a realização deste trabalho e para nos familiarizarmos com as pessoas e selecionarmos nossos colaboradores. Além das entrevistas, fizemos anotações sobre atitudes e comportamentos dos entrevistados para o enriquecimento do conteúdo das entrevistas.

É importante deixar claro que nas visitas que antecederam as entrevistas ficou combinado com os sujeitos envolvidos no processo de investigação que suas identidades seriam preservadas, pois muitos deles só aceitaram dar entrevista se seus nomes não fossem citados no texto da dissertação e, por isso, criamos um código de identificação para poder apresentar o conteúdo de suas falas sem que nenhum fosse identificado, conforme exigência dos mesmos. O quadro a seguir mostra a descrição detalhada dos caracteres que compõem os códigos de identificação criados para representar as falas dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

Quadro 2 - Representação por escrito dos códigos de identificação dos sujeitos da pesquisa

Código	Descrição dos códigos de identificação dos membros da família
FMNS43	F = Membro da Família; M = Mulher; H = Homem; NS = Iniciais do nome do assentamento; 43 = Idade do entrevistado.
Código	Descrição dos códigos de identificação das lideranças das comunidades
LHDA65	L = Liderança da comunidade; M = Mulher; H = Homem; DA = Iniciais do nome do assentamento; 65 = Idade do entrevistado.
Código	Descrição dos códigos de identificação dos educadores
EMR25	E = Educador egresso do Curso de Pedagogia do PRONERA/UFPB; M = Mulher; H = Homem R = Inicial do nome do assentamento; 25 = Idade do entrevistado.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora para representar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Todas as perguntas das entrevistas foram elaboradas com a finalidade de responder aos objetivos propostos na investigação propiciando aos entrevistados e a nós uma reflexão sobre as contribuições para a melhoria das condições da vida coletiva que os profissionais formados no Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA/UFPB estão dando às suas comunidades de origem.

O roteiro das entrevistas foi elaborado de acordo com os sujeitos da pesquisa como, pessoas da família dos educadores, lideranças das comunidades visitadas e profissionais formados no Curso de Pedagogia do PRONERA/UFPB; fizemos algumas perguntas comuns a todos(as) os(as) entrevistados(as) como, por exemplo, sobre a identificação e atividade exercida na comunidade. Esclarecemos que os roteiros de entrevistas estão nos apêndices da dissertação.

Foram feitas 05 (cinco) perguntas aos familiares dos educadores que buscavam identificar a importância dessa formação para a família e para o coletivo do lugar. A entrevista com as lideranças constou de 08 (oito) perguntas com o intuito de sabermos se a comunidade está sendo beneficiada com a formação desses profissionais e qual o envolvimento deles na mesma e como ela tem acolhido esse educador. Além disso, procuramos saber quais as dificuldades enfrentadas nos assentamentos, sobretudo na área da educação. Aos pedagogos formados no Curso fizemos 12 (doze) perguntas buscando identificar qual a participação deles junto às suas comunidades, as dificuldades por eles enfrentadas para pôr em prática o que aprenderam durante a formação na universidade, qual a repercussão dessa formação no espaço do campo e se eles se consideram profissionais capacitados para desenvolver práticas educativas e sociopolíticas voltadas para o crescimento da comunidade rural, dentro e fora da escola.

Outra técnica que utilizamos foi a observação que, conforme Vianna (2007, p. 14):

Como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados.

Fizemos várias visitas às comunidades, pois pretendíamos manter um contato direto com os sujeitos da pesquisa no espaço onde eles viviam para tentarmos captar o máximo possível de “informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (CRUZ NETO, 1994, p. 59). As diversas visitas nos assentamentos possibilitaram captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio das perguntas da

entrevista. Para tanto, entendemos que só por meio da convivência direta com o campo pesquisado podemos visualizar situações concretas que forneceram informações importantes e necessárias para uma melhor compreensão da realidade estudada.

No período da observação realizamos visitas nos assentamentos para observar como se dava a relação dos sujeitos da pesquisa com a comunidade, se eles participavam das atividades coletivas e como se relacionavam com os demais assentados.

Os recursos utilizados na pesquisa para registrar as falas dos atores sociais que participaram da investigação foram gravações das entrevistas posteriormente transcritas; o diário de campo para anotações simultâneas da comunicação e registro dos dados e a câmera digital para fazer o registro visual das comunidades visitadas. O diário de campo é um importante recurso porque nele registramos tudo que consideramos significativo e que acreditamos nos ajudar na realização da pesquisa como também, conforme Cruz Neto (1994, p. 63), “nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”. Já a fotografia de acordo com esse autor é um registro visual que amplia o conhecimento porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado.

Para fazermos a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo organizamos, transcrevemos e sistematizamos todas as entrevistas que foram digitadas e separadas pelas perguntas e respostas dos sujeitos que participaram da investigação. Selecionamos as falas dos(as) entrevistados(as) seguindo o roteiro de entrevistas para podermos ter uma visão geral do que foi dito por eles em relação às indagações feitas, para então destacarmos algumas categorias para a análise propriamente dita.

A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de todo o material coletado nas entrevistas, questionários, anotações, observação, ou seja, em todas as técnicas utilizadas para coleta de informações sobre o campo de estudo e os sujeitos envolvidos na pesquisa concomitantemente com a bibliografia estudada e contribuição dos autores pesquisados respaldando assim o resultado atribuído ao processo de investigação, análise e conclusão do estudo da problemática proposta.

1.1 Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada e organizada, em cinco partes, sendo: Introdução, que traz um panorama da nossa inserção no estudo sobre a Educação do Campo; o que nos levou a querer fazer esta investigação; a problemática estudada neste trabalho; as motivações e

justificativas para realização deste estudo; os objetivos propostos, bem como a metodologia aplicada para realização da pesquisa.

Na segunda parte deste estudo fizemos uma sistematização sobre as histórias das comunidades estudadas com o intuito de contextualizar o campo investigativo.

Na terceira parte abordamos a Educação do Campo enquanto proposta educativa em construção desenvolvida pelos Movimentos Sociais e buscamos identificar o que dizem as políticas de educação para o campo. Contemplamos ainda, nesta parte, a concepção da educação dos Movimentos Sociais do campo bem como a situação da Educação do Campo no Brasil e os princípios da Educação Popular (EP) que fundamentam esta educação.

Na quarta parte apresentamos o Curso de Pedagogia do Campo da UFPB PEC/MSC/PRONERA; discurremos sobre os profissionais egressos deste Curso e discutimos sobre a participação da CPT na execução do mesmo. Também debatemos sobre o PRONERA, enquanto conquista dos Movimentos Sociais e como política de acesso ao Ensino Superior pela população camponesa.

Na quinta parte apresentamos as análises dos dados coletados durante a realização da pesquisa de campo e os resultados encontrados a partir da problemática estudada apontando hipóteses para pesquisas futuras sobre a Educação do Campo e suas implicações para o desenvolvimento da zona rural. E por fim trazemos nossas considerações finais acerca da pesquisa e dos resultados encontrados, bibliografia, apêndices e anexos.

Portanto, é na perspectiva apresentada que realizamos este estudo para identificar, analisar e avaliar quais as contribuições e os resultados na prática do Curso de Pedagogia PEC/MSC/PRONERA da UFPB para os Assentamentos da Reforma Agrária da Paraíba, a partir de sua relação com as problemáticas atuais da Educação do Campo.

PARTE II – CONTEXTUALIZANDO AS COMUNIDADES ESTUDADAS

Nesta parte fizemos uma síntese das histórias dos Projetos de Assentamentos que foram palco desta investigação, pois pensamos ser importante identificarmos quais as comunidades visitadas durante a realização deste estudo apresentando um pouco de suas características visando contextualizar o campo investigativo que deu vida à problemática discutida e analisada.

É importante destacar que para sistematizarmos as histórias dos Projetos de Assentamentos que fizeram parte desta pesquisa, como Dona Antônia e Gurugí I no município do Conde, Novo Salvador no município de Jacaraú e Redenção em Pilões, optamos por trabalhar com textos produzidos pelos educadores destas comunidades durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo do PRONERA na UFPB no ano de 2009, como pré-requisito de avaliação da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Metodologicamente poderíamos ter recorrido a outras fontes para fazermos esse resgate histórico, mas preferimos esta por acreditarmos que a mesma atende à necessidade deste trabalho, além de torná-lo mais autêntico uma vez que tivemos como fonte estudos realizados pelos próprios sujeitos da pesquisa.

A narrativa do PA Dona Antônia apresentada neste trabalho foi fundamentada em um estudo realizado por Ana Helen Vieira Rodrigues, Patrícia Santos da Silva, Ieuda Lourenço e Luzia Santana de Souza, todas assentadas da comunidade. O breve histórico do PA Gurugí I foi construído a partir de uma produção sistematizada pelos(as) alunos(as) Ana Maria da Conceição de França e Silva, Ancelmo Rodrigues da Silva, Ângela Maria de Sena Pereira, Gilclécia Lima da Silva, Jaqueline Lima do Nascimento Cruz, José Ricardo do Nascimento, Maiane Cristiane do Nascimento e Marcos Augusto Rodrigues dos Santos. A história do PA Novo Salvador descrita neste trabalho foi baseada em uma atividade desenvolvida por José Milson dos Santos, Maria das Neves Vieira e Alex Lima e a descrição histórica do PA Redenção apresentada aqui teve como referência o trabalho de conclusão de curso da educadora Maria Joseane de Souza, moradora da comunidade e também egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo da UFPB. Esclarecemos que os depoimentos dos assentados (as) apresentados em algumas das histórias dos assentamentos foram coletados pelos educadores durante suas pesquisas.

2.1 Projeto de Assentamento Dona Antônia: traços da sua história

No litoral paraibano uma das várias fazendas improdutivas que foram ocupadas para Reforma Agrária foi a Baraúnas, conhecida também como Tabatinga, localizada em Jacumã no município de Conde, pertencente à Lundgren Pastoril Agrícola (LUPASA), de propriedade do senhor Almir Machado Corrêa de Oliveira e a sua esposa Geranil Lundgren Corrêa de Oliveira. Nessa fazenda algumas famílias moravam e plantavam seus alimentos, sem pagar nada para o fazendeiro, mas em troca o dono pedia que cuidassem dos coqueirais e da plantação de acerola que existia na fazenda.

No dia 20 de novembro do ano de 1995, com o apoio da CPT a fazenda foi ocupada por trabalhadores rurais, que não tinham terra para trabalhar nem um lugar para morar. Os agricultores vieram de vários municípios do Estado da Paraíba, como Conde, Alhandra, Caaporã, Mamanguape, Serrinha, Itatuba, Pedras de Fogo, entre outros. Após 10 dias de ocupação, no dia 30 de novembro do mesmo ano, ocorreu o primeiro despejo contando com a presença de policiais civis e militares, que destruíram todos os barracos feitos de lona, colocando os acampados para fora da fazenda. Por um longo período os acampados ficaram em um sítio de mangueiras cedido pela comunidade vizinha Gurugí que na época apoiava a luta.

Passado algum tempo os agricultores voltaram a acampar na fazenda que, na ocasião, estava sendo vigiada por capangas sob a ordem do proprietário, mas, mesmo assim, os acampados começaram a plantar de madrugada; enquanto os capangas não estavam os homens e as mulheres deixavam seus barracos e faziam mutirões para plantar. Quando estava se aproximando o tempo da colheita, no dia 08 de março do ano de 1996, chega o proprietário acompanhado de 03 (três) tratores e um contingente de cerca de 400 (quatrocentos) policiais, ordenando destruir toda a lavoura que os acampados haviam plantado em aproximadamente 50 (cinquenta) hectares de terra.

Em meio a muitas famílias, com a esperança de conquistar um pedaço de terra para plantar e morar, estava uma senhora, ex-escrava de 117 anos, que suportou um despejo e viu lavouras sendo destruídas pelos capangas do dono da fazenda, mas resistiu com muita força e garra. Contudo, durante a ocupação da sede da fazenda, no dia 19 de maio do ano de 1996, ela faleceu sem ver seu sonho ser realizado, que era a conquista da terra.

Após 08 (oito) dias de ocupação da sede, aconteceu o terceiro e último despejo; por volta das 10 horas da manhã, chegaram os policiais derrubando as panelas que estavam no fogo, onde as mulheres preparavam o almoço. Desta vez, além da destruição da lavoura, da

violência física e psicológica, houve a prisão de seis acampados entre eles duas mulheres, acusados dos crimes de formação de quadrilha, desacato e resistência a autoridades e de maus-tratos às crianças, mas foram soltos 03 (três) dias depois. Antes de suas liberdades houve a tão esperada desapropriação da terra que aconteceu no dia 28 de maio e a imissão de posse⁵ ocorreu no dia 21 de novembro do mesmo ano.

A luta por educação surgiu ainda no período da ocupação da terra, tendo em vista que muitos acampados levaram seus filhos que, por estarem participando da ocupação se encontravam fora da escola. Aproveitando essa situação e como uma estratégia para tirar o povo da terra e fazer com que eles desistissem de lutar pelo seu pedaço de chão para morar e plantar, o Juiz da Comarca de Alhandra na época exigiu que todas as crianças estivessem na escola, caso contrário eles não poderiam continuar ali e se desobedecessem a suas determinações alguns poderiam ir até presos.

No entanto, os acampados não se deixaram abater com isso. Reuniram-se e organizaram uma comissão que foi até a prefeitura do município exigir da prefeita da época, a senhora Arleide Azevedo, que fosse instalada uma escola dentro do acampamento para que seus filhos pudessem estudar. Contudo, a prefeita declarou que não era possível construir uma escola em uma terra onde não havia nenhuma habitação, onde só tinha uns sem-terra que a qualquer momento poderiam ser expulsos daquele lugar e propôs que os acampados colocassem seus filhos na escola de Gurugí que era a comunidade vizinha.

Ao retornarem da prefeitura os acampados se reuniram e analisaram a proposta feita chegando à conclusão que seria inviável colocar seus filhos para estudar em outra comunidade por causa da distância e do perigo para as crianças, porque no percurso do acampamento até chegar a Gurugí elas tinham que atravessar um rio e andar aproximadamente 03 (três) quilômetros até chegar à escola. Sabendo do que estava acontecendo, a diretora da escola vizinha lançou uma proposta para a Secretaria de Educação do município de Conde, pedindo que fosse construído um espaço que funcionasse como anexo da escola; assim a diretora foi convocada para participar de uma assembleia com os acampados para solucionar o problema da escola na comunidade.

Após várias reuniões e conversas entre a Prefeitura, a Secretaria de Educação do município, a diretora da escola e os acampados ficou decidido que se organizaria um espaço onde funcionaria um Anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel, surgindo assim, no início do ano de 1996, o primeiro contato com a educação

⁵ Documento com que o Poder Executivo (no caso, o INCRA) recebe do Poder Judiciário a posse de imóvel desapropriado, podendo assim destinar este ao assentamento de famílias no processo de Reforma Agrária.

escolar dentro do acampamento. As aulas eram ministradas para as crianças por professoras de fora escolhidas pela diretora da escola em um barracão de lona feito pelos próprios acampados. Os adultos tinham aula com uma professora do próprio acampamento. A “escola” funcionava nos três turnos, manhã e tarde com a Educação Básica e a noite com a Alfabetização de Jovens e Adultos. Muitas daquelas pessoas eram analfabetas, por isso, era importante e necessário que tivesse uma escola funcionando dentro do acampamento. Mas o inevitável aconteceu: com os despejos e destruição dos barracos também foi destruído o espaço onde funcionava a escola.

Depois da desapropriação das terras que aconteceu em 28 de maio do ano de 1996, o que antes era acampamento passou a ser assentamento. Com isso houve a necessidade de organização das pessoas que ali se encontravam para formar a comissão que iria representar a comunidade, bem como, para que fosse definido democraticamente o nome do novo assentamento. Em assembleia com o apoio da Cáritas do Brasil⁶, da CPT, do INCRA e de Frei Anastácio⁷ foram lançados alguns nomes para serem votados, como: Tabatinga ou Baraúnas por conta do nome da fazenda e Dona Antônia em homenagem à Senhora de 117 anos a quem nos referimos anteriormente que morreu antes da conquista da terra. Depois da votação o nome escolhido foi o que homenageou a senhora pelo reconhecimento da sua coragem e dedicação à luta pela terra.

Figura 1 - Panorama do PA Dona Antônia



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

⁶ Entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua fundação no Brasil se deu em 12 de novembro de 1956, a Cáritas Brasileira faz parte da Rede Caritas Internacionalis, presente em 165 países e territórios. Reconhecida como entidade de utilidade pública federal, ela também é um organismo da CNBB.

⁷ Frade franciscano, natural de Esperança, interior da Paraíba, escolheu dedicar parte da sua vida à luta em defesa dos mais humildes e excluídos. Frei Anastácio começou sua luta, em 1973, no litoral sul da Paraíba, na organização do movimento dos trabalhadores rurais, em Mucatu, município de Alhandra. Depois ajudou a fundar a CPT, da qual foi coordenador.

Para a escolha das lideranças que representariam a comunidade, o processo se deu através de eleição direta, na qual algumas chapas disputaram formadas por 01 (um) presidente; 01 (um) vice-presidente; 01 (um) secretário; 01 (um) tesoureiro; 03 (três) fiscais e 03 (três) suplentes de fiscais que, em conjunto, coordenam e regem a associação. O presidente também representa os demais agricultores em reuniões que acontecem fora do grupo, respondendo pelo mesmo diante das autoridades e estabelecimentos públicos, como por exemplo, no INCRA. O vice-presidente responde pelo presidente em sua ausência, já o secretário fica responsável pelas atas e declarações das reuniões, o tesoureiro pela parte financeira da associação, os fiscais pela fiscalização e ordem.

No dia 29 de agosto de 1996 foi fundada a Associação dos Agricultores do Assentamento Dona Antônia - Conde/PB (AAADA), uma sociedade civil sem fins lucrativos, de caráter social, assistencial, educativo e cultural, com sede em Jacumã, no município de Conde/PB, visando ao desenvolvimento de seus associados e dependentes, promovendo atividades educativas, culturais, recreativas e sociais. Na comunidade tem a Igreja Católica Nossa Senhora de Guadalupe.

Figura 2 - Associação dos Agricultores do PA Dona Antônia Figura 3 – Igreja Nossa Senhora de Guadalupe



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

Passados alguns meses, com a desapropriação da terra a escola voltou a funcionar em um prédio já existente na fazenda, onde o ex-proprietário guardava seus tratores e caminhões, mas não mais como anexo e sim como uma escola independente e legalizada, necessitando então de uma organização interna dos próprios assentados. Aí surgem as dificuldades, tinha o espaço, mas faltavam profissionais qualificados para ensinar e para administrar a escola. Em assembleia foi dado o nome de duas pessoas que moravam no assentamento, que possuíam apenas o 2º. grau na época, e que agora é denominado de Ensino Médio, para o povo decidir quem seria a diretora da escola: uma era Maria Helena Vieira Rodrigues e a outra Eliane

Ribeiro, ambas eram esposas de assentados. Houve a votação e a escolhida foi Maria Helena, que passou 01 (um) ano e meio na gestão da escola, tornando-se a primeira diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tabatinga do Assentamento Dona Antônia.

Até então a escola funcionava ainda no galpão, mas no início do ano de 1998, com a construção da agrovila, na qual as moradias são edificadas umas próximas das outras, a escola começou a funcionar em duas casas cedidas pelo assentamento até a construção do prédio próprio. Nessa mudança de espaço, mudou também de diretora, que passou a ser Dona Ana Lúcia do Nascimento, ficando 02 (dois) anos na gestão. Em 1999, devido ao crescimento do número de alunos, o povo se reuniu e se organizou indo à prefeitura pedir que fosse construído o espaço da escola. Na ocasião, convocaram a prefeita para uma reunião na comunidade onde o povo exigiu a construção da escola, caso contrário iam fechar os espaços onde a mesma estava funcionando em forma de protesto. A prefeita então declarou que a prefeitura não tinha como conseguir esse dinheiro com o Estado, nem mesmo com o Governo Federal, mas se comprometeu em construí-la com recursos da própria prefeitura.

Em 23 de março de 2000, foi inaugurada e fundada a escola do assentamento, com uma estrutura física de 03 (três) salas de aulas, 02 (dois) banheiros, sendo um masculino e o outro feminino, 01 (uma) dispensa e 01 (uma) secretaria, atendendo alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Até então a escola ainda se chamava Escola Municipal de Ensino Fundamental Tabatinga, mas, em homenagem a um destacado lutador que trabalhava na CPT e apoiava o povo durante a ocupação, que faleceu em um acidente de moto pouco tempo depois de a escola ser fundada, ela passou a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales. Vale lembrar que esse nome foi escolhido em assembleia e com o consentimento da família do homenageado.

Figura 4 – E.M.E.F. Reginaldo Claudino de Sales do PA Dona Antônia



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

No decorrer desse tempo a escola estava atendendo cerca de 120 alunos, da própria comunidade, nos três turnos, distribuídos em sete turmas, incluindo a Alfabetização de Jovens e Adultos. A maioria das professoras da escola não pertence ao Assentamento, por conta da exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por profissionais capacitados e formados em curso superior.

Atualmente a escola passou por uma reforma e atende a uma demanda de 172 alunos, da própria comunidade e de povoados vizinhos, distribuídos em 08 (oito) turmas. A instituição de ensino conta com o apoio e acompanhamento de uma supervisora, uma secretária e uma professora que está perto de se aposentar. Ressaltamos aqui que dos 08 (oito) professores apenas 04 e a diretora moram na comunidade.

Diante de tanta injustiça social a luta por educação no campo tem se tornado um enorme desafio, pois não basta reivindicar espaços físicos (construção de escolas) no campo, mas uma educação pública, gratuita e de qualidade, que busque retratar a realidade local e as necessidades sociais dos sujeitos agricultores e seus filhos, assentados da Reforma Agrária.

As visitas ao Assentamento Dona Antônia foram interessantes porque tivemos a oportunidade de conhecer um pouco o dia a dia daquelas pessoas que lutam e buscam ter uma vida digna. O nosso primeiro contato com a comunidade foi no dia 26 de março de 2012 quando fomos pedir autorização para realizar a pesquisa naquele local e ao chegarmos lá sem conhecer quase ninguém fomos até a casa da educadora Ana Helen que foi quem nos “apresentou ao assentamento”, pois nesse mesmo dia ela deu um passeio pelas ruas da comunidade mostrando tudo e ainda nos levou até a casa da educadora Patrícia que gentilmente nos recebeu e conversamos um pouco sobre o objetivo e a importância da pesquisa.

Foi um dia muito agradável, no qual também conhecemos seu Arcelino, presidente da Associação dos Moradores que demonstrou uma satisfação enorme em colaborar com o nosso trabalho dizendo que as portas da sua casa estavam sempre abertas para as coisas boas e para o aprendizado. Ele nos falou do desejo de ter na Associação um documento que conte um pouco da história de luta de todos que ali residem para que esta não seja esquecida e nos pediu para deixar uma cópia do nosso trabalho na comunidade já que retrata um pouco da história do assentamento.

A segunda visita aconteceu no dia 08 do mês de agosto, foi uma visita surpresa, pois não conseguimos contato antes e fomos lá para marcar algumas entrevistas. No dia 19 do mesmo mês fomos fazer as entrevistas que havíamos marcado anteriormente e conseguimos realizar todas as conversas previstas; foi um dia bastante proveitoso. Depois fizemos outras

visitas na comunidade não mais com o intuito de fazer entrevistas, mas movidos pelo desejo de estar em contato com as pessoas da comunidade para não perder o laço de amizade que construímos no decorrer da pesquisa. O PA Dona Antônia chama a atenção pela sua beleza. É uma comunidade que tem muitas árvores, coqueiros e um ar praiano bem agradável, por estar localizada próximo à praia de Jacumã.

2.2 Projeto de Assentamento Gurugí I: a história de luta de um povo

As terras do Gurugí ficam a aproximadamente 08 (oito) quilômetros da cidade de Conde, sendo estas compostas por três comunidades (Gurugí I, II e Ipiranga), tendo ainda influência sobre uma quarta comunidade (Barra de Gramame), uma vez que estão ligadas, principalmente por laços familiares. A comunidade é cortada por uma estrada de asfalto (PB-018), que liga a sede do município ao distrito de Jacumã. Ao norte de Gurugí está localizada a comunidade Barra de Gramame, ao sul o Assentamento Dona Antônia, a oeste a cidade de Conde, e a leste o distrito litorâneo de Jacumã.

Para quem vai às praias de Conde, o Gurugí aparenta ser apenas um povoado de beira de estrada, seguindo pelo asfalto em direção a Jacumã; às margens da pista está localizada a creche, o posto de saúde (PSF), as escolas locais, algumas casas, o campo de futebol e vários pontos comerciais (bares, padarias, peixarias, quitandas etc.).

Figura 5 - Casas do PA Gurugí I



Figura 6 - Campo de futebol do PA Gurugí I



Figura 7 - Creche e PSF Unidade de Saúde Gurugí I



Figura 8 - Bar Raça Negra do PA Gurugí I



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

A comunidade vem crescendo gradativamente a cada ano, sendo, nos últimos anos, roteiro turístico, devido aos seus atrativos culturais como: Grupo de Capoeira e Maculelê⁸, Coco de Roda⁹, Lapinha¹⁰, Grupo de Ceramistas¹¹ etc. Além disso, o rio Gurugí que tem sido muito visitado por turistas que vão às praias do município de Conde.

Figura 9 – Imagens do rio Gurugí



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

As primeiras pessoas a ocupar as terras onde hoje está localizada a comunidade de Gurugí I eram pessoas humildes, agricultores que viviam, com suas famílias, em pequenos casebres de taipa no *meio do mato*, e que sobreviviam da pesca e da agricultura.

⁸ Bailado guerreiro em que os participantes, do sexo masculino, negros, vestidos de branco ou sem camisa e com lábios ampliados de vermelho, cantam e dançam entrechocando as esgrimas, ao som dos tambores (HOUAISS, 2009, p. 1.212).

⁹ Tipo de dança de roda, em compasso binário ou quaternário, cantada em coro que responde ao coqueiro (cantor) e acompanhada por percussão. O coco de roda é uma tradição muito antiga na comunidade que reúne e diverte a população em geral há muitos anos, sem distinção de cor ou segmento social. Na roda de coco o preto, o branco, o rico e o pobre, todos são iguais. Por ser uma cultura muito antiga um grupo de pessoas, entre adultos e crianças, decidiu unir forças para não deixar morrer a tradição. O coco de roda se apresenta não só na comunidade local, como também fora desta, e na maioria das vezes recebem cachês por suas apresentações. Suas músicas são feitas de acordo com a situação pela qual a comunidade está passando. Um exemplo disso é a música “Eu moro lá na agrovila”, que surgiu com o objetivo de fazer uma crítica a algumas ações da Prefeitura na comunidade (SILVA et al., 2009, p. 17-18).

¹⁰ A lapinha é uma dança popular que faz a representação do nascimento do menino Jesus; por isso só podem dançar as moças virgens. O significado dessa exigência é que Nossa Senhora foi mãe e continuou sendo virgem. A lapinha é composta por 11 (onze) pastoras, sendo essas: Anjo; Guia; Mestra, Contramestra; Camponesa; Libertina; Adriana; Borboleta; Cigana; e duas Pastorinhas. Além dessas, o que compõe também a lapinha é um presépio composto por São José, Menino Jesus e Nossa Senhora. Algumas dessas pastoras possuem sua determinada função na lapinha, por exemplo: O Anjo canta o Glória, a Mestra é quem tira os versos, a Contramestra sai com a Camponesa para apresentar, logo após volta e fica dançando sozinha, e a Cigana lê a mão de cada uma delas. Quanto às músicas, cada vez que uma das componentes sai em cena é uma jornada diferente da outra. Os cravos que são distribuídos ao público em troca de contribuições financeiras servem para ajudar nas despesas das roupas das pastoras. A lapinha tem que terminar antes do carnaval, visto que a mesma por ser uma dança religiosa, segundo a tradição não pode misturar-se com as festas profanas (SILVA et al., 2009, p. 18).

¹¹ Grupo de mulheres da comunidade que trabalham fabricando e vendendo objetos de cerâmica.

A terra de Gurugí I, vizinha de Gurugí II, foi cedida pelo governo do Estado, em regime de arrendamento, ao fazendeiro Sr. Francisco das Neves em 1940 e a situação perdurou por três gerações. Este teria conseguido do Estado, pelo usucapião¹², o título de proprietário, sem que fosse levado em consideração o direito dos antigos moradores. Por isso, para que alguém pudesse morar na terra tinha que pedir a sua autorização ou de sua filha. As pessoas viviam como foreiros, pagando renda ao proprietário.

No entanto, para que esses permitissem que alguma pessoa morasse na terra ditavam algumas regras, tais como: não construir casas de alvenaria e não plantar nada para o seu próprio sustento, porém se alguma pessoa plantasse dentro do território a produção era dividida meio a meio entre o posseiro e o dono da terra. Além disso, todas as pessoas que moravam nas terras tinham que trabalhar gratuitamente uma diária por semana para o patrão; essa era uma forma de os posseiros pagarem por morar na terra e essa prática se chamava *ticuca*.

Quando o proprietário morreu sua herdeira direta, anos mais tarde, sem que ninguém soubesse, vendeu a propriedade para dois grandes latifundiários, que inesperadamente chegaram às terras, com seus capangas ameaçando derrubar as casas dos posseiros que ali viviam e destruir suas lavouras com tratores. Os posseiros resistiram, e devido a essa resistência os capangas dos latifundiários começaram a fazer ameaças e a praticar tentativas de homicídios, através de emboscadas contra os agricultores que assustados começaram a temer sair de suas casas à noite com medo de serem assassinados. O período em que se iniciou o conflito foi em 1979.

Na tentativa de impedir que os capangas destruíssem completamente suas lavouras, os posseiros decidiram acampar nos seus roçados, pondo em risco, desse modo, as suas vidas e as vidas de seus filhos. Quando os capangas tentavam pôr os tratores por cima das lavouras os agricultores se atravessavam na frente com suas crianças.

Após vários confrontos com os capangas os posseiros decidiram ocupar e acampar no INCRA para tentar solucionar o problema que tanto lhes afligia. Passaram seis dias acampados com suas famílias até que Aluizio Régis, à época prefeito da cidade de Conde juntamente com o governador da Paraíba, Tarcísio de Miranda Buriti, levaram o caso a Brasília onde conseguiram solucioná-lo. Então, finalmente, no ano de 1982, foi conquistada a desapropriação da terra, que hoje já se encontra emancipada e onde, atualmente, está

¹² Aquisição de propriedade móvel ou imóvel pela posse prolongada e sem interrupção, durante o prazo legal estabelecido para a prescrição aquisitiva (HOUAISS, 2009, p. 1.913).

localizada a comunidade negra Gurugí I assim denominada pelas próprias pessoas que ali residem e se reconhecem como remanescentes de quilombolas.

Como divisa oficial entre Gurugí I e II, há uma estaca do INCRA fincada no solo. Já para os moradores o que separa as duas propriedades é uma “picada”, uma rua de terra que cruza a estrada asfaltada (PB-018). Esta estrada que corta as duas propriedades foi asfaltada em 1982 facilitando o acesso ao litoral sul paraibano. A picada estende-se até o rio Gurugí. Grande parte das moradias encontra-se ao longo dessas pequenas estradas, algumas mais próximas e outras mais afastadas. O conflito de Gurugí I, que foi o primeiro daquele conjunto de comunidades, foi bastante tenso, mas sem morte.

No decorrer da luta pela terra foram feitas inúmeras reivindicações para a conquista de uma escola para o assentamento. A educação nos assentamentos Gurugí I, II e Ipiranga teve um avanço significativo, com a construção das escolas, mas ainda há muito a ser feito para que a mesma possa vir a corresponder às expectativas da comunidade.

Atualmente o assentamento dispõe de duas escolas de Ensino Básico, as quais atendem tanto a localidade, como também as comunidades vizinhas de Jacumã, Assentamento Dona Antônia, Tambaba, Barra de Gramame e Guaxinduba. Uma é a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel que foi fundada em 1979; no início, eram 02 (duas) salas, e, atualmente, são 07 (sete) salas de aula e estão matriculados 290 alunos. A outra a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lina Rodrigues do Nascimento cujo terreno foi doado pela Prefeitura Municipal de Conde, mas foi construída pelo Estado em convênio com o INCRA/ESCOLA/MEC e foi fundada em julho de 2004 localizada no Gurugí II. A escola tem 06 (seis) salas de aula.

Figura 10 – E.M.E.F. José Albino Pimentel



Figura 11 – E.M.E.F. Lina Rodrigues do Nascimento



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

No que diz respeito à cultura, há uma tradição centenária da comunidade com as danças e folguedos populares, especialmente, coco de roda e ciranda. Além disso, temos o pastoril religioso, a lapinha, e o forró de pau e corda, composto por violão, pandeiro e cavaquinho. As crianças se divertem com brincadeiras como: passa anel, cavalo de pau, pião, burrica, pula corda e estilingue.

Uma das tradições mais antigas é a festa do padroeiro São Sebastião, que teve início na década de 1970. A princípio não existia igreja na comunidade; as missas e os batizados, celebrados tradicionalmente no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião, eram festejados em uma palhoça. As pessoas se reuniam e iam pedir auxílio e frutos nas comunidades vizinhas para a realização de um leilão. Nessa festa eram feitas barracas de palha para vender bebidas e comidas, tudo isso em prol da capela de São Sebastião. No pavilhão acontecia a festa profana com apresentação de lapinhas, coco de roda, forró de sanfona e quadrilhas.

Hoje em dia algumas coisas mudaram, já existe uma igreja onde são celebradas as missas e os batizados. O grupo litúrgico que foi fundado em 20 de outubro de 2007 faz a animação e desenvolve outras atividades internas e externas na capela São Sebastião, e vem sendo convidado para visitar e animar missas festivas nas comunidades vizinhas. Também já foi erguido um pavilhão para a realização da festa profana com apresentação de bandas, desfiles, leilões, som eletrônico, forró de sanfona etc.

Figura 12 - Igreja de São Sebastião do PA Gurugí I



Figura 13 – Pavilhão da igreja de São Sebastião



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

Na comunidade existe também um grupo da melhor idade, chamado Novo Horizonte, que vem se organizando há 03 (três) anos. No grupo são comemoradas datas festivas como: carnaval, São João e aniversários com dramatizações e a mais nova versão da lapinha.

Desde 1987, existe o grupo de jovens na comunidade Gurugí I; este teve origem desde a sua fundação. Com o passar dos anos o mesmo foi se renovando. Atualmente foi formada

uma nova geração, denominada “Grupo de Jovens Renascer”, que possui 04 (quatro) anos de existência e conta com o apoio das comunidades de Gurugí I, II, e Ipiranga.

O nome Renascer foi dado por ser uma característica do mesmo que, devido a alguns jovens não assumirem um compromisso o levaram muitas vezes a ser desfeito e em seguida renascer com força, garra e esperança. As reuniões do Grupo de Jovens acontecem nas segundas-feiras às 19h00 no Centro Comunitário de Gurugí I. Há 02 (dois) anos esses jovens montaram uma peça denominada “Navio Negreiro”; a mesma retrata o tráfico negreiro da África para o Brasil e faz um resgate histórico do século XVI até os dias atuais.

Ainda em relação à cultura tem os bares Raça Negra e o Ponto Chick Central do Gurugí, os quais tocam ritmos eletrônicos e disputam a preferência da população, sendo ambos frequentados não só por pessoas da comunidade local como das localidades vizinhas, que visitam o rio Gurugí (ponto turístico).

Com o passar dos anos a comunidade vem se tornando ponto turístico, visto que o rio Gurugí, que é bastante conhecido e visitado tanto por pessoas dos municípios de João Pessoa e Alhandra, como também de outros estados como Pernambuco e Rio Grande do Norte, vem fazendo com que a comunidade local se torne cada vez mais conhecida e frequentada por esses visitantes que vêm ao rio e acabam frequentando os bares que se localizam no centro do assentamento às margens da PB-018 que corta a mesma.

Porém, esse reconhecimento que a comunidade vem tendo ao passar dos anos, apesar de trazer benefícios para algumas pessoas que garantem sua renda a partir disso, como é o caso dos donos dos bares, padarias e lanchonetes, por outro lado traz alguns malefícios para a mesma que a cada dia vem se tornando mais violenta e levando os jovens a serem vítimas do vício e tráfico de drogas.

Os moradores de Gurugí (I, II e Ipiranga), comercializavam sua produção nas feiras livres de João Pessoa, produção essa que, no início de sua formação como comunidade, era transportada em seus próprios ombros, ou em animais de carga. Todavia, com o passar dos anos surgiu a “figura” do atravessador que comprava toda a produção para revender e obter maiores lucros explorando o trabalho do agricultor. A principal fonte de renda sempre foi o cultivo da fruticultura, além da pesca e do artesanato. Os produtos mais comercializados são: manga, mangaba, jaca, farinha de mandioca, carvão, e o cipó, popularmente conhecido como “imbé”.

No entanto, toda a produção comercializada servia para comprar o que não se conseguia cultivar na comunidade. Conforme a pesquisa realizada pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB, houve um tempo em que o

poder aquisitivo da população era tão precário que não se conseguia nem comer arroz com frequência, esse só era consumido em épocas festivas como: São João, Natal, Ano Novo etc.

A comunidade vem se tornando uma das localidades de maior produção de inhame da região, a raiz se torna um atrativo por ter uma boa aceitação e uma grande valorização no comércio, sendo a principal atividade agrícola em Gurugí I, II e Barra de Gramame. Essa raiz é a base da economia familiar dos lugares. O cultivo do inhame e da cana-de-açúcar no município cresceu da década de 1970 até a de 1990, em mais de 100%.

A maior parte do inhame produzido não é consumido no município, e sim vendido a atravessadores que moram na sede do município e possuem caminhões para o transporte. Estes, por sua vez, comercializam o inhame na Central de Abastecimento (Ceasa), ou vendem para exportação, que é mais lucrativa.

Além do inhame, os moradores se utilizam de outras formas de garantir seu meio de subsistência. A exemplo da fruticultura que teve um aumento considerável, destacando-se a acerola e a manga; contudo, nesta última, houve uma diminuição na sua produção devido às pragas que estão infectando as mangueiras.

Próximo a Gurugí I, há um terreno cercado que foi vendido a um produtor de acerola. Alguns moradores do assentamento, às vezes, complementam sua renda familiar trabalhando na colheita desse fruto, recebendo por dia de trabalho. As crianças vendem “baciadas” de manga na beira do asfalto; com o dinheiro obtido, elas ajudam seus pais com as despesas da casa. Já os adultos comercializam os frutos produzidos na comunidade em João Pessoa, na Feira de Oitizeiro.

Existem outras culturas de subsistência que não são produzidas o ano todo, tais como: o milho que é produzido em meados do mês de março a julho, a mandioca e o feijão que está sendo cada vez mais desvalorizado pelos produtores locais, apesar de ainda existirem alguns agricultores que persistem na produção dessas culturas.

Hoje as práticas econômicas ou produtivas estão bastante diversificadas, com bares, padarias, mercadinhos, magazines etc. No verão surgem diversas oportunidades de trabalho temporário em bares, restaurantes, hotéis e pousadas com o turismo nas praias do município. No inverno acontece justamente o contrário, as pessoas que vivem do trabalho nessa área buscam como alternativa a pesca artesanal tanto nos rios como no mar. Além disso, trabalham na extração da fruticultura e em outras atividades na comunidade.

Durante a pesquisa fomos várias vezes ao PA Gurugí I e essa foi uma das comunidades em que nos sentimos bastante à vontade por ser um lugar já conhecido nosso de muitos anos, pois, quando ainda crianças, íamos muito lá visitar alguns amigos dos nossos

pais. A cada ida ao assentamento para realizar a pesquisa era um momento também de encontrar velhos amigos. Contudo, para conseguirmos realizar as entrevistas, tivemos um pouco de dificuldade de encontrar as pessoas que iríamos conversar, porque marcávamos, mas quando chegávamos lá elas não se encontravam na comunidade. Certo dia esperamos das 15h00 às 19h00 e a pessoa não apareceu, então tivemos que voltar sem realizar a entrevista.

2.3 Projeto de Assentamento Novo Salvador: uma ocupação vitoriosa

O Assentamento Novo Salvador está localizado no município de Jacaraú, PB, o qual possui uma área territorial de 253 km² e se distancia 96 km da capital João Pessoa, está situado no leste da Paraíba, localizado na Mesorregião do Litoral Norte, no Vale do Maranguape. O nome do assentamento se deu pelo fato de o antigo dono das terras ter sido um fazendeiro chamado Salvador Gomes e para resgatar a história sem, contudo, colocar o nome do antigo dono foi colocado “Novo Salvador”.

Figura 14 - Casa do PA Novo Salvador



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

Para ocupar uma área, o movimento dos trabalhadores(as) rurais articula as pessoas fazendo várias reuniões. No caso do Assentamento Novo Salvador as reuniões aconteciam na cidade de Maranguape, PB. A princípio foi formada uma pequena comissão de agricultores(as), inclusive com pessoas do movimento, para fazer o pré-reconhecimento do local a ser acampado com o objetivo de detectar se a terra era produtiva ou não. Antes de entrar na terra e dentro de um prazo de, no máximo 15 dias, os técnicos do INCRA fizeram uma nova vistoria para constatar se realmente a terra era produtiva ou não. Só então, houve a ocupação em 13 de julho de 1997.

Figura 15 - 1º momento do acampamento do PA Novo Salvador



Fonte: Arquivo do Educador José Milson, 1997.

De início os acampados tiveram o apoio de Frei Anastácio e Padre Luís Couto, do Partido dos Trabalhadores (PT), do INCRA, de pessoas do lugar e sítios vizinhos, de outras áreas de assentamentos e também de donos de supermercados, bem como dos índios da Baía da Traição. Essas ajudas eram das mais variadas, desde alimentos, remédios, roupas, calçados e assessoria jurídica.

No começo do acampamento é comum existirem diversas comissões que tratam de organizar a vida naquele espaço comunitário, como por exemplo: comissão de saúde, de limpeza e de alimentação. Existe também uma comissão central que fica responsável por organizar e coordenar reuniões para deliberações de questões e decisões de ordem política, composta por lideranças.

Depois de, aproximadamente, 15 dias, veio ordem de despejo e os agricultores saíram da terra e foram para um pequeno terreno cedido por um senhor do sítio vizinho, chamado seu Avelino. Vindos de vários municípios do estado, como Alhandra, Mamanguape, Guarabira, os trabalhadores e trabalhadoras passaram umas três semanas no pequeno pedaço de terra após o despejo.

Em todo esse processo, houve pessoas que sempre se esforçaram para que a terra fosse conquistada, são elas seu Fernandes (conhecido por Dez), Deca, irmã Maria, Neves e Silvinha, ambas da CPT, entre outras que se destacaram nessa luta. Esses(as) moradores(as) eram as principais lideranças que estavam coordenando a vida no acampamento que no início chegou até 240 famílias.

Figura 16 - 2º momento de acampamento no sítio de seu Avelino



Fonte: Arquivo do educador José Milson, 1997.

No decorrer do texto trazemos alguns depoimentos de assentados(as), que foram coletados pelos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB em 2009 mostrando como se deu o processo de luta e conquista da terra.

A esse respeito vejamos o que diz um assentado (66 anos): “No dia ficou cheio de polícia e o pessoal da região veio olhar tudo. Antes da gente sair se reunimos, rezamos, fizemos comida, quando saímos era de três horas”. É notável a fé do povo em meio a tantas dificuldades, assim como fala uma ex-acampada: “Nós nos reunia três vezes no dia e rezava três vezes no dia”. Portanto, nesse contexto a fé atinge sua dimensão mais plena e profunda. Não se trata de uma fé desvirtualizada nem tampouco apática, estamos falando de uma fé diretamente ligada à realidade como ato de resistência, de continuidade e de alimento à causa.

Para os(as) assentados(as) a terra é vista como um dom de Deus e direito de todos. Ela é a mãe de todos e, mais ainda, é fonte de vida e, por isso, precisa ser respeitada e valorizada. Eles(as) dizem que quando Deus fez a terra, deu para todos os homens, para dela tirarem o sustento e a vida. Contudo, foram alguns homens, os poderosos, que fizeram com que a mesma se concentrasse nas mãos de poucos e a maioria da população, sobretudo a camponesa, fosse expropriada de suas terras e excluída do direito de ter direitos. Eles(as) dizem ainda que a fé, a união e a solidariedade davam esperança e determinação para continuarem na luta. Uma assentada (48 anos) disse que no acampamento “tinha união, quem não seguisse as regras era mandado embora, as pessoas eram mais solidárias, o que um sofria todos sofriam”.

As perseguições durante quase todo o período de ocupação foram constantes, gerando grandes conflitos, de modo que o saldo de vida negativo fica para os trabalhadores. Sobre essa questão, vejamos o que diz um assentado (55 anos): “Antes da imissão de posse veio um grupo de capangas armados pra acabar com a gente”. O mesmo continua dizendo que “[...] as pessoas que vivem em áreas de conflitos e nos acampamentos vivem muito tensas”. Para tanto, pensamos que dentro da perspectiva do movimento, na atualidade, ocupar terra é mais do que ocupar, trata-se de um movimento popular que vem a gritar contra todas as formas de desigualdades e a favor do direito pleno a uma vida socialmente justa e sem exploração.

Em 22 de outubro de 1997 houve a desapropriação da terra e, aproximadamente três meses depois, no dia 12 de fevereiro de 1998, os acampados foram contemplados com a imissão de posse. A partir de então, todos os dias havia reuniões para decidir como fazer os trabalhos e para conscientizar as pessoas que estavam chegando, pois no início era pouca gente e foi preciso articular mais gente para ocupar o espaço e completar o número de famílias para formar o assentamento, porque dependendo da extensão de terra é que se determina a quantidade de beneficiários(as) da Reforma Agrária.

Portanto, foi nesse contexto que veio a se constituir o Assentamento Novo Salvador. Depois da imissão de posse, finalmente os agricultores puderam entrar na terra. A esse respeito vejamos o que diz uma assentada (46 anos): “Antes de tudo, tivemos várias reuniões para formar o estatuto antes de entrar na terra, logo depois veio o pedido das casas ao INCRA, mas antes teve o crédito de fomento, com o objetivo de comprar instrumentos de trabalho” (alimentos, ferramentas e animais). Esse crédito foi concedido a todos os agricultores no início do assentamento.

A Associação de Moradores foi fundada em 02 de fevereiro de 1998. As reuniões aconteciam na casa grande (antiga casa do engenho e da usina). De acordo com os próprios assentados, depois de conquistar a terra cada pessoa passa a viver sua vida de forma mais individual, e os ideais coletivos em sua maioria perdem força. Sobre esse aspecto, uma assentada diz: “Com a nova forma de organização notou-se uma desmotivação da participação e corresponsabilidade”.

Com a Associação fundada, houve uma série de assembleias para escolher se o assentamento teria o formato de agrovila no qual as moradias seriam construídas perto umas das outras ou se seriam erguidas cada uma em suas terras. A partir das discussões foi optada pela agrovila, boa parte das casas foi feita de maneira padronizada, para cada construção o teto máximo era de 2.500 reais.

Figura 17 - Antiga casa do engenho do PA Novo Salvador



Fonte: arquivo do educador José Milson 1998

Figura 18 – Associação dos Moradores



Fonte: arquivo Lucileide Paz 2012

Com a formação do assentamento vieram as necessidades estruturais. Isso fica evidente nas palavras de uma assentada:

Depois das casas veio o projeto da água. Houve várias reuniões com a prefeitura; como as reivindicações não eram atendidas (reivindicações por água e energia), fomos ocupar a prefeitura (primeiramente a reivindicação foi pela energia e por fim a água) no dia, todo o comércio da cidade ficou fechado.

Conforme os depoimentos dos próprios agricultores, depois de muita insistência foram atendidas suas exigências.

Figura 19 - Caminhada dos agricultores para Jacaraú



Figura 20 – Ocupação na Prefeitura de Jacaraú



Fonte: Arquivo do educador José Milson, 1998.

Outra questão que queremos destacar é que além da agricultura existem outras fontes de renda, como: apicultura, horticultura, criação de aves, comércio, aposentadoria e bolsa-família. No assentamento tem casa de farinha e creche; no entanto, não tem unidade escolar

que atenda os alunos do Ensino Fundamental e Médio, as escolas que recebem a maior parte dos estudantes ficam a mais de um quilômetro do assentamento, sendo uma localizada no povoado do Timbó e a outra na comunidade vizinha chamada Salvador Gomes.

Figura 21 - Creche Municipal Maria Berenice C. de Lima



Fig. 22 - E. M. E. F. Anailde Paz Barreto



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

Atualmente, moram no Assentamento Novo Salvador 97 famílias, sendo aproximadamente 500 pessoas entre crianças, jovens, adultos e idosos. É importante dizer que apenas 10% das famílias que participaram da luta pela terra permanecem na comunidade, o restante foi chegando depois. Por serem de diversas regiões (Alhandra, Campina Grande, Maranguape, Conde e de outros estados, como Pernambuco e Bahia), há uma diversificação dos costumes e crenças. A luta no campo é profundamente marcada por expressões como mitos, lendas, valores culturais e pela mística.

É importante destacar que Novo Salvador é um assentamento no qual a terra foi conquistada por ocupação onde famílias de vários municípios de diversas regiões do estado, bem como de estados vizinhos, como já foi mencionado anteriormente, vêm para a propriedade, montam um acampamento e passam a viver naquele espaço pressionando o INCRA para desapropriar a terra considerada improdutivo. Por sua luta não ter demorado muito não houve tempo de as pessoas se conhecerem bem e formar laços de amizades consistentes; por isso, muitas delas que estavam no momento da ocupação não permanecem na comunidade, são poucas as famílias que participaram da luta e continuam morando lá.

Nossas visitas ao PA Novo Salvador foram intensas; já na primeira que aconteceu no dia 28 de março de 2012 na qual fomos pedir autorização para realizar a pesquisa na comunidade tivemos a oportunidade de conhecer um pouco do assentamento com relação à forma como são distribuídas as casas e também fomos à Escola Municipal de Ensino

Fundamental Anatilde Paes Barreto que está localizada no povoado Salvador Gomes onde estão trabalhando dois dos educadores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB, um ensinando o 4º ano e o outro como vice-diretor. A escola apesar de não pertencer ao assentamento atende as crianças que moram na comunidade.

Na ocasião quando procurávamos a casa de um dos educadores pedimos informação em uma residência próxima e a senhora que nos atendeu disse: “Ele mora naquela casa, mas não está porque agora ele é formado e trabalha o dia todo na escola como vice-diretor”. Naquele momento ficamos impressionados com o entusiasmo e a satisfação daquela senhora ao falar da formação e do trabalho do vizinho. Ela demonstrou estar muito orgulhosa em ter na comunidade pessoas formadas na área da educação e já exercendo sua profissão.

No dia 12 de abril em outra visita conhecemos Dona Palmira quando descíamos do ônibus e fomos conversando estrada afora até chegar ao assentamento. Ela é uma senhora de 72 anos muito simpática. Dona Palmira nos falou que participa do Movimento Popular de Saúde (MOPS). Nesse dia também encontramos Dona Silvinha que é da CPT, ambas são lideranças da comunidade e residem lá desde o período da ocupação.

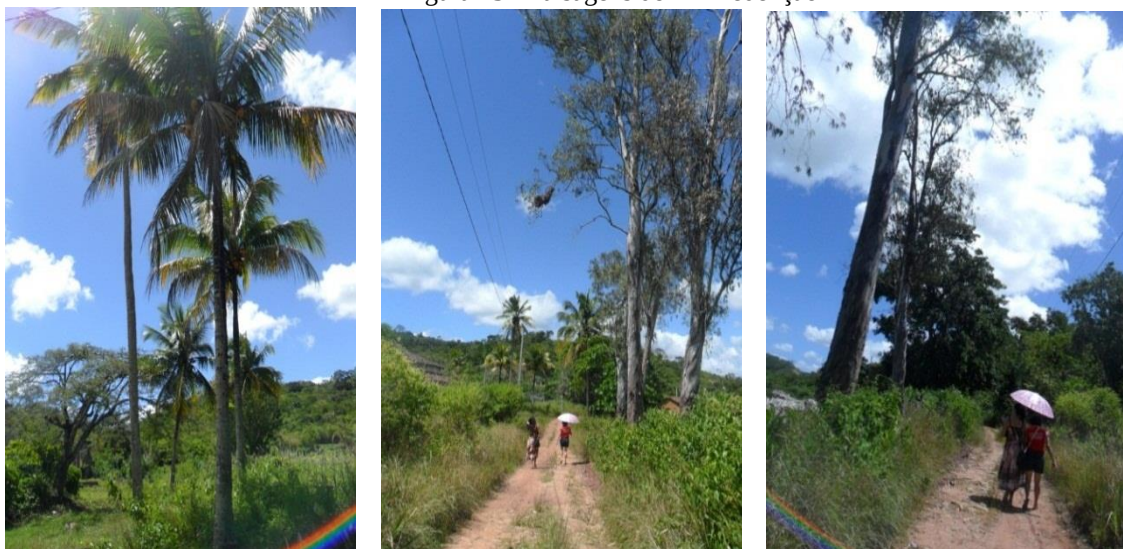
Na terceira visita feita ao Assentamento Novo Salvador no dia 04 de junho estavam presentes a professora Dra. Maria do Socorro Xavier e o professor Ms. Luciélío Marinho, ambos da UFPB. Nesse dia fomos visitar a E.M.E.F. Anatilde Paes Barreto, e a Creche Maria Berenice C. de Lima e ficamos encantados com as instalações da creche, pois tem uma estrutura física bem planejada, com salas amplas, ventiladas e organizadas, dispondo ainda de refeitório, sala para os bebês dormirem, biblioteca adequada e equipada para a faixa etária atendida; enfim, é um espaço bastante aconchegante. Depois fomos para a associação participar da assembleia que acontece a cada primeira segunda-feira do mês. Foi um momento muito interessante, pois pudemos entender um pouco como se organiza a comunidade.

No dia 05 de junho voltamos ao assentamento para fazer as entrevistas e ficamos lá durante três dias. Em todas as visitas fomos acolhidos na casa do educador José Milson, pois nem sempre foi possível voltar para casa no mesmo dia, e então, tínhamos que dormir por lá mesmo. Entrevistamos 07 (sete) pessoas, sendo que 06 (seis) durante esses três dias que ficamos lá e outra no dia 29 de setembro quando fomos participar de um encontro promovido por Dona Palmira no qual ela apresentou para a comunidade toda a sua trajetória no MOPS bem como falou dos eventos de que participa dando palestras sobre plantas medicinais. Segundo ela essa foi a forma que encontrou para dar um retorno dos seus trabalhos fora do assentamento.

2.4 Projeto de Assentamento Redenção: breve passeio pela sua história

O Projeto de Assentamento Redenção fica a 7 km da cidade de Pilões, na região da Borborema, na Mesorregião do Agreste e na microrregião do Brejo Paraibano. Este município se distancia 117 km da capital João Pessoa e limita-se com os municípios de Serraria, Alagoinha, Cuitegi, Pilõezinhos e Areia.

Figura 23 - Paisagens do PA Redenção



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

O Assentamento Redenção, conforme relato dos moradores teve sua origem na história das famílias trabalhadoras rurais da antiga usina Santa Maria fundada em 1931. No ano de 1975, a produção aumentou bastante com o incentivo governamental através do Instituto de Açúcar e Alcool (IAA) e do Programa Nacional do Alcool (PROÁLCOOL) e, consequentemente, a economia nos municípios da região; contudo, cresceram também as tarefas dos agricultores que passaram a trabalhar no mínimo 12 horas por dia para dar conta da demanda de produção e assim aumentar os lucros do patrão.

Os empregados da usina acabaram sendo mais explorados, uma vez que viviam exclusivamente para o trabalho, sem direito ao descanso, lazer e cidadania. Sem falar no pagamento que acontecia em forma de vale que mal dava para pagar a conta da mercearia que era da família do patrão. Segundo o depoimento de uma assentada em entrevista concedida à educadora Maria Joseane Souza em 10 de setembro de 2008 no Assentamento Redenção,

O dono da Usina fazia os homens trabalharem de domingo a domingo, às vezes até tarde da noite, pagava uma miséria, nós não tínhamos tempo nem

de fazer a feira de casa, quando saíamos nos domingos para ir comprar a comida, logo chegava um representante da Usina obrigando os trabalhadores a voltar para trabalhar imediatamente caso seria descontado o dia de serviço ou se não perderiam o emprego.

Nesse depoimento fica evidente a prática de trabalho escravo na Usina Santa Maria e como os empregados estavam sendo mantidos no regime de exploração. Essa situação aponta o desrespeito à pessoa humana refletido na forma de tratamento dos administradores para com seus funcionários. Inconformados com essa situação os moradores começaram a se organizar em busca de seus direitos. A primeira mobilização aconteceu no ano de 1984. Nesse momento eles tiveram o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município de Pilões e da Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura (FETAG), que juntos reivindicavam dos patrões o décimo terceiro salário.

Em resposta a essa mobilização foi dada uma gratificação, todavia os direitos não foram pagos. Mesmo assim, continuaram exercendo suas funções, mas, não desistiram de lutar por seus direitos. Em virtude das manifestações, a Justiça do Trabalho acatou as reivindicações, e como já era de se esperar, os patrões não cumpriram sua parte. Com isso foi designado um delegado de base que era assim chamado o trabalhador que ia representar os demais em eventos e reuniões que aconteciam escondido do patrão, tendo a função de informar ao sindicato tudo que acontecia. Essa foi a única forma que encontraram para se proteger de possíveis ameaças e agressões que viessem a sofrer.

Em cada propriedade da Usina Santa Maria havia um arrendatário. O das comunidades Mercês e Cantinhos, onde atualmente fica o Projeto de Assentamento Redenção, em 1987, entregou a terra para o dono da usina e este assinou a carteira dos operários, todavia não pagava seus direitos.

No Governo de Fernando Collor de Melo, quando foram bloqueados, por dezoito meses, os depósitos das pessoas físicas que tinham acima de 100 cruzados¹³, a situação da usina ficou complicada, não tinha como pagar os empregados; então, a Usina deu férias coletivas a todos os operários durante um mês e quando retornaram às atividades continuaram sem receber. Essa situação levou o STR de Pilões a orientá-los a entrarem na justiça para cobrar novamente seus direitos, pois, ficaram em uma situação ainda pior, passando fome e sem ter como cultivar a terra. Isso se confirma na fala de uma moradora no trecho de uma entrevista concedida à educadora Joseane em 10 de setembro de 2008, quando diz:

¹³ Nome dado à moeda brasileira de 28 de fevereiro de 1986 a 15 de janeiro de 1989 quando foi substituída pelo *cruzado novo*.

Quando a usina entrou em falência ficou mais difícil, apesar de ser pouco, o salário ajudava na alimentação, com essa situação de decadência da Usina se trabalhava a semana inteira e não recebia nada pelo serviço, muita gente passou fome, mas, mesmo assim, continuavam trabalhando com esperança de receber.

Em circunstância do que estava acontecendo um agricultor fez uma denúncia através de uma carta enviada à Rádio Rural de Guarabira para o programa “Alerta Trabalhador Rural” e, por isso, sofreu ameaça de morte, e pediu proteção à Igreja Católica na pessoa de Dom Marcelo Carvalheira, bispo da diocese de Guarabira na época, que o encaminhou para o advogado da CPT, que tratou de resolver a situação e o agricultor de posse de uma carta encaminhada pelo bispo ao dono da fazenda se livrou da morte.

Sabendo de todo o sofrimento que aquelas pessoas estavam passando, representantes da Igreja Católica tomaram a iniciativa de fazer uma campanha para arrecadar alimentos para doar aos trabalhadores daquela localidade. A campanha foi importante tanto para amenizar a fome daquelas pessoas como também no sentido de chamar a atenção das autoridades para o que estava acontecendo na Usina Santa Maria.

No ano de 1991 houve uma mudança na administração da usina e esta passou a ser chamada de Agroindústria. Em 06 de janeiro de 1992 foi realizada uma reunião no sindicato porque os moradores estavam sendo ameaçados de serem expulsos das terras, que seriam utilizadas exclusivamente para a criação de gado. Os trabalhadores sofriam constantes ameaças dos capangas armados com espingardas 12 e revólveres calibre 38.

A partir de então, uniram-se aos Movimentos Sociais, resistiram às ameaças e começaram a luta pela terra. Diante dessas questões se mobilizaram e se reuniram no INCRA para reivindicar seus direitos. Na luta puderam contar com o apoio do deputado Luís Couto e do Padre Adelino que organizaram uma sessão especial na Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba com a finalidade de os moradores reivindicarem do Estado a desapropriação das terras. Igualmente, aconteceu na cidade de Areia um ato público com o mesmo propósito. Nesse evento tiveram o apoio das seguintes entidades: STR; Serviço de Educação Popular (SEDUP); CPT; UFPB e da Igreja Católica.

Em meio a todas as lutas, em busca da permanência na terra, em 15 de fevereiro de 1993, foi decretada oficialmente a falência da Usina Santa Maria, mas a desapropriação de parte das terras só aconteceu em 1997. Das nove Áreas de Assentamento criadas, uma é o Projeto de Assentamento Redenção. A imissão de posse foi dada no dia 05 de fevereiro de 1997 na sede da comunidade. Na ocasião estavam presentes o Padre Luiz Pescarmona, da diocese de Guarabira, coordenador da CPT-Brejo e o superintendente do INCRA.

Na comunidade tem a igreja católica Nossa Senhora das Dores; a Casa Sede onde reuniões e assembleias dos moradores são realizadas; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto de Meneses Lins que atende as crianças da localidade e a Biblioteca Rural Arca das Letras onde as professoras levam os alunos para estudar e as pessoas podem pegar livros emprestados para ler em casa. Este também é um espaço onde ocorrem os encontros do grupo de jovens “Plantando para colher”.

Figura 24 – Igreja Nossa Senhora das Dores



Figura 25 – Casa Sede do PA Redenção



Figura 26 - E.M.E.F. Roberto de Meneses Lins



Figura 27 – Biblioteca Rural Arca das Letras



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

Depois da posse foi feita a localização das extremidades da propriedade e o mapa do assentamento para realizar o parcelamento das terras. Em seguida, foi criada a Associação dos Moradores, por exigência do INCRA, pois só através desta viriam os benefícios do Governo

Federal. No momento atual a associação conta com 120 sócios e residem na comunidade 94 famílias de assentados e 23 famílias de agregados¹⁴.

Para realizarmos nossa pesquisa fizemos várias visitas ao PA Redenção e já na primeira que aconteceu no dia 30 de março de 2012 conhecemos o presidente da Associação dos Moradores que, prontamente, nos autorizou a realizar o estudo na comunidade. No dia 22 de julho voltamos ao assentamento com o intuito de marcar as entrevistas, mas dessa vez não encontramos a educadora Maria Joseane e sua casa estava fechada; não havia ninguém para nos receber, e então tivemos que voltar. Deixamos um recado e durante a semana conseguimos contato por telefone e marcamos outra visita para o dia 04 de agosto. Nesse dia fizemos cinco entrevistas e andamos bastante pela comunidade.

Na conversa que tivemos com a educadora Maria Joseane ela se emocionou e, por várias vezes, não conseguiu conter as lágrimas ao falar da sua relação com as pessoas, de sua prática docente e ainda da sua trajetória como estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB e nós também nos emocionamos ao ouvi-la falar com tanto sentimento, prazer e alegria de poder estar contribuindo de forma tão significativa com o seu povo, sobretudo no aspecto da educação. Diante de tudo isso e da fala dos demais entrevistados podemos dizer que Joseane é uma educadora popular; as pessoas que convivem diariamente com ela e nós também temos muito respeito e admiração pela profissional humana, responsável e comprometida que ela é em tudo o que faz.

A pesquisa de campo nos proporcionou conhecer mais ainda o dia a dia das comunidades visitadas e como se dá a organização das mesmas. Foram momentos de aprendizagens, nos quais os agricultores e agricultoras entrevistados(as), em seus depoimentos, nos falaram da importância e satisfação em ter nos assentamentos profissionais com formação superior e específica dentro da proposta de educação pensada e desenvolvida nos Movimentos Sociais do campo.

Nessa perspectiva é que desenvolvemos a terceira parte deste trabalho na qual refletimos sobre as reivindicações dos Movimentos Sociais, especificamente os do campo, acerca de direitos negados ao longo da história do nosso país, dentre eles, o direito a uma educação pública e de qualidade para todos.

¹⁴ São parentes e amigos dos agricultores que moram no assentamento, mas não são beneficiários diretos do Programa Nacional de Reforma Agrária.

PARTE III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Queremos evidenciar a ação dos Movimentos Sociais e de todos os envolvidos na luta por uma Educação do Campo pautada na abordagem metodológica e teórica da EP que realmente atenda às necessidades e especificidades do povo campestre e por políticas públicas efetivas para o espaço do campo, nas quais a formação escolar venha a ser fator de fortalecimento das lutas dos camponeses por terra e melhores condições de vida, assim como uma forte aliada na construção da identidade do homem e da mulher do campo.

Nesta terceira parte do trabalho apresentamos um estudo acerca da Educação do Campo enquanto proposta pedagógica em construção desenvolvida pelos Movimentos Sociais, e qual a concepção de educação para este segmento da sociedade; a importância do trabalho em alternância e também os princípios da EP que fundamentam esta proposta de ensino identificando ainda o que dizem as políticas públicas e como esta vem sendo desenvolvida no espaço do campo brasileiro.

3.1 Educação do Campo no Brasil: uma proposta educativa em construção

A Educação do Campo é uma proposta educativa que está sendo construída pelos Movimentos Sociais, pelos povos do campo. Apesar de remontar às lutas por uma Educação Popular e ser fruto das experiências dos camponeses e camponesas, foi a partir do 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília que vem sendo reivindicada e pensada essa proposta de educação para o campo.

Como resultado das lutas dos Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação, nasce em 1998 o PRONERA, bem como, a partir do 1º ENERA brotou a ideia da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia, GO, que se configurou em um momento de articulação política e de elaboração de ideias. Depois dessa Conferência surgiu a necessidade de maior mobilização e continuidade das discussões em torno das questões do campo emergindo a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, parceria entre a CNBB, através de seu Setor da Educação e das Pastorais Sociais, o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF)¹⁵, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)¹⁶ e a UnB, articulação esta que seria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do Movimento de Educação do Campo.

A partir das ações dessa Articulação Nacional foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, resultando na Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002 que “significou um espaço de participação efetiva das organizações e Movimentos Sociais que compunham a Articulação Nacional no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados” (MUNARIM, 2008, p. 5).

Na I Conferência foram discutidos vários problemas evidenciados no espaço do campo, sobretudo no que diz respeito à educação oferecida naquele meio como a falta de escolas para atender a todas as crianças, jovens e adultos; falta de infraestrutura nas poucas instituições de ensino encontradas no campo e falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículo deslocado das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária e os mais altos índices de analfabetismo são encontrados no espaço do campo.

Outra questão de grande relevância e preocupação que foi discutida na I Conferência (1998) diz respeito à forma como estava sendo “deseducada” a nova geração para viver no campo, as crianças e os jovens estavam perdendo sua identidade de camponês e seu projeto de futuro não estava vinculado ao campo e sim à cidade. Para tanto, pensamos que é de fundamental importância que as crianças e os jovens do campo sejam educados e compreendam o campo como espaço de desenvolvimento e não como um lugar atrasado sem perspectiva de futuro.

Foi no primeiro momento do Governo Lula (2003) que o Movimento de Educação do Campo ganhou força e se articulou para organizar a II Conferência Nacional por uma

¹⁵ Tem o objetivo de promover a defesa dos direitos da criança, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, estando presente em 191 países e territórios de todo mundo. O UNICEF é regido pelos Direitos da Criança e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças. Sua sede fica em Nova Iorque nos Estados Unidos. Disponível em: <http://www.significados.com.br/unicef/>. Acesso em: 30/09/2012, 18h22min.

¹⁶ Fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Disponível em: <http://www.significados.com.br/unesco/>. Acesso em: 30/09/2012, 18h30min.

Educação do Campo, ocorrida em agosto de 2004, em Luziânia, GO, evento que afirmou mais claramente a luta por política pública para a educação no campo.

Na II Conferência o objetivo maior era que a Educação do Campo fosse assumida como Política Pública de maneira mais explícita e que as secretarias que têm escolas no campo tivessem apoio em seus esforços para que houvesse o reconhecimento da dívida social, cultural e educativa que a nação tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no meio rural, sendo reconhecidas suas especificidades e as formas de viver e de ser das pessoas.

No Texto Base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo são elencados sete pontos importantes que denunciam os problemas apresentados no processo educativo oferecido à população do campo.

Com relação às *políticas compensatórias* que correspondem ao primeiro ponto, o Texto Base apresenta duas questões: uma está relacionada ao atraso e à dívida para com a educação dos povos do campo e a outra à visão do homem do campo como uma espécie em extinção e que, por isso, necessita ter um mínimo de escolarização devido ao avanço do capitalismo. Ainda de acordo com o Texto Base (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3),

A Conferência deverá rejeitar qualquer política educativa que traga essa visão do campo como atraso ou como condenado à extinção. Não interessam aos povos do campo políticas assistencialistas, compensatórias ou compassivas. Sem corrigir essa visão dos homens, mulheres, trabalhadores (as) dos campos a formulação de políticas não mudará! Uma das tarefas da Agenda Pública será somar com os Movimentos Sociais para mudar suas visões ainda presentes no imaginário da sociedade e dos governos.

Sobre o segundo ponto que é *superar o uso privado do público*, o Texto Base deixa claro que só através de uma política pública que supere o uso privado da esfera pública, dos recursos e do poder que, historicamente, tem sido frequente na política brasileira é que serão garantidos os direitos da população, sobretudo o direito à educação dos povos do campo.

No terceiro ponto que corresponde a *não redução do trato público às demandas do mercado*, o texto apresenta o campo como um espaço de vida e, por isso, não pode ser reduzido como território do negócio, daí a urgência de se incluir a educação dos povos do campo na política pública e não reduzir o trato público a demandas do mercado.

No quarto ponto *novas políticas públicas para um novo campo*, fica evidente que as lutas dos Movimentos Sociais pelo direito à terra, à vida, à permanência e, conseqüentemente à educação, dão ao campo uma nova forma, projetam um novo campo com um público que

não aceita mais as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais. Um novo campo exige novas políticas educacionais pautadas nas reivindicações e necessidades da população camponesa. Conforme Arroyo (2004, p. 3),

O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas [...] as velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo.

O quinto ponto diz respeito às *políticas públicas como garantia de direitos*. O homem do campo já tem consciência, reconhece-se como sujeito coletivo de direitos e luta por políticas públicas que garantam os mesmos. Segundo Arroyo (2004, p. 4), “falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o antigo tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo”.

O sexto ponto, *políticas públicas universais*, corresponde às políticas que garantam os direitos a toda a população, sejam pessoas que moram no meio urbano, seja quem vive no campo, todos são seres humanos que devem ter seus direitos garantidos igualmente. Essas políticas devem promover a universalização dos direitos sociais e humanos, sobretudo no que concerne à educação gratuita e de qualidade, conforme está no Texto Base: “O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, à agricultura familiar, à cultura, aos valores e identidades da diversidade dos povos do campo” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 4).

O sétimo ponto é sobre *políticas públicas para a especificidade do campo*. Pensar políticas públicas para o campo requer pensar em suas especificidades, na heterogeneidade de coletivos humanos. É evidente que diante de tanta diversidade existam formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores e culturas. “A educação e formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização tem especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 4).

Essas Conferências deixam claro como vêm acontecendo as lutas dos Movimentos Sociais por uma educação que seja contrária ao modelo de Educação Rural que, historicamente, vem excluindo os povos que vivem do e no campo. “Os povos do campo de

agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas” (ARROYO, 2006, p. 9).

Costa (2011, p. 160) ao falar da Educação do Campo diz:

A Educação do Campo emerge como uma construção na luta contestadora. Definindo-se seus parâmetros, suas diretrizes político-ideológicas. No contexto da luta por Reforma Agrária, e mais claramente por uma transformação da ocupação das terras no Brasil. Para isso uma Educação que indicasse um olhar dos “de baixo”, utilizando-se do conceito de Eduard Palmer Thompson. Um conceito de Educação que necessariamente subverte a ordem educacional em vigor, onde o “campo” apenas recebia a educação produzida nos ares urbanos e os “de baixo” apenas reproduziam os ensinamentos elaborados e reelaborados pelos dominantes. A lógica é outra.

Como podemos ver os povos do campo estão cada vez mais conscientes de seus direitos e organizados na luta por uma educação de fato e de direito para todos que vivem e trabalham no espaço do campo. Não dá mais para se sentir agradecido por “uma escolinha rural” sem a mínima condição de funcionamento e sem profissionais capacitados para trabalhar com os educandos da zona rural.

Segundo Caldart (2004) a Educação do Campo é fruto da contradição de classe no campo e se constitui enquanto movimento e reflexão pedagógica. A autora (2004, p. 13) diz:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento.

Conforme Souza (2006, p. 124), “a educação acontece no dia-a-dia da luta no acampamento e no assentamento, nas marchas, nas reuniões, nos coletivos de discussão estaduais e nacional”. E acrescenta: “A educação acontece nos bancos escolares e por isso a proposição de uma escola *diferente* e com professores com *formação distinta*”.

Para tanto vimos que nessa perspectiva há um questionamento acerca de posturas pedagógicas que ignoram e, às vezes, desprezam a dinâmica educativa e de formação humana que se apresenta no espaço do campo e busca-se uma escola que tenha uma dinâmica diferente da proposta educativa tradicional, excludente e seletiva, extensão da educação urbana que em nada tem a ver com as especificidades do campo e que sempre foi oferecida à população camponesa.

Os Movimentos Sociais, sobretudo os do campo se afirmam como sujeitos de direitos e pensam a Educação do Campo no plano dos direitos universais e não por vias de programas,

e, muito menos, como pacotes prontos que em nada têm a ver com a realidade dos sujeitos que dela participam, ou seja, os diversos povos do campo.

Para Gohn (2008, p. 14) “um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica e cultural”. Ela acrescenta que “os Movimentos Sociais propriamente ditos, criados e desenvolvidos a partir de grupos da sociedade civil, têm nos **direitos** a fonte de inspiração para a construção de sua identidade”. Neste sentido, a escola enquanto instituição social deve ser um instrumento de reconstituição e fortalecimento dessas lutas, bem como das identidades coletivas e individuais.

O movimento social se caracteriza pelo zelo por valores que consideram ser importantes para a construção da identidade de um determinado grupo social; pela forma de enfrentamento de seus oponentes; pela formulação de um projeto que concretize sua identidade própria e pela capacidade de organização e mobilização que se dá de forma muito sólida e participativa.

Nesse sentido, a Educação do Campo parte da aprendizagem da realidade, do respeito ao pensamento, à cultura, às experiências vivenciadas, à solidariedade e do resgate da história de vida do aluno. E esta tem sido a bandeira de luta também dos Movimentos Sociais do campo visto que seus principais objetivos são: educar para a luta social; para a cooperação; para o cuidado com a terra; para criar novas relações de trabalho e produção; para fortalecer a identidade “sem-terra”, e para cultivar a memória da história de luta pela Reforma Agrária.

A educação no movimento social do campo está vinculada à questão da cidadania, visto que parte do pressuposto de que o cotidiano configura-se em um espaço legítimo de exercício da cidadania. Por isso, faz-se necessário fomentar uma educação feita “com o homem do campo”, que respeite sua identidade e contribua para o desenvolvimento sustentável local. Não podendo ser pensada “para o homem do campo”, ela tem que ser idealizada e planejada coletivamente, articulando e interagindo com os canais organizativos e participativos que contornam as práticas sociais, juntamente com a escola.

Como diz Gohn (1999, p. 18), “a construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes”. O homem do campo tem o propósito de lutar, na coletividade, por direitos que ainda precisam ser conquistados.

É importante pensar a Educação do Campo a partir de um diálogo interdisciplinar permanente, haja vista que o modelo de desenvolvimento pensado nos Movimentos Sociais visa à compreensão da necessidade de considerar a teia da vida em todos os seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, ou seja, nas múltiplas dimensões da existência

humana favorecendo a garantia de viver dignamente. Isso exige um novo olhar da educação para o camponês que vive, trabalha e se sustenta do que planta e colhe.

A concepção de educação dos Movimentos Sociais parte de uma educação feita com a participação do povo e não levada a ele como uma coisa pronta e acabada, sem sentido, fora da sua realidade. É uma ação educativa para a consciência coletiva que se constrói a partir da “agregação de informações” desencadeadas pelas inquietações de cada um sobre os direitos adquiridos no papel, e não efetivados, na prática.

Para tanto, faz-se necessário que o educador do campo saiba “o que ensinar” e “como ensinar” para desenvolver um trabalho coerente com a Educação do Campo pensada pelos Movimentos Sociais, haja vista que o conjunto de significados de um aluno do campo, em especial de área de assentamento rural, é diferente do conjunto de significados de um aluno do meio urbano. O professor precisa fazer o resgate desses contextos, desses saberes para unir ao que ele levará e assim desenvolver uma atividade realmente significativa. Nascimento (1996, p. 19) diz:

Os conteúdos, no entanto não são dados como listas de matéria, mas em função de temas da realidade, a partir de problemas imediatos do cotidiano do assentamento, que são tomados como temas geradores em torno dos quais se desenvolve a busca de informações nas diferentes áreas do conhecimento, para a solução prática dos problemas concretos.

Mais uma vez, percebe-se a necessidade de se considerar a vida do homem do campo para, então, se desenvolver uma proposta pedagógica dentro da necessidade e do esperado pela população camponesa. Uma proposta curricular que tenha como parâmetro principal as decisões coletivas sobre os temas a serem estudados, desenvolvida a partir de uma metodologia interdisciplinar fundamentada na pesquisa científica e na produção de novos conhecimentos, novos valores e novas formas de organização da vida social. Ainda sob o olhar de Nascimento (1996, p. 20), temos:

O discurso pedagógico, portanto reconhece a importância da combinação dos aspectos culturais locais, específicos à vida e ao trabalho, particulares à situação e à história camponesa, com os aspectos econômicos e políticos de uma realidade mais ampla, a nível nacional e internacional, que impliquem uma tomada de posição em favor do processo de racionalização.

É assim que os Movimentos Sociais do campo pensam a educação, alicerçada na relação constante da “vida em ação”, do cotidiano com o conhecimento formal adquirido no espaço escolar, buscando a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1.1 *O sujeito coletivo e o Movimento Social como matriz educativa*

Conforme Wanderley (2010), nas últimas décadas podemos assistir, na América Latina, a Movimentos Sociais de protesto, denúncia e protagonismos que reivindicam por direitos negados, melhores condições de vida e fortalecimento da identidade. Não obstante, a cultura do campo não é estática, ela é, antes de tudo, “VIDA”, história coletiva que inspira lutas por direitos, terra, democracia e educação.

Os trabalhadores e as trabalhadoras do campo são sujeitos de direitos e, por isso, precisam ter uma educação que leve em consideração as particularidades do campo, que valorize a cultura da roça, do milho, das rendeiras, bordadeiras, enfim, suas raízes, suas heranças culturais. A escola do campo precisa estar vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo, englobando as diferentes práticas dos camponeses, considerando-os como sujeitos que têm uma identidade que precisa ser preservada e valorizada, a partir de suas singularidades.

Como já dissemos anteriormente houve um crescimento bastante significativo em torno das organizações populares desencadeadas no meio rural a partir dos anos de 1990. Atualmente temos uma grande diversidade de movimentos que foram se constituindo ao longo da história e que lutam em torno das questões do campo e como os principais, ou melhor, com maior visibilidade temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Via Campesina; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB); a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) vinculados à CONTAG.

Pensar em uma educação que contemple o campo com suas complexidades implica em apontar questionamentos, ideais e paradigmas constituídos historicamente nas sociedades e seus desdobramentos sociais, para construir e desenvolver novas concepções, teorias e metodologias organizativas e participativas que fomentem novos saberes e fazeres sociais, de modo a reverter e repensar as estruturas ideológicas e sociais tanto no campo como na cidade. Caldart (2002 *apud* BRASIL, 2010, p. 19) coloca:

A associação da Educação do Campo às lutas por políticas públicas e reforma agrária é o fundamento educativo de um novo projeto político de

desenvolvimento. A conquista da humanização se dá na própria luta contra a desumanização. Por isso, o desafio para as escolas do campo é formar para recuperar as condições humanas dos povos do campo.

A partir das necessidades sentidas pelas comunidades rurais, os camponeses começaram a se organizar e a reivindicar seus direitos e principalmente o direito a um ensino gratuito, contextualizado e de qualidade que seja oferecido pelo Estado, uma vez que este tem o dever de garanti-lo para toda a população. Observamos, portanto, uma reação, em um sentido de contracultura, por parte dos camponeses, do modelo de instrução tradicional, compensatória que sempre foi levado ao campo como extensão da desenvolvida na cidade. No entanto, não é qualquer educação, mas, sobretudo, uma que respeite as especificidades do espaço e território camponês e promova o desenvolvimento sustentável e a transformação social.

Pensamos que a educação levada ao campo (espaço rural) ainda se configura como uma educação rural, uma vez que está pautada na Pedagogia Tradicional, na qual o aluno é visto como um “vaso vazio” que precisa ser preenchido por conteúdos, informações dadas pelo professor, enquanto detentor do saber, aquele que possui conhecimentos que devem ser repassados para os alunos e estes (alunos) assumem uma posição de agente passivo no processo educativo. Entendemos que é preciso que exista no espaço do campo uma educação que, oferecida pelo Estado, considere as especificidades dos alunos camponeses, sua capacidade de pensar, questionar, se indignar para que se desenvolvam práticas educativas que despertem o afloramento de suas potencialidades.

Para tanto, se faz necessário ressaltar que já há uma mudança, mesmo que insatisfatória, com os cursos do PRONERA que é um programa de educação de trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária, que tem como um de seus objetivos específicos garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento, como é o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia PEC/MS/PRONERA/UFPB que formou no Estado da Paraíba 44 (quarenta e quatro) jovens e adultos do campo.

De acordo com as observações realizadas durante a pesquisa podemos dizer que no campo hoje ainda são poucas as escolas, e muitas em precárias condições de funcionamento, com currículo deslocado da realidade e com grande número de professores sem qualificação. Uma escola que desconsidera o camponês enquanto sujeito de direito. O que visualizamos nos dias atuais são, em sua maioria, escolas que, tendencialmente, funcionam como importante veículo de difusão da Pedagogia Tradicional, da conservação, que negligencia aspectos da

vida do camponês e, mais ainda, trabalham como instrumento que limita e emperra a construção e veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia, que consideramos aqui como uma pedagogia que percebe o lugar do campo como espaço impregnado de significados que se constroem, reconstroem e se realizam a partir dos aspectos da vida do homem e da mulher do campo, que envolvem fluxos de componentes naturais, socioculturais, afetivos, políticos, econômicos, enfim, todos os aspectos da vida humana.

Para tanto, é imprescindível que a escola se localize na comunidade e que o educador tenha formação adequada, ou seja, formação acadêmica e qualificação para trabalhar com a educação no espaço do campo, para fundamentar sua prática a partir do conhecimento teórico e das vivências cotidianas dos camponeses. Pensamos que esse é o quadro ideal, todavia sabemos que a realidade é bem diferente, há uma distância significativa entre o modelo de educação que é levado ao campo e a proposta idealizada pelos Movimentos Sociais.

O professor do campo precisa conhecer a história de luta, a realidade, o dia a dia das comunidades, dos assentamentos/acampamentos para poder desenvolver um trabalho de qualidade e significativo com os camponeses. Esse conhecimento associado a uma formação adequada lhe dará suporte para desenvolver uma prática educativa que atenda às necessidades das pessoas/grupos radicados nos espaços campestres, tendo em vista que não basta conhecer a realidade, o educador precisa ser bem preparado para poder desenvolver atividades que possibilitem aos aprendizes se reconhecerem como sujeitos de direitos e deveres, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de compreender e se posicionar na realidade vivida e “por ser ‘corpo consciente’ o ser humano tem possibilidade, dentro das limitações impostas pela própria realidade, de refazer o mundo em que vive num constante processo de humanização” (STRECK, 2005, p. 51).

Pensamos que a interação entre a escola do campo, a comunidade e o professor capacitado somam forças capazes de criar um modelo educacional humanitário/libertador que propicie a valorização do saber social, do modo de vida do camponês, a partir da articulação do saber científico com os saberes cotidianos/locais dos grupos campestres. Uma educação que nega toda e qualquer condição de subordinação e busca de novas práticas pedagógicas que se constituam a partir da união, participação, organização, sociabilidade e negociação, visando à formação de novos sujeitos sociais capazes de lutar contra seus oponentes.

Mais uma vez, percebe-se a necessidade de se considerar os vários aspectos da vida do homem e da mulher do campo para, então, se desenvolver uma proposta pedagógica dentro da necessidade e do esperado pela população camponesa. Uma proposta curricular que promova a relação entre os saberes (escolares e não escolares) desenvolvida a partir de uma

metodologia inter/transdisciplinar fundamentada na convivência participativa, na pesquisa científica e na produção de novos conhecimentos, novos valores e novas formas de organização da vida social. Para Nascimento (1996, p. 20),

O discurso pedagógico, portanto reconhece a importância da combinação dos aspectos culturais locais, específicos à vida e ao trabalho, particulares à situação e à história camponesa, com os aspectos econômicos e políticos de uma realidade mais ampla, a nível nacional e internacional, que impliquem uma tomada de posição em favor do processo de racionalização.

Desta forma, entendemos que há uma necessidade, no espaço escolar do campo, de se considerar questões relativas à vida, para que o camponês valorize sua cultura, conquiste e assuma sua identidade; mas também é preciso que se trabalhem os conteúdos escolares, para que a partir dos conhecimentos da experiência e as explicações científicas estes possam ter uma educação significativa. Contudo, pensamos que no cotidiano da escola torna-se difícil realizar uma prática docente, digamos, tão complexa que venha a integrar o saber da experiência com o saber da ciência, de modo que, muitas vezes, nem mesmo os professores sabem como desenvolver atividades que proporcionem essa junção de saberes visto que sua formação, dificilmente, os prepara para trabalhar nesta perspectiva. Por outro lado, muitas escolas não têm uma infraestrutura adequada para atender às demandas de uma prática educativa diferenciada além de outras questões que dificultam um aprendizado que resulte na formação integral do ser humano.

Entretanto, a escola deve ser um espaço de motivação para que o camponês não desista de lutar por melhores condições de vida, por um projeto de sociedade que o reconheça como cidadão atuante e participativo. “Um projeto que se constrói no e pelo movimento, e que exige uma sólida capacidade política, técnica e científica” (NASCIMENTO, 1996, p. 21). Estamos falando aqui de uma educação que vá além do “ler e escrever”, que defenda a Reforma Agrária e uma política agrícola para a melhoria do campo. O que se pretende é conceber uma Educação do Campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico do trabalhador rural, tornando estes mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

3.1.2 A Pedagogia da Alternância: uma metodologia da Educação do Campo

A Pedagogia da Alternância nasceu na França na década de 1930, período entre duas grandes guerras mundiais que resultara em uma realidade que demandava uma reconstrução

social e econômica na qual as famílias de agricultores que ali se encontravam precisavam reagir e se manter nas suas propriedades e apelavam para novas tecnologias de produção e diferentes metodologias de trabalho, pois, era imprescindível a permanência do povo no campo uma vez que a cidade vivia de sua produção; contudo, não era possível trazer para o campo o modelo de produção urbano porque essa transferência fomentava o êxodo rural (QUEIROZ, 200, p. 16).

De acordo com Dias (2006, p. 123), esse modelo pedagógico foi criado em virtude da observação de alguns agricultores franceses que perceberam o desinteresse de seus filhos pelos estudos, em decorrência da pedagogia desenvolvida nas escolas urbanas que frequentavam, pois, estas não atendiam às expectativas dos educandos que vinham do meio rural. Era uma educação alienadora, excludente e reprodutivista, desvinculada da realidade do campo e, por isso, seus filhos não teriam motivação para aprender o conteúdo escolar.

A partir de então se passou a almejar um ensino que considerasse a realidade camponesa e que atendesse verdadeiramente aos anseios e às necessidades dos educandos da zona rural e pudesse amenizar os problemas vivenciados no campo, sobretudo no que diz respeito à educação. O fato é que as escolas convencionais da cidade não estavam preparadas para trabalhar com diferentes culturas e, por isso, não contemplavam a realidade dos jovens camponeses que eram minoria.

Para tanto era imprescindível se pensar em uma proposta de educação própria para o campo que pudesse indicar um modelo produtivo favorável, no qual se criasse um espírito associativo que atendesse à necessidade de formas de produção mais eficientes que preservasse a cultura rural, os saberes dos alunos, os tempos e espaços e conservasse o meio ambiente e o lazer dos agricultores. Conforme Silva (2009, p. 193),

A alternância é um princípio pedagógico e uma ferramenta de articulação desses saberes, tempos, espaços e sujeitos e tem como ponto de partida o processo de construção do conhecimento, a realidade do jovem e de sua família, a experiência sócio profissional desenvolvida na família e na comunidade, e como ponto de chegada sua formação integral e sua intervenção para o desenvolvimento de sua realidade.

Nessa perspectiva, entendemos que o princípio pedagógico da alternância estabelece uma relação constante entre o cotidiano do aluno e sua formação integral. Conforme Degasperi (2006, p. 12), “nesse cenário, pessoas gestam uma concepção educativa baseada no associativismo, no aprender na ação e na ação compreender e progredir, tendo como ponto de partida elementos do cotidiano significativos”.

De acordo com Dias (2006, p. 136):

A Pedagogia da Alternância representa uma estratégia para o desenvolvimento do local, em primeira instância, segurança alimentar, geração de emprego e renda. Ademais, propõe a melhoria da qualidade de vida, sem se alienar dos valores histórico-culturais. Cumpre o papel de promover a inclusão social da população que vive no campo concedendo-lhes oportunidade para que se desenvolvam. Essa nova forma de ensinar pessoas, que ao longo de todo processo histórico teve negada a sua identidade, permite o resgate da cidadania do homem do campo.

Ainda conforme o pensamento de Dias (2006, p. 125), “os princípios voltados para a alternância visam promover, no educando, uma formação que se organiza em torno do ‘aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser’”. Isso nos leva a crer que os princípios norteadores da Pedagogia da Alternância buscam desenvolver uma formação integral do jovem do campo, em seus aspectos social, político, econômico, cultural, intelectual e profissional a partir de uma abordagem metodológica que o reconhece como sujeito que tem autonomia e capacidade de ir além do saber formal e, se assim podemos dizer, do ato “puro e simples” de ler e escrever, como já foi mencionado anteriormente, uma vez que se apresenta como sendo diferente se comparada à pedagogia desenvolvida na escola. “Nesse aspecto, o objetivo é que o indivíduo aprenda a ser sujeito e cidadão, que desenvolva sua personalidade e que possa agir com autonomia estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade” (DIAS, 2006, p. 126).

Para esta mesma autora (2006, p. 125), “a Pedagogia da Alternância é uma forma de efetivar uma política educativa para a população rural bem como para a promoção do homem do campo a fim de minimizar a exclusão social”. Entendemos assim que é uma forma de reconhecer o camponês como cidadão, conhecedor de seus direitos e construtor de sua própria história.

No Brasil as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância surgiram em 1969 no meio rural com as Escolas Família Agrícola (EFAs), no Estado do Espírito Santo em meio a um contexto marcado pela ditadura militar. Período em que foram reprimidos todos os Movimentos Sociais no campo e na cidade bem como houve prisões, torturas, processos e assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, representantes de igrejas e de partidos de esquerda, ao mesmo tempo em que são implantados projetos e medidas com o intuito de integrar o Brasil na corrente do desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial. Na fala de Faria (2006, p. 9):

Pensar e elaborar uma proposta educacional para a realidade do campo brasileiro converteu-se no foco da Pedagogia da Alternância. Esta para atingir seus objetivos combina e alterna momentos na escola e momentos no espaço familiar/comunitário e de trabalho. A alternância do ponto de vista dessa pedagogia visa à relação entre realidade e conhecimento, prioriza a experiência do aluno, valoriza os saberes e a cultura popular. E a formação ocorre com base na realidade específica do educando e na troca de experiências com os colegas, as famílias, os monitores e outros atores e é valorizada e estimulada em todo processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que as experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil nasceram das necessidades dos agricultores de uma educação que resulte na luta e na organização para a conquista e permanência na terra. Há uma diferença considerável entre a forma como são trabalhados os conteúdos nas escolas que desenvolvem sua metodologia pautada na Pedagogia Tradicional e os centros de ensino que desenvolvem seu processo de ensino-aprendizagem pela alternância entre família e escola, em que a vida do aluno e sua realidade são colocadas no centro do processo visando à formação integral do jovem do campo.

Acreditamos, portanto que a Pedagogia da Alternância leva a uma aprendizagem que parte do concreto, vida do educando, para o abstrato, ou seja, da prática para a teoria e depois volta à prática para buscar a melhoria e possível transformação do espaço vivido a partir do estudo sistemático dos problemas da realidade vivenciada no tempo presente. Não se estuda antes para pôr em exercício depois, o estudo vai incidindo ao mesmo tempo em que os acontecimentos da vida vão ocorrendo em um processo quase que simultâneo, uma vez que o ensino-aprendizagem vai acontecendo em tempos alternados entre a escola e as vivências cotidianas no seio da família e da comunidade. “Isso constitui o aprendizado de mão dupla, caracterizado pela troca mútua de experiências de vida, informações, atitudes e valores, em que todos aprendem e ensinam” (FONSECA; MEDEIROS, 2006, p. 118).

Conforme Fonseca e Medeiros (2006) a organização pedagógica em alternância se desenvolve em três momentos, que conjugam um percurso com um processo de aprendizagem. No primeiro momento que acontece no ambiente familiar se realiza a pesquisa e observação da realidade (busca dos saberes e das experiências); o segundo que se dá no espaço escolar é o período da sistematização dos conhecimentos através de reflexões, aprofundamento e problematização; e o terceiro é quando se faz o retorno ao ambiente em que se vive para aplicar os conhecimentos, realizar novas experiências e pesquisas confrontando os saberes teóricos com os práticos. Pensamos que esses momentos são essenciais para que aconteça de fato um processo de ensino que considere a realidade do educando e os seus

saberes prévios e que, acima de tudo, se dê uma resposta para a comunidade em que se vive buscando a transformação da realidade.

A proposta metodológica em alternância é bastante específica, pois, se desenvolve em momentos diferentes (Tempo-Escola e Tempo-Comunidade; que compreendem o tempo de estudo e o tempo de trabalho), porém intrinsecamente ligados entre si, integrados, interpenetrados. Silva (2009, p. 194; 195; 196) ao tratar da organização dos tempos-espços da alternância nos apresenta como cada tempo-espço do itinerário se organiza e dinamiza a escola e sua prática pedagógica.

O tempo-espço da escola (sessão escola) é o espço privilegiado de socialização, do aprender a ser, a conviver, a trabalhar em equipe. Contempla *atividades formais teóricas e práticas*. As primeiras correspondem ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares da formação básica e profissional, estudos e reflexões orientadas para a pesquisa e intervenção na comunidade e no meio socioprofissional, de análise e síntese dos conhecimentos, da auto-organização de estudantes e monitores para participar da gestão escolar, do planejamento e execução das atividades a serem desenvolvidas na sessão escola e na sessão comunidade. As segundas estruturam-se como *atividades informais complementares*: culturais, esportivas, sociais, organizativas e de convivência comunitária, que estimulam a autoestima, a criatividade, a autonomia, a cooperação e o diálogo.

O tempo-espço da comunidade (sessão família e meio sócio profissional) assume diferentes dimensões: *vivência na família*: convivência com o cotidiano da família, *com seu trabalho e sua cultura*; *vivência na comunidade*: realização das pesquisas, ampliação dos conhecimentos estudados na escola, participação em atividades comunitárias e sociais; e de inserção no *meio sócio profissional*: experimentação dos conhecimentos aprendidos na escola num diálogo com os saberes da prática, inserção em práticas que favoreçam a construção de competências profissionais, contatos com as matérias prima, instrumentos de trabalho e relações com as pessoas dentro da profissão, além da construção de uma dimensão profissional.

Nesse sentido, percebemos que a alternância é uma pedagogia que tem um projeto educativo próprio; considera a experiência socioprofissional do educando; articula o espço e o tempo em diferentes situações, exige instrumentos metodológicos específicos; tem uma concepção de educador(a) monitor(a) particular; conta com uma equipe de colaboradores na formação, além do educador/monitor e fornece condições adequadas à aprendizagem. “A alternância é uma estratégia que permite ao monitor sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação para trabalhar com os pais, os mestres de estágio, como parceiros de um projeto comum” (FONSECA; MEDEIROS, 2006, p. 115).

Entendemos, portanto, que o ser humano aprende no dia a dia, nas relações interpessoais, na troca de experiências, na relação entre os saberes e na relação com o meio. Ele vai tecendo uma teia de conhecimentos e novos saberes que vão sendo adquiridos ao longo de sua existência. Dias (2006, p. 127) diz que “dessa forma aprender deixa de ser um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações desconectadas do universo das famílias que ali habitam”.

Assim podemos dizer que a proposta educativa em alternância se configura em um modelo de educação problematizadora, que rompe com a prática bancária de narrar, depositar e transferir o saber. Contudo, é um modelo educativo que exige um docente que assuma uma postura revolucionária, que saiba que tem papel importante, mas que não é o detentor do saber e sim um mediador, motivador, estimulador tanto da comunidade escolar quanto da extraescolar. Dessa forma, Jesus (2006, p. 60) diz que “a aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa, envolvendo vários atores: alunos, pais e monitores/professores”. Conforme Azevedo (1999, p. 117 *apud* JESUS, 2006, p. 60),

Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção do método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora.

Concordamos com o autor quando diz que é uma proposta educacional inovadora porque, de fato, não conhecemos nenhuma outra que seja construída com base na realidade rural e que promova a interação entre escola, família e comunidade no processo de formação de seus aprendizes. Pensamos ainda que a escola que trabalha com a perspectiva de alternância busca despertar nos alunos o gosto pela vida no campo, porém é sabido que em nossa sociedade muitas pessoas ainda veem o campo como um lugar de atraso, de miséria e não de produção e multiplicação da vida. Ainda hoje o meio rural é discriminado, tido como inferior, e isso gera conflito, desmotivação e, em muitos casos, o afastamento dos jovens do campo que estudam nas escolas da cidade. Mesmo com uma cultura rica o campo é visto por muitos professores (da cidade), em livros e materiais didáticos de forma preconceituosa e essa visão discriminatória induz à inferiorização de sua cultura e exclusão da população rural da participação política e do acesso à distribuição de riquezas.

Em contrapartida a essa exclusão é que a Pedagogia da Alternância pode ser uma boa alternativa para formação do camponês. Pois, conforme Dias (2006, p. 129), “percebe-se que a proposta visa uma educação que forme homens competentes para exercer seu papel perante

a sociedade de maneira que inclua a apropriação reflexiva, participativa, crítica e criativa de todos os métodos técnicos disponíveis para a população camponesa”. A autora diz ainda que nessa proposta pedagógica “pretende-se que todos, sem exceção, sejam sujeitos construtores da própria história, lutando para resgatar sua autonomia e para serem capazes de transformar a realidade” (DIAS, 2006, p. 136).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 em seu artigo 23 ao tratar da organização da Educação Básica menciona entre outras formas de ordenamento a alternância regular de períodos de estudo sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, o que corresponde à maneira como os cursos do PRONERA são oferecidos, uma vez que se realizam Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Sendo assim, os estudantes residentes na zona rural, sobretudo em áreas de assentamento ou acampamentos não precisam sair de suas casas tendo que passar até quatro ou cinco anos longe, privando-se do convívio com a família e deixando de trabalhar no campo para poder fazer seus estudos. São intercalados períodos de estudo e trabalho na comunidade, assegurando assim seu sustento e de sua família e sua permanência na comunidade.

A Pedagogia da Alternância acrescenta aos elementos formativos do processo de aprendizagem do educando o trabalho e a família, visando à valorização do espaço do campo, do lugar onde vive o camponês do ponto de vista educacional, mostrando que é possível sim viver, trabalhar e estudar, rompendo com a ideia de que é preciso sair do campo, e morar fora para estudar. De acordo com Araújo e Silva (2011, p. 59), “a Pedagogia da Alternância trata de construir com os sujeitos locais relações sociais, políticas e pedagógicas, entre escola, comunidade, conhecimento, trabalho, trabalhos escolares, etc.”.

A Pedagogia da Alternância possibilita a articulação entre momentos de atividade no meio onde os jovens vivem e trabalham, ou seja, no assentamento ou acampamento e períodos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado da experiência concreta do educando. Por isso, além dos conteúdos básicos, a educação nessa perspectiva contempla temáticas referentes à vida no campo, ao meio ambiente e à formação integral do indivíduo em seu aspecto social, político, econômico, cultural, bem como profissional.

Desta forma, os estudantes passam um mês no local onde acontecem as aulas teóricas estudando e três meses em suas comunidades desenvolvendo atividades escolares ligadas às suas realidades, conforme o que foi visto no Tempo-Escola anterior e o que lhe foi solicitado pelos educadores como atividades para serem realizadas no Tempo-Comunidade.

É importante destacar que a alternância não é a separação entre teoria e prática, é exatamente o contrário se configura em uma formação contínua que deve ser sempre retroalimentada a partir das reflexões desencadeadas tanto no Tempo-Escola como no Tempo-Comunidade com o intuito de desenvolver no educando a capacidade de compreender a realidade cotidiana do seu assentamento ou acampamento para que possa buscar alternativas que levem à transformação das condições de vida na comunidade na qual está inserido. De acordo com Silva (2009, p. 204) a alternância

possibilita um diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, entre o trabalho e a educação, entre a teoria e a prática, nas vivências do ser humano enraizado na sua cultura e articulado com o mundo e que tenha a missão de contribuir com a formação do sujeito crítico e reflexivo para atuar na sociedade.

Conforme Costa (2011, p. 171):

A Pedagogia da Alternância é a essência da Educação do Campo, pois nela se integra a prática e a teoria, os saberes científicos e os saberes populares. O enriquecimento da vida acadêmica é levado à comunidade e a prática comunitária é estudada e teorizada nos bancos da academia.

A metodologia da alternância favorece um aprendizado mais significativo para os educandos porque lhes dá condições de refletir sobre os problemas de seus espaços de vivências e permite-lhes a troca de experiência quando no próximo Tempo-Escola são apresentados os resultados das atividades desenvolvidas na comunidade levando os alunos a visualizarem suas localidades de maneira diferente, com a preocupação de buscar soluções junto aos demais assentados ou acampados para melhor resolver as possíveis situações-problemas identificadas. A cada alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade entendemos que há uma melhor compreensão da realidade e da dinâmica do espaço vivido.

Isso implica dizer que a Pedagogia da Alternância compreende uma forma diferenciada e contrária ao ensino tradicional, enciclopédico, baseado na transmissão de cima para baixo, na qual o professor é o único que sabe e o educando o que nada sabe. A sugestão é que o conhecimento se constrói no dia a dia, no cotidiano, nas inter-relações pessoais, na troca de experiências e na relação com o meio em que vivem. É uma proposta educativa que visa uma educação contextualizada que leva em consideração o conhecimento prévio do educando e faz relação com os acontecimentos do cotidiano e os conteúdos escolares. Para Araújo e Silva (2011, p. 60),

A proposta é que o conhecimento não se forme apenas pelas palavras e ações descontextualizadas da relação professor-aluno, e sim, se construa numa perspectiva dialógica de compreensão da realidade, se fazendo necessário desvendar o espaço cotidiano como lugar de aprendizagem para que a cultura, o trabalho e práticas sociais façam sentido a partir de sua análise em seu contexto histórico, e tenham relação direta com os conteúdos escolares e vice-versa.

Assim, conforme a dinâmica do espaço vivido para a LDB, educar é levar o aprendiz a compreender o mundo em que vive enquanto sujeito de uma determinada realidade, ou seja, desenvolver no aluno a capacidade crítica de desvelar o cotidiano de forma a entender os acontecimentos. Isso nos faz acreditar que trazer para a escola as experiências de vida do aluno é um fator indispensável para o seu aprendizado de forma significativa uma vez que se estabelece uma relação entre a escola e a comunidade, levando o educando a uma compreensão crítica e cuidadosa do mundo do qual participa enquanto sujeito protagonista de sua própria história.

A LDB atual, Lei nº 9.394/96 em seu art. 28 trata da educação que deve ser destinada aos camponeses. Este artigo contempla a Educação do Campo e reconhece que a escola do meio rural deve ser pensada e praticada de forma diferenciada da escola do meio urbano.

O inciso I deixa claro que os currículos e as metodologias da escola do campo precisam considerar a realidade de cada região do país, mostrando que se torna inviável levar para o campo a proposta curricular pensada e desenvolvida para o meio urbano, por serem realidades totalmente distintas, bem como no próprio ambiente rural os espaços são diferentes entre si e, por isso, faz-se necessário considerar suas especificidades. Nesse sentido, fica evidente que cada escola precisa ter seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que a realidade, por exemplo, de uma escola localizada em uma área de assentamento da zona norte da Paraíba é diferente da realidade de uma escola que se encontra na zona sul.

Pensamos que para se desenvolver uma educação de qualidade e significativa para o homem do campo não é possível que se pense em um modelo padrão e único de PPP para ser trabalhado em diversas escolas, mesmo que estas estejam localizadas na zona rural, devido às especificidades e necessidades de cada uma. Daí a importância de se pensar a partir da realidade que vai trabalhar e, mais ainda, pensar em conjunto com os sujeitos daquela localidade para que se possa desenvolver uma proposta curricular e metodológica coerente com as reais necessidades apresentadas naquele espaço educativo.

Ainda enfatizando o art. 28 da LDB, os incisos II e III demonstram uma preocupação em relação à forma de organização própria que deve levar em consideração dentro das

especificidades do campo uma adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, uma vez que estes são fatores que interferem diretamente no trabalho desenvolvido no campo e, conseqüentemente, no trabalho a ser realizado na escola e, por isso, o calendário precisa ser diferenciado considerando tais questões. Na visão de Araújo e Silva (2011, p. 62),

O artigo 28 da LDB possui, dentre outras funções a de direcionar para práticas pedagógicas peculiares às realidades dos campos do Brasil, na busca pela eliminação das influências urbanas descabidas do contexto da realidade dos espaços rurais, levando em consideração as peculiaridades inerentes ao espaço rural que realmente interessam ao desenvolvimento do campo, enquanto espaço de vida e trabalho.

A partir desse entendimento pensamos que a metodologia em alternância parece ser a mais adequada, pelo menos até agora, para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, sobretudo nas turmas do PRONERA, por adotar esse princípio teórico metodológico que busca articular os conhecimentos da prática cotidiana dos estudantes aos saberes científicos acumulados pela humanidade. Para tanto sabemos que a Pedagogia da Alternância não deve ser vista como uma panaceia para todos os males da educação no espaço do campo. Ela não deve ser estudada apenas como foi pensada teórica e metodologicamente na França e descrita no início deste tópico; precisamos analisar as questões práticas da sua utilização, haja vista que, como outras pedagogias, apresenta limites.

Por isso é importante destacar a necessidade de visualizarmos alguns limites que dificultam o “perfeito” andamento desses cursos como, por exemplo, o tempo reduzido do curso, ou seja, mais curto que os outros cursos oferecidos pela instituição; questões burocráticas como a demora no repasse de recursos; muitos dos professores que lecionam na formação desses estudantes/educadores por mais que tenham conhecimento, muitas vezes, não estão preparados para trabalhar com uma proposta de ensino diferenciada por se tratar de uma metodologia nova para eles, entre outras coisas que interferem na melhor qualidade dos cursos. “O que trabalhar no tempo escola? O que trabalhar no tempo comunidade? São dúvidas que desestruturam a didática docente” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 30).

No Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB, por exemplo, a metodologia em alternância não conseguiu um diálogo efetivo entre os professores, também deixou de realizar um planejamento de maneira interdisciplinar e os docentes não tiveram como acompanhar os alunos no Tempo-Comunidade durante todo o Curso como é

característico desse método de ensino; no início ainda foram feitas algumas visitas, mas depois essa prática de acompanhamento nos assentamentos foi interrompida por vários motivos como coloca Correia e Batista (2012, p. 186),

[...] essa dinâmica de encontros e planejamento de integração dos professores foi se estreitando e se dispersando no decorrer do curso, tendo em vista a soma de diversos fatores, dentre eles, o atraso no repasse dos recursos, o que resulta em incertezas no que tange à definição dos tempos de funcionamento do curso, a sobrecarga de trabalho dos professores, na resistência de professores que não têm identidade com o curso e ainda o individualismo ou questões de cunho pessoal e político.

Outra questão que contribui para que haja barreiras na prática da alternância nos cursos superiores do PRONERA é que estes são oferecidos em universidades públicas nas quais toda a formação dos alunos acontece dentro da instituição. Além do mais conforme Correia e Batista (2012, p. 181), “a estrutura universitária é tradicional, fragmentada, separa teoria e prática, saber-fazer e saber teórico, habilidade manual e ensino transmitido pelos professores que detêm o saber”. Entretanto, é importante salientar que mesmo em uma perspectiva tradicional as universidades apresentaram flexibilidade para receber esses cursos. Todavia, conforme Jezine (2011, p. 87), as universidades públicas federais brasileiras e, em particular, a UFPB, ao mesmo tempo em que acolhe as demandas por educação dos Movimentos Sociais, contraditoriamente, produz resistências diante da formulação de novas ideologias e hegemonias.

As universidades públicas federais têm um histórico de seletividade e segregação que impede que muitos tenham acesso a elas; contudo, esses jovens e adultos assentados(as) da Reforma Agrária conseguiram, através das lutas dos Movimentos Sociais, adentrar esses espaços acadêmicos; no entanto, ao entrarem na universidade se deparam com preconceitos, dificuldades de permanência e impedimentos de fazer parte efetivamente da vida da universidade.

No entanto, apesar dos limites e dificuldades apresentados, pensamos que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB ao colocar em prática a formação em alternância possibilitou processos de inclusão e de mudanças desses estudantes, “filhos dos assentamentos” e, conseqüentemente, em suas comunidades quando estes passaram a ter uma atuação maior na organização das mesmas. Nesse sentido, entendemos que a metodologia em alternância do curso proporcionou uma formação satisfatória no momento em que provocou

nesses profissionais um processo de conscientização, de participação política, de reflexão mais ampla da realidade, de autonomia e fortalecimento da identidade camponesa.

3.1.3 *Princípios da Educação Popular que fundamentam a Educação do Campo*

Os Movimentos Sociais se articulam em torno de reivindicações que buscam propor uma educação de qualidade e específica para a realidade camponesa, que considere o sujeito em sua totalidade e procure a libertação a partir do entendimento do espaço vivido ao mesmo tempo em que visa atingir outros níveis de conhecimentos, ou seja, partir do local para alcançar uma compreensão mais consistente do global, baseados no que propõe Paulo Freire ao dizer que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essas lutas estão na raiz da origem da EP e da Educação do Campo. Nas palavras de Batista, (2006, p. 1):

Tanto uma quanto a outra resultam das lutas populares contra a opressão, as desigualdades e a exclusão social e educacional, cenário político onde se evidenciam os conflitos e se reivindicam direitos através de ações coletivas e forjam-se saberes e práticas educativas.

O respeito à cultura; o diálogo como princípio pedagógico e como instrumento da troca de saberes; a educação libertadora que visa à autonomia e emancipação dos sujeitos e sua participação na sociedade de forma democrática são princípios da EP que vêm sendo incorporados nas definições da Educação do Campo, e estão presentes na legislação. Nesse sentido, essa proposta educativa parte da aprendizagem da realidade do campo, do respeito ao pensamento, à cultura, às experiências vivenciadas, à solidariedade e do resgate da história de vida do aluno. O Art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo diz que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O Decreto Presidencial do Governo Lula nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo traz em seu art. 2º os princípios dessa educação:

- 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.

Batista (2006, p. 2) reforça a ideia de que a proposta de educação que está em permanente construção, tanto do ponto de vista teórico como de suas práticas educativas, no interior dos Movimentos Sociais do campo, se espelha na história da Educação Popular ao dizer:

A Educação Popular (EP), especialmente aquela realizada no âmbito dos movimentos sociais populares incorpora princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais entre os quais destacamos: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. Também são traços presentes na EP a busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres.

Dentre os princípios que norteiam a proposta de Educação do Campo, podemos identificar também indicadores da solidariedade, igualdade, participação, emancipação e colaboração, na perspectiva de uma formação integral do ser humano, enquanto sujeitos autônomos e livres. Partindo desse pressuposto entendemos que a EP está presente na proposta educativa dos Movimentos Sociais porque apoia o término da dualidade existente entre os escolarizados e não escolarizados, pois os sujeitos desse último grupo, segundo Oliveira (2004), são excluídos e deixados à margem da sociedade, tendo seus direitos desconsiderados na dimensão ética, de formar-se como ser humano e na dimensão política, de participar efetivamente da vida social.

Nesse sentido, a EP progressista tem como uma de suas tarefas a de possibilitar aos educandos uma problematização do saber do senso comum em diálogo com o conhecimento científico, de modo que o segundo (ciência) não invalide o primeiro (saber da experiência), mas o amplie e o sistematize, abrindo perspectiva para um indivíduo consciente e crítico que não aceita a condição de opressão que lhe é imposta consistindo em uma nova compreensão dos fatores sociais e históricos. Um aprendizado que supera e recusa toda e qualquer explicação determinista, imposta ou fatalista da história. Busca-se um reconstruir a partir de novo entendimento da realidade vivida. Um reconhecer-se como sujeitos construtores da sua própria história. Essa ótica de pensamento também se faz presente na proposta pedagógica de educação dos Movimentos Sociais do campo.

Essa proposta educativa fundamentada na EP, desenvolvida no seio dos Movimentos Sociais, nos vários espaços e organizações da sociedade civil, visa fortalecer uma nova cultura política e contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos, conscientes de sua condição de protagonistas do processo educativo e na vida social e política. Nesse sentido, a EP bem como a Educação do Campo assumem papel relevante pela sua contribuição para a autonomia dos sujeitos e surge como uma crítica aos processos conservadores, ajustadores e alienadores da educação oficial.

Pensar a Educação do Campo na perspectiva da EP é um passo, digamos bastante positivo, para o desenvolvimento de uma educação mais coerente com as necessidades das crianças, jovens e adultos que dela participarão. Isto porque a EP é originada nas lutas, nos anseios de melhoria social do povo e busca proporcionar ao “homem” uma ação de reflexão e de crítica, fazendo com que as classes oprimidas saiam da condição de opressão, dando voz a esses sujeitos para sua libertação. Pode-se dizer, então, que a prática educativa na visão política possibilita aos educandos a apreensão dos conteúdos, mas, acima de tudo, a conscientização deles sobre os conteúdos e sua relação com o que vem acontecendo na cotidianidade.

A EP surge como oposição à Educação Oficial desenvolvida pelo Estado, nos lugares onde este tem sido omisso, como por exemplo, o espaço do campo, tendo como princípio fundamental o respeito aos saberes do senso comum desenvolvido pelos setores populares no seu cotidiano. Como dissemos anteriormente, a EP tem sua raiz na luta das camadas oprimidas da população que não aceitam essa categoria e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e de trabalho.

A educação pública, da forma como está sendo desenvolvida no espaço do campo, dificilmente, levará o indivíduo a se desenvolver como cidadão crítico, consciente e ativo

socialmente, uma vez que se distancia muito das necessidades e dos anseios dos camponeses. Ela aumenta cada vez mais o dualismo existente no campo educacional, de forma que a instrução configura-se em mercadorias, haja vista que o indivíduo com poder aquisitivo mais elevado tem a possibilidade de receber melhor formação educacional. Nesse sentido, Vale (2001, p. 20) comenta:

Acreditamos que uma proposta de educação pública voltada para os interesses da maioria da população brasileira não poderá ser construída por iniciativa desse estado, cujas medidas governamentais, contrárias aos interesses e necessidades populares, denunciam o alto grau de comprometimento com a classe dominante do país. Ao contrário, a escola pública popular, que buscamos, será fruto dos movimentos organizados da sociedade civil, dos esforços e das lutas de resistências empreendidas pelas camadas populares frente às imposições sociais que lhes são postas.

É importante destacar que os Movimentos Sociais, nos últimos anos, têm dado grande contribuição para a luta por políticas públicas de EP. Segundo Carlos Alberto Torres (1992 *apud* GADOTTI, 2001, p. 29), esses movimentos “são frequentemente definidos, no Brasil, como organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos e especialmente pela educação da população camponesa”. Os Movimentos Sociais estão se tornando cada vez mais fortalecidos e suas lutas estão mais significativas. Nessa perspectiva Vale (2001, p. 42) diz:

São os sem-terra lutando pela Reforma Agrária, pelo direito à terra para que dela possam tirar a sua sustentação; são os sindicatos lutando pela estabilidade do emprego, melhores salários, liberdade sindical e maior oferta de empregos que absorva os desempregados; são as associações de bairros, pressionando o governo por melhores condições de vida, de moradia, de cidadania; enfim, são inúmeras as manifestações sociais que retratam a força que os movimentos sociais estão conquistando no interior da sociedade de classes.

O objetivo da educação pensada nos Movimentos Sociais é a construção de uma identidade própria, conquistada através da aquisição de conhecimentos e das lutas por seus direitos. Segundo Gohn (2010, p. 16), “os movimentos sociais possuem uma identidade, têm um opositor e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade e sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas”.

Mesmo sabendo que a escola não é o único espaço de obtenção e construção do conhecimento, é importante salientar que ela exerce um papel fundamental na vida do aluno. Nessa direção, pensamos que na instituição de ensino precisa ser estabelecido um

conhecimento que considere os saberes produzidos cientificamente (cultura formal) e os do senso comum (cultura da experiência). Podemos dizer, também, que a escola não deve se prender à transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, levar em consideração o contexto social no qual está inserida e a visão de mundo dos educandos, para que possa estabelecer relações entre os diferentes saberes (formais e informais) e, assim, desenvolver uma educação que atenda aos interesses e necessidades dos educandos. De acordo com Libâneo (2004, p. 50),

A organização escolar e os professores precisam saber como articular essas culturas, ajudar os alunos a fazerem as ligações entre a cultura elaborada e a sua cultura cotidiana, de modo que adquiram instrumentos conceituais, formas de pensar e de sentir, para interpretar a realidade e interferir nela.

É importante que a escola desempenhe um papel de mediação, desenvolvendo um trabalho significativo a partir da relação constante entre o saber comum e o saber científico para a elaboração de novos conhecimentos pautados em uma construção coletiva, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo e buscando uma educação de qualidade, coerente com os anseios e necessidades dos educandos do campo, sejam eles crianças, jovens, adultos e até mesmos as pessoas mais velhas que queiram estudar.

Diante disso, uma educação de qualidade deve levar em consideração a diversidade de culturas e saberes existentes no âmbito escolar e na comunidade na qual está inserida e articular um diálogo constante entre essas culturas e saberes, visando à emancipação de seus sujeitos, principalmente quando se fala em formação de pessoas que trabalham e vivem no espaço do campo. Tudo isto porque foram privadas desse bem social por uma sociedade desigual, dual e seletiva que desde o início da nossa história distancia o homem da zona rural do direito à educação.

A escola, nesse contexto, configura-se em um espaço democrático e, como tal, proporciona a todos os sujeitos, crianças, adolescentes, jovens e adultos uma educação coerente com cada realidade, cada cultura e cada faixa etária a que se destina. Segundo Pinto (1986, p. 43), se esta é democrática, os interesses dominantes têm que ser os do povo.

Nesse sentido, é fundamental que a educação democrática considere os interesses das classes populares que anseiam por melhores condições de vida e vivem em uma constante busca por seu reconhecimento, enquanto cidadão atuante na sociedade. A Educação do Campo, pensada pelos Movimentos Sociais, visa a uma formação humana e política que fundamente os sujeitos para atuar na sociedade reivindicando direitos, historicamente negados, objetivando o bem comum da coletividade.

Na Educação do Campo, entendida na perspectiva da EP, os educadores ou educadoras devem compreender os acontecimentos do meio popular para, então, pensar nos conteúdos e procedimentos didáticos que serão aplicados com os grupos populares que vivem e trabalham no campo. Desta forma, não é possível dissociar a prática educativa da prática política.

Assim podemos dizer que a escola está na vida do aluno como o cotidiano “vida” do aluno está presente na mesma. O educando ao entrar na escola, em hipótese alguma, deixa a sua experiência de vida do lado de fora, tampouco esta é um espaço alheio ao que ocorre no cotidiano da vida dos alunos. Paulo Freire (2001, p. 16) comenta:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens e adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se um ponto de partida e não de chegada.

Para Pereira (2006, p. 95),

Ignorar o saber popular é desconhecer todo o potencial que abrange desde as práticas sociopolíticas, religiosas e culturais até as manifestações mais corriqueiras de vivências coletivas, pautadas em valores já quase soterrados pelos que dizem cultos, formados e detentores do saber científico.

Apesar de a LDB garantir uma “educação de qualidade para todos”, muitas das escolas se apresentam despreparadas para cumprir essa tarefa, pois lhes falta um Projeto Pedagógico em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (profissionais, alunos, pais e a comunidade) participem da elaboração, execução e avaliação do projeto, para, então, ser concretizada uma educação que considere as especificidades dos alunos do meio rural, por exemplo. Muitas vezes o projeto existe, mas, além de não ser idealizado pelo colegiado escolar, os pais e a comunidade, mas sim pelas Secretarias de Educação, ainda se encontra, na maioria das vezes, engavetado e, quase sempre, não contempla as reais necessidades da população a que se destina.

Não é novidade que se faz necessária a formação de cidadãos conscientes do seu papel de sujeitos atuantes na sociedade, que sejam capazes de relacionar o conhecimento adquirido na escola com a sua vida cotidiana. Contudo, o modelo pedagógico tradicional que temos sinaliza para uma hierarquia dentro do próprio espaço escolar, que faz da escola um ambiente de conformação, alienação, levando a população, sobretudo a do campo, a aceitar o que lhes é imposto.

De maneira geral, acreditamos que a educação para o homem do campo, pautada nos ideais da classe trabalhadora, deve considerar o contexto do educando e sua subjetividade, levando-o a interagir com seu espaço, consciente das transformações ocorridas na sociedade, em seus aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais. A Educação do Campo que deve ser vivenciada, portanto, é aquela que promova a formação do ser humano em todos os seus aspectos, auxiliando no exercício do pensamento crítico, além de contribuir para a construção de novos conhecimentos dentro do contexto real da sociedade.

Na parte a seguir discorreremos sobre o Curso de Pedagogia PEC/ MSC/ PRONERA / UFPB, trazendo a proposta educativa desenvolvida no mesmo, seu público-alvo e as parcerias que permitiram sua realização. Ainda nesta parte mostramos um pouco da história da CPT com a finalidade de melhor compreendermos como se deu a sua participação nas lutas camponesas enquanto um importante instrumento de apoio aos trabalhadores rurais e qual a importância desse organismo pastoral para a realização do Curso. Além de apresentarmos o PRONERA que foi criado na perspectiva de melhorar a qualidade da educação no campo e como política de acesso ao Ensino Superior dos agricultores, beneficiários e beneficiárias da Reforma Agrária.

PARTE IV – O CURSO DE PEDAGOGIA PEC/MSC/PRONERA DA UFPB

Nesta parte apresentamos o Curso destacando as parcerias entre a UFPB, o INCRA, através do PRONERA, bem como a participação da CPT, discorrendo sobre as atribuições e responsabilidades de cada órgão parceiro para garantir a efetivação do projeto. Mostramos o que está contemplado no PPP do Curso; quem são os sujeitos formados no mesmo e o PRONERA enquanto um programa que nasceu em 1998, da luta dos Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores rurais, que visa fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, através de uma metodologia voltada para a especificidade do campo, buscando contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável e como política de acesso ao Ensino Superior da população camponesa.

4.1 Tecendo novos caminhos para a formação de educadores do campo

Através das lutas dos Movimentos Sociais por uma proposta educativa diferenciada para a população camponesa e por políticas que contemplem essa nova forma de ensinar favorecendo a ampliação e acesso ao direito à educação em todos os níveis e espaços geográficos e a toda a população, sem exceção de nenhum segmento da sociedade, nasce esse Projeto que visa à formação de professores em nível superior para a área rural, buscando a melhoria da qualidade da Educação Básica nas escolas localizadas no campo.

É importante destacar que isto foi possibilitado com a criação, em 1998, do PRONERA, como uma política pública de Educação do Campo destinada às áreas de Reforma Agrária, com o objetivo de fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

O Curso de Pedagogia Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos cuja meta era formar 60 (sessenta) educadores para as áreas de Assentamentos da Reforma Agrária foi realizado através da parceria entre a UFPB e o INCRA, através do PRONERA, como órgãos parceiros que cumprem suas atribuições e responsabilidades para garantir a efetivação do projeto, incorporando as diretrizes do Governo Federal e da instituição que abrigou o curso.

A UFPB e o Centro de Educação assumiram o compromisso com os Movimentos Sociais e com as populações rurais desenvolvendo vários projetos do PRONERA desde a Alfabetização de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação. Dentre os cursos ofertados por esta Instituição tivemos em 2007 a 1ª turma do Curso de Pedagogia

envolvendo 58 (cinquenta e oito) estudantes, tendo concluído 44 (quarenta e quatro). A UFPB ministrou o curso em um período de 04 (quatro) anos, tendo seu início no dia 28 de dezembro do ano de 2007 e sendo concluído no dia 31 de dezembro de 2011 garantindo a efetivação do mesmo, sobretudo, no que diz respeito ao aspecto pedagógico. É importante destacar que a UFPB tem contribuído de forma bastante positiva para a melhoria da Educação Básica nas áreas rurais atendendo à demanda apresentada pela CPT, através do seu setor de educação, capacitando docentes da Reforma Agrária no Estado Paraíba.

Figura 28 - Placa da 1ª turma do Curso de Pedagogia PEC/MSC/PRONERA/2011



Fonte: Arquivo Lucileide Paz, 2012.

O INCRA, por sua vez, cumpriu a tarefa de supervisionar o convênio, acompanhar a execução, avaliar o desenvolvimento das atividades e os relatórios anuais e finais. Além da UFPB e do INCRA, a parceria contou com o acompanhamento da CPT, que deu assistência disponibilizando pessoas que participavam da organização dos estudantes no Tempo-Escola, na Universidade e acompanhava as atividades do Tempo-Comunidade, desempenhando um papel fundamental no funcionamento do curso.

De acordo com o PPP, o curso foi organizado a partir da metodologia em alternância que compreende períodos de estudos na UFPB (Tempo-Escola) e trabalhos e pesquisas na comunidade (Tempo-Comunidade) com uma carga horária de 3.210 horas-aula, cujo objetivo maior era “proporcionar a formação de professores de nível superior através do curso de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, para atuar em projetos educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo” (UFPB, 2007).

O PPP contempla também os objetivos específicos; os princípios norteadores do Curso; o perfil profissional do licenciado em pedagogia; os saberes, competências e habilidades que deve ter um(a) pedagogo(a); os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta educativa desenvolvida; a discriminação e descrição das atividades presenciais – Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, além da composição e estruturação curricular. Esclarecemos que o PPP do Curso está em anexo neste trabalho.

O quadro a seguir mostra o número de vagas ofertadas; quantos candidatos foram selecionados; a quantidade de matrículas efetivadas; os alunos que desistiram de fazer o curso e o número de estudantes que concluíram a formação em Pedagogia na 1ª turma 2007-2011.

Quadro 3 - Demonstrativo do aproveitamento das vagas do Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA/UFPB

Aproveitamento das vagas	Quantidade	%
Número de vagas ofertadas	60	100
Número de candidatos selecionados	58	96,66
Número de matrículas efetivadas	51	87,93
Número de alunos desistentes	07	13,73
Número de alunos concluintes	44	86,27

Fonte: Dados coletados em: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Relatório Final do Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, 2012.

O Curso tinha como meta formar 60 (sessenta) educadores; foram selecionados 58 (cinquenta e oito) candidatos, totalizando 96,66% das vagas, mas, destes apenas 51 (cinquenta e um) efetivaram matrícula inicial, somando um total de 87,93% de alunos matriculados. Durante os quatro anos de realização do curso 07 (sete) desistiram de estudar representando 13,73% do total de estudantes que iniciaram o curso e 44 (quarenta e quatro) concluíram, correspondendo a 86,27% do número de alunos matriculados.

A partir do Curso foram desenvolvidos projetos de pesquisas em monografias, dissertações e teses, por estudantes do próprio curso como também do Curso de Pedagogia da UFPB e alunos de mestrado e doutorado, com temáticas voltadas para a Educação do Campo e sua importância no processo educativo do país. Essa formação é relevante no sentido de incluir jovens e adultos, trabalhadores(as) rurais no Ensino Superior e representar uma conquista dos camponeses que lutaram pelo direito à educação e pela criação do PRONERA.

Mesmo sendo um curso desenvolvido em tempos diferenciados (Tempo-Escola e Tempo-Comunidade), seguiu os procedimentos do sistema de registro, acompanhamento e avaliação dos demais cursos da Instituição. Eram feitas constantes avaliações com os alunos e os docentes em cada período, apontando possíveis falhas, sobretudo nos aspectos pedagógicos

e no funcionamento do curso para que fossem corrigidas nos períodos posteriores. O curso passou pela análise do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861/2004, e da Coordenação de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior da DAES/INEP para efeito de reconhecimento junto ao MEC sendo aprovado com conceito 4,0 (quatro).

No que se refere à gestão, a coordenação do projeto assumiu a parte pedagógica, o acompanhamento dos alunos no Tempo-Comunidade e a solicitação de ordenação das despesas e a Pró-Reitoria de Administração foi responsável pela parte financeira, com a execução das licitações, compra de material e pagamento das empresas.

De acordo com o Relatório Final do Curso de Pedagogia (2012), o mesmo contou com 01 (uma) Coordenadora, que fazia o acompanhamento do convênio, 01 (uma) vice-coordenadora, que era responsável pela coordenação pedagógica; professores disponibilizados pelos Departamentos de Fundamentação da Educação, de Metodologia da Educação e de Habilitações Pedagógicas do CE/UFPB que ministraram as disciplinas. Também contou com o acompanhamento pedagógico de 01 (uma) professora que atuou junto aos estudantes em várias disciplinas e uma funcionária que presta serviços na coordenação, além de pessoas que foram contratadas, ao longo do curso, para atuar assessorando a coordenação, sendo 01 (um) Auxiliar de Secretaria que era responsável pelo acompanhamento de todos os trâmites burocráticos do projeto; 01 (um) Técnico em Assunto Educacional; 01 pessoa para coordenação de atividades específicas e pedagógicas (organização, desenvolvimento e acompanhamento de atividades de estudo com os alunos do projeto nas áreas de assentamentos rurais); 02 (dois) professores que faziam assessoria pedagógica no planejamento e realização de seminários temáticos sobre Educação do Campo, Movimentos Sociais e Reforma Agrária no Brasil e na Paraíba.

O curso dispunha de uma sala da coordenação do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo (criado em 2009) com duas funcionárias que somente começaram a atuar em 2011 e as aulas eram ministradas no Centro de Educação/UFPB.

O programa é de grande valor porque promove o acesso de jovens e adultos aos diversos níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, como é o caso do Curso de Pedagogia, que proporciona uma formação diferenciada aos educadores dos assentamentos na perspectiva de fomentar a implantação da Educação do Campo nas escolas da zona rural. No Tempo-Comunidade, a partir do Estágio Supervisionado nas escolas os alunos tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no Tempo-Escola com o intuito de

melhorar a prática educativa das escolas que, na maioria das vezes, está baseada na Pedagogia Tradicional e é levada ao espaço rural como extensão da educação que é desenvolvida no meio urbano.

Queremos ressaltar a importância do PRONERA para formação de educadores e educadoras, além de outros profissionais para as áreas de Reforma Agrária porque este possibilita a muitos jovens e adultos o acesso a conhecimentos sistematizados em cursos, sobretudo de Ensino Superior que contribui para a melhoria das condições de vida desses jovens e adultos, de seus familiares e demais membros da comunidade uma vez que em muitos assentamentos os estudantes que se formaram são os únicos que tiveram acesso a essa modalidade de ensino. Por isso, muitos dos educadores formados já estão engajados em atividades nas associações e trabalhando em escolas dos assentamentos, bem como em outras atividades nos lugares onde vivem.

O depoimento a seguir é parte da entrevista realizada com uma liderança do Assentamento Novo Salvador/PB e reforça a importância dos cursos do PRONERA para a população que trabalha e vive no campo.

Eu acho que só o fato de sair jovens daqui, no caso aqui saíram oito jovens pra ter conhecimentos lá fora, já foi uma grande conquista da comunidade em relação a isso e todos eles, mesmo que não seja aqui na comunidade eles têm, tão com atuação, por exemplo, o Júnior trabalha no SAMUR, então, tem uma, quando alguém daqui tem um problema de saúde, então, há essa presença. O Alex e o José Milson estão trabalhando na educação aqui também, mas, não é só na educação, eles cresceram muito na comunidade, nas reuniões, nas assembleias, nas discussões, no grupo de jovens, então, eles se fazem presente. O curso contribuiu para eles ter uma atuação maior, com novos conhecimentos, questionamentos, comunicação, de intervenção, então, foi decisiva a presença deles no PRONERA e depois essa participação maior na comunidade (LHNS50).

É importante destacar a necessidade, nas áreas de assentamentos, sobretudo na Região Nordeste e, especialmente no Estado da Paraíba, de profissionais com formação em Educação do Campo, que conheçam a realidade da zona rural para poderem desenvolver uma educação que atenda às populações camponesas e possam contribuir para a erradicação do analfabetismo no Brasil, sobretudo na Paraíba.

O quadro 4 apresenta a distribuição dos alunos concluintes e dos alunos desistentes da 1ª turma do Curso de Pedagogia do PRONERA/UFPB por região/assentamentos/municípios que foram contemplados com o Curso.

Conforme o quadro, dos 58 educadores que foram selecionados para fazer o Curso de Pedagogia do PRONERA 07 (sete) não efetuaram a matrícula e outros 07 (sete) desistiram de continuar estudando e 44 (quarenta e quatro) concluíram. Os números apresentados mostram que os resultados foram significativos porque a quantidade de concluintes foi bastante expressiva representando 86,27%.

Quadro 4 - Distribuição de alunos concluintes e desistentes do Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA por região/assentamentos/municípios

Regiões	Assentamentos	Municípios	Nº de Alunos Concluintes	Nº de Alunos Desistentes	Total de Alunos
Litoral Sul	Dona Antônia	Conde	04	01	05
	Gurugí II	Conde	05	00	05
	Gurugí I	Conde	03	00	03
	Frei Anastácio	Conde	00	01	01
	Rick Charles	Conde	01	00	01
	Árvore Alta	Alhandra	00	02	02
	Capim de Cheiro	Caaporã	01	02	03
	Apasa	Pitimbu	01	00	01
	Subtotal 08	04	15	06	21
Várzea	Santa Helena	Cruz do E. Santo	00	01	01
	Nova Vivência	Sapé	03	00	03
	Padre Gino	Sapé	02	00	02
	Subtotal 03	02	05	01	06
Agreste	Almir Muniz	Itabaiana	01	00	01
	Santa Clara	Itabaiana	01	00	01
	Benta Hora	Mogeirol	01	00	01
	Novo Taipu	São M. Taipu	00	01	01
	Amarela I	São M. Taipu	01	00	01
	Subtotal 05	03	04	01	05
Litoral Norte	Novo Salvador	Jacaraú	06	00	06
	Antônio Chaves	Jacaraú	01	00	01
	Subtotal 02	01	07	00	07
Guarabira	Santa Vitória	Bananeiras	01	00	01
	Tanques	Dona Inês	01	01	02
	Ribeiro Grande	Alagoinha	00	01	01
	Baixio	Riachão	01	00	01
	Santa Lúcia	Araçagi	03	00	03
	Maria Preta	Araçagi	01	00	01
	Redenção	Pilões	01	00	01
	Subtotal 07	06	08	02	10
Campina Grande	Santa Cruz	C. Grande	00	03	03
	Cachoeira Grande	Aroeiras	01	01	02
	Bela Vista	Esperança	02	00	02
	Subtotal 03	03	03	04	07
Sertão	Bom Jesus	Poço Dantas	02	00	02
	Subtotal 01	01	02	00	02
TOTAL GERAL	29	20	44	14	58

Fonte: Modificado de: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Relatório Final do Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, 2012.

Pensamos que a formação desses professores se configura um avanço significativo para a melhoria da educação na zona rural do Estado da Paraíba; contudo, ainda é pouco, pois, além de ser uma quantidade reduzida de profissionais, nem todos estão exercendo atividades na área de sua formação em suas comunidades. Faltam-lhes oportunidades para estarem pondo em prática o que aprenderam durante o Curso e, mesmo os que já estão exercendo a docência em seus assentamentos e/ou fora deles, muitas vezes não conseguem fazer um trabalho diferenciado porque estão atuando em escolas que, mesmo estando localizadas nos assentamentos, têm um currículo fechado que não permite, na maioria das vezes, que o profissional faça mudanças, sobretudo quando estas soam como radicais como no caso de escolas tradicionais em que o educador do campo tenta fazer diferente do que está posto.

Faz-se necessário neste momento identificarmos quem são esses(as) educadores(as), formados(as) no Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, pois, acreditamos ser importante falarmos um pouco sobre esses profissionais uma vez que são os principais protagonistas desta investigação.

Figura 29 - 1ª turma do Curso de Pedagogia do Campo/UFPB



Fonte: Arquivo do educador José Milson, 2011.

O público formado no Curso de Pedagogia do PRONERA/UFPB são educadores(as) moradores(as) de assentamentos da Reforma Agrária. Todos são protagonistas de uma trajetória histórica de lutas de acampado-assentado de muitos anos. São jovens e adultos que desde muito cedo, quando ainda eram crianças, já participavam de mobilizações, acampamentos e luta pela terra e não só pela terra, mas por todas as outras necessidades e

direitos que, não só eles, mas qualquer outra pessoa precisa para viver com dignidade seja no campo ou na cidade.

Quadro 5 - Distribuição dos profissionais egressos do Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA por idade e sexo

Faixa Etária	Homens	Mulheres	Total	%
20 até 29	08	17	25	56,8
30 até 39	06	12	18	40,9
40 até 49	-	-	-	-
50 até 59	-	-	-	-
60 até 69	-	01	01	2,3
Total	14	30	44	100

Fonte: Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA/UFPB.

Conforme o quadro apresentado, percebemos que os profissionais egressos do Curso de Pedagogia - Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos são em sua maioria jovens, compreendidos neste estudo dentro da faixa etária de 20 até 29 anos uma vez que representa 56,8% do total de concluintes, e representando os adultos 40,9% considerados nesta pesquisa os que estão dentro da faixa etária de 30 até 39 anos, além de 2,3% correspondendo à maioria (idosos) que se inclui na faixa etária de 60 até 69 anos.

Diante dos números apresentados observa-se que são jovens e adultos que têm sonhos e, por isso, buscam o conhecimento pensando na possibilidade de fortalecer a luta pela Reforma Agrária, a comunidade e a si próprio para enfrentar os desafios colocados no dia a dia por essa sociedade tão injusta e desigual que se apresenta, haja vista que a grande maioria (de 20 até 39 anos de idade), apesar da divisão por faixa etária que fizemos, no geral ainda é muito jovem no sentido de estar relativamente novo e apresentar jovialidade e boa disposição para buscar ainda mais conhecimentos, pois têm um longo caminho a percorrer na luta por uma Educação do Campo que atenda às necessidades da população camponesa.

Uma questão que se faz pertinente para o momento é que estes desafios fazem parte de uma tarefa mais ampla na concepção dos Movimentos Sociais bem como na visão destes profissionais que é o fortalecimento da Educação do Campo, mediante o reconhecimento deste espaço (campo) como construção de conhecimentos cujo papel é de contribuir para a desconstrução da visão tradicional do campo como um lugar de atraso, do “jeca tatu”, inferior, e sem perspectiva de desenvolvimento.

Estes educadores sabem que o trabalho e a luta não terminaram com a conquista da terra para plantar, ainda existem muitos espaços que precisam ser ocupados nas comunidades,

nos assentamentos, como também fora do lugar onde vivem. Dizendo de outra forma, necessidades a serem atendidas, como por exemplo, ocupar o espaço da escola em todas as suas dimensões e formas, tanto no aspecto metodológico, pedagógico quanto no de gestão organizacional, isso no âmbito da comunidade e, fora dela; ocupar o espaço da universidade para dar continuidade a essa formação, pois como bem colocam Rodrigues et al. (2008, p. 56), “a formação de professores, num período de 4 anos, não é suficiente para a qualificação que atenda os desafios colocados pela prática social”.

Mesmo sendo jovens e adultos que trazem na bagagem uma história de vida calejada e muito sofrida junto aos seus pais, irmãos, parentes e vizinhos, companheiros de luta, não desistiram do sonho de ver em suas comunidades uma educação que valorize, respeite e, sobretudo, promova a transformação da consciência ingênua para atingir uma consciência crítica capaz de, a partir da análise e reflexão crítica sobre a realidade, entender melhor a dinâmica da sociedade atual. Uma educação para a libertação do que sempre lhes foi imposto desde a colonização do Brasil. “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p. 70). Nesse sentido, podemos dizer que a Educação do Campo surge a partir da luta dos Movimentos Sociais do campo que buscam a superação da precariedade e da ineficácia da educação formal que sempre permeou o espaço rural.

Esses profissionais sabem que não será fácil conseguir colocar em prática o que aprenderam durante sua formação no Curso de Pedagogia do PRONERA, mas os primeiros passos já deram que foi buscar esse conhecimento, essa formação tão importante tanto para eles como também para as suas comunidades. Entendemos que não será fácil desenvolver um trabalho diferenciado, na perspectiva da Educação do Campo porque mesmo os que estão ensinando em suas comunidades vão encontrar barreiras, pois trabalham em escolas localizadas no assentamento. Mas isso não quer dizer que essas unidades de ensino estejam favoráveis a mudanças, pois se trata de uma escola pública, na maioria das vezes municipal, com todos os problemas da estrutura pública, como rotatividade de professores, material didático inadequado, falta de apoio para a formação de educadores e valorização do magistério, currículo descontextualizado e único para todas as escolas, entre outras questões.

Partindo do princípio de que o Curso tem por finalidade formar os filhos de assentados para atuarem nos assentamentos, esses profissionais têm o compromisso em sua prática cotidiana nas comunidades de dar um retorno uma vez que foram formados para estar

contribuindo com o desenvolvimento do assentamento, sobretudo no que confere à educação, através de uma prática de Educação do Campo.

No próprio depoimento dos profissionais egressos do Curso de Pedagogia do PRONERA/UFPB podemos perceber o quanto esta formação está contribuindo com a sua participação ativa junto à comunidade. Uma educadora diz: “[...] antes de fazer o Curso de Pedagogia eu não tinha ainda uma visão ampla, né, da forma de contribuir [...] no curso ampliou, né, a minha visão e a minha forma de trabalhar, minha maneira de conduzir os trabalhos coletivos” (EMR25). Outro fala: “Sim, com certeza é com o curso de Pedagogia, né? Eu acho que para mim é, foi uma grande força assim para que eu puder é dar uma maior contribuição na comunidade, né?” (EHNS30). Sobre a mesma questão outro educador diz: “[...] está ajudando muito e, vez por outra, né, na medida do possível, a gente tenta ajudar os grupos, as pessoas, né, a comunidade a cada dia mais melhorar a partir da nossa formação” (EHNS26).

4.2 A Comissão Pastoral da Terra e sua participação no Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA

Data do início da década de 1960 a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) pela Igreja Católica, que se expandiram por todo o Brasil e, em meados da década de 1970, já existiam em todo o país. As CEBs tinham suas bases nos princípios da Teologia da Libertação que, segundo Libanio (1996, p. 48), “despertou a Igreja para o valor evangélico do compromisso libertador com os pobres numa linha para além do tradicional assistencialismo caridoso”, sendo considerados importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças e por seus direitos.

Só em 1975, surge a CPT, também da Igreja Católica, importante instrumento de apoio aos trabalhadores rurais, sobretudo no período da ditadura militar, que, em conjunto com as paróquias das periferias das cidades, bem como das comunidades rurais, passou a dar assistência aos camponeses durante o regime militar. De acordo com Antônio Canuto (2012, p. 128) a CPT

é um organismo pastoral, ecumênico, vinculado à Igreja Católica e a outras igrejas cristãs, de modo particular à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, à Igreja Anglicana e à Igreja Metodista. Desenvolve sua ação junto dos homens e mulheres do campo em toda a sua diversidade: pequenos proprietários, agricultores familiares, agricultores sem-terra, camponeses e camponesas de diversos matizes – quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e outros muitos -, trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, com

atenção especial para os submetidos a condições análogas ao trabalho escravo.

No começo, a CPT esteve voltada às lutas dos posseiros do Centro-Oeste e Norte do país. Contudo, mais tarde, com o aumento dos conflitos de terra em todo o país, ela se tornou uma instituição em nível nacional. Acreditamos ser importante registrar o que diz Ivo Poletto (1986 *apud* SOUZA, 1990, p. 14-15) sobre os inícios da CPT:

Em junho de 1975, do convite feito a todas as Igrejas particulares da Amazônia, resultou um encontro com mais de 60 pessoas... Ali decidimos criar um organismo ágil, apoiado pela CNBB, para interligar assessorar e dinamizar os que trabalhavam em pastoral popular junto a lavradores. Este organismo foi chamado, inicialmente, de Comissão da Terra. Nos meses que se seguiram, depois de vários contatos e discussões de D. Moacyr Grechi e o presidente da CNBB, essa comissão foi tomando forma e nome. A partir de uma reunião realizada em outubro de 1975, já com uma carta de apoio e estímulo de D. Aluísio Lorscheider, então presidente da CNBB, ela foi chamada CPT – Comissão Pastoral da Terra. Lembro-me bem do motivo pelo qual se acrescentou ‘Pastoral’ ao nome. O trabalho tinha dimensão e objetivos políticos claros: apoiar os camponeses em suas lutas, estimulando sua organização, para que pudessem ser os sujeitos da conquista de seus direitos, alcançando o que seria sua condição básica: a terra, por meio da reforma agrária. Vários organismos já se haviam proposto estes objetivos... Mas a CPT deveria diferenciar-se dos demais organismos por ter sua motivação mais profunda nascida da fé cristã e sua ação em consistir na evangelização.

Conforme Pereira (2005, p. 75-76), em 1966, com a vinda de Dom José Maria Pires¹⁷ à Paraíba, a Igreja Católica passa a tomar posição a favor dos trabalhadores rurais buscando implantar uma nova teologia de Igreja e de laicato que se pautasse pela “opção pelos pobres e oprimidos”. Ele diz ainda que essa posição da hierarquia católica foi reforçada com a chegada de Dom Marcelo Carvalheira¹⁸ em 1975 à cidade de Guarabira, PB, e em 1982, Dom Luís Gonzaga Fernandes¹⁹ à cidade de Campina Grande, PB e, no Estado de Pernambuco estava Dom Helder Câmara²⁰ que liderava as diretrizes da Teologia da Libertação na Região do Nordeste.

Calado (1996 *apud* PEREIRA, 2005, p. 76) “situa o início dos trabalhos desenvolvidos pela Pastoral Rural no Nordeste II (Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte) por

¹⁷ Arcebispo da Paraíba na época, sua tarefa religioso-política era manter em torno de si, e da instituição, todos os matizes de interpretação e atuação concreta do clero, desde que não questionem a profunda unidade da Igreja no plano da ortodoxia doutrinária. Como líder da Igreja Católica D. José pode falar pelo todo, pela Igreja da Paraíba, a todos: opressores e oprimidos, Estado e cidadãos, cristãos e povo em geral (PEREIRA, 2005).

¹⁸ Bispo-auxiliar de D. José Maria Pires, arcebispo da Paraíba na época.

¹⁹ Bispo da Igreja Católica.

²⁰ Arcebispo de Olinda e Recife.

volta de 1972”. Depois a Pastoral Rural da Paraíba cede lugar à Comissão Pastoral da Terra que tem dimensão nacional.

Moreira e Targino (1997, p. 306 *apud* PEREIRA, 2005, p. 76), ao tratar da CPT dizem:

Seu trabalho não se resume ao simples ‘apoio à luta’. Ele é bem mais amplo: a prestação de serviço de assessoria jurídica; a denúncia de violência; o acompanhamento quase diário dos trabalhadores em conflito; a divulgação dos fatos em nível local e internacional; a organização das romarias da terra; o trabalho de formação da consciência política dos trabalhadores e uma assistência infra estrutural (alimentação, transportes, colchões, lonas), por ocasião dos acampamentos, além de assistência médica e cobertura financeira quando se faz necessário.

De acordo com Pereira (2005, p. 76-77) a Paraíba também foi palco de grandes conflitos de terra, principalmente no final da década de 1970 e início da década de 1980, desencadeados, sobretudo pelas lutas de Mucatu²¹, Alagamar²² e Camucim²³. Em 2003 a CPT divulgou a lista de 203 assentamentos no Estado; um saldo de 21 trabalhadores rurais assassinados pela Oligarquia Rural entre 1962 e 2002, e que a partir de 1970 já tivemos mais de 200 conflitos de terra, o que inclui a Paraíba como um dos estados brasileiros que têm contribuído de forma significativa para a implantação da Reforma Agrária no Brasil. Podemos dizer então que a CPT surge em meio aos conflitos de terra em todo o país. Conforme Souza (1990, p. 15),

A realidade agrária do Brasil é iníqua e se constitui num escândalo provocador de morte e miséria para milhões de pessoas [...] isso fere gravemente o Plano de Deus e, por isso, é missão das Igrejas lutarem contra essa situação e se engajarem efetivamente com os lavradores na causa da libertação.

²¹ Fazenda do município de Alhandra com 1.236ha, dos quais 639 são totalmente plantados por moradores que ali vivem há mais de 50 anos. Palco de conflitos com maior repercussão da Paraíba. Em 12 de junho de 1976, a fazenda foi desapropriada, ao lado de outras, por decreto presidencial. Disponível em: <www.abrareformaagraria.org/index.php>. Acesso em: 21 abr. 2012.

²² A Grande Alagamar compreende uma área de cerca de 13.000ha, divididos entre 21 localidades – fazendas e sítios – que se localizam em áreas de expansão da pecuária ou prioritária para o plantio de cana e produção de álcool. Em decorrência da morte do antigo proprietário, os herdeiros desmembraram a fazenda, vendendo-a a quatro novos proprietários. Os conflitos entre estes e os trabalhadores – posseiros; foreiros e rendeiros – iniciou-se em 1975. Para plantar cana e criar gado, inicia-se um processo de expulsão através de diferentes mecanismos, que atingem de maneira diferenciada as 700 famílias que ali viviam e trabalhavam há muitos anos. Em 1978, Alagamar já era reconhecida como área de grande tensão social e depois de muita luta e de resistência dos trabalhadores foram desapropriados apenas 2.000 dos 13.000ha da propriedade (NUNES, 2008).

²³ Fazenda localizada no município de Pitimbu. O conflito teve início também em 1975, quando lavradores fizeram mutirão para auxiliar um morador no plantio de sua roça. E, em seguida, a mando dos administradores da fazenda, quatro jagunços armados destruíram a roça do morador e replantaram a terra com mudas de cana. A partir daí, os conflitos entre as 56 famílias que resistem às tentativas de expulsão e a empresa agroindustrial Tabu prolongam-se até hoje. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em: 21 abr. 2012.

Diante dos estudos realizados entendemos que a CPT foi fundamental para o desmascaramento das políticas e projetos dos militares no período da ditadura militar e continua como espaço central na organização e projeção das lutas pela conquista da terra. Postura adotada, sobretudo, após as decisões tomadas pela Igreja depois do Concílio Vaticano II²⁴ (1965) e reforçada pela II e III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín na Colômbia em 1968 e Puebla no México no ano de 1979.

De acordo com a consulta nacional das Igrejas sobre a evangelização²⁵, o Conselho Mundial das Igrejas (1980, p. 36 *apud* SOUZA, 1990, p. 17) diz que “a ação pastoral deve ser inserida em movimentos concretos do povo, tais como grupos de base, sindicatos e associações, visando às áreas como: família, juventude, educação, direitos humanos, problemas de terra etc.”.

Nesse sentido, pensamos que o conjunto do trabalho da CPT se configura em uma atuação pastoral que resulta em um serviço que busca olhar a Igreja através e a partir do mundo dos oprimidos do campo. Nas palavras de Souza (1990, p. 25),

As pastorais populares não apenas inserem as Igrejas no meio do povo, mas possibilitam aos lavradores, operários, índios, mulheres marginalizadas etc. terem voz ativa e reconhecida dentro das próprias organizações da Igreja. Em muitas dioceses e em níveis nacionais, pessoas de base atuam e podem influir nas equipes de coordenação e articulação da Pastoral do conjunto.

Ainda sob o olhar de Souza (1990, p. 27), “a dimensão pastoral não se restringe apenas à mera intencionalidade, ou à motivação. Supõe a motivação evangélica, mas acontece na prática do serviço”. Entendemos, portanto, que a dimensão pastoral da CPT une trabalho, ação, política e luta com religiosidade, fé, mística, ou seja, articula a união de todos os aspectos da vida, do dia a dia do homem e da mulher do campo. “É específico da Pastoral da Terra e de toda pastoral popular articular a união destas distintas dimensões da caminhada” (SOUZA, 1990, p. 27).

²⁴ Grande evento da Igreja Católica que correspondeu a uma série de conferências realizadas entre 1962 e 1965, com o objetivo de modernizar a Igreja e atrair os cristãos afastados da religião. Na pauta das discussões constavam temas como os rituais da missa, os deveres de cada padre, a liberdade religiosa e a relação da Igreja com os fiéis e os costumes da época. Após três anos de encontros 16 documentos foram promulgados pelas autoridades católicas como resultado do Concílio. Muitas novidades apareceram nas questões teológicas e na hierarquia da Igreja. O papa, por exemplo, aceitou dividir parte de seu poder com outros cardeais. E as missas que antes eram celebradas em latim passaram a ser rezadas na língua de cada país. Com relação aos costumes o encontro foi pouco liberal. A Igreja continuou condenando o sexo antes do casamento e defendendo o celibato (proibição de se casar e de transar) para os padres. Disponível em: <www.pt.wikipedia.org/wiki/concílio_vaticano_II>. Acesso em: 29 set. 2012.

²⁵ Consulta promovida no Brasil pelo Conselho Mundial de Igrejas no segundo semestre de 1980, em Indaiatuba, SP. O evento contou com a presença de 90 pessoas de dez Igrejas Evangélicas e de várias organizações ecumênicas (SOUZA, 1990, p. 17).

Diante do que foi colocado anteriormente pensamos que a própria história da CPT deixa claro que o seu surgimento não se deu com o intuito de alcançar a alma dos camponeses, pois, vimos que o seu objetivo maior era promover a articulação em um movimento de libertação. Na visão de Westhelle (1990, p. 35) fica evidenciado na história da CPT que esta

não surgiu como estratégia eclesial para conquista da alma camponesa. Não foi nem mesmo a Igreja atendendo aos trabalhadores do campo. Foi antes uma comissão de pastores, no sentido amplo e bíblico do termo, que ouvindo os clamores da terra contribuíram para (re-) formar o rosto missionário da Igreja. Creio que este foi o caminho. Assim como a palavra libertadora do Evangelho se fez gente em Jesus de Nazaré, coube à Igreja, através da CPT, reconhecer na gente da terra a palavra e o grito que libertam. Foi assumindo que o povo da terra alimenta uma vertente libertadora e evangélica, que se pensou e exercitou a pastoral.

Vimos, no entanto, que a prática da CPT valoriza o trabalho organizacional junto aos trabalhadores do campo e declara este trabalho como expressão do vínculo entre fé e vida. Uma característica desta prática está na inserção dos agentes pastorais na realidade dos homens e mulheres do campo. Realidade esta que envolve fatores econômicos, políticos, sociais, religiosos e culturais. Nas palavras de Westhelle (1990, p. 46):

A CPT não se explica a si própria como uma entidade formada e atuando a partir de uma análise sócio econômica, mas, a partir do acompanhamento, apoio e assessoria a agricultores em meio à luta pela terra, na sua vivência da fé e na busca por sua organização. A partir deste fato fundante da sua atuação e existência fatores religiosos, culturais e antropológicos são, juntos a questões econômicas, políticas e sociais, princípios constitutivos da prática pastoral da CPT.

Podemos dizer, a partir da citação acima, que a CPT é um organismo pastoral que se propõe a ajudar a causa dos camponeses e trabalhadores rurais, como serviço de apoio às lutas por seus direitos enxergando esses sujeitos como construtores de uma sociedade mais justa e igualitária contrária aos desmandos do capital.

É interessante destacar que a CPT não está interessada em desenvolver um “projeto de Reforma Agrária”, pois este está presente nas lutas dos sem-terra, dos posseiros, dos arrendatários, dos trabalhadores rurais, enfim, de todos os diferentes sujeitos que vivem e trabalham no campo brasileiro. No entendimento de Poletto (1985, p. 147),

Este projeto está sendo executado de diferentes modos, com diferentes rostos, já que o país é imenso e a cultura popular se apresenta de várias

formas [...] como organismo de serviço, de apoio, de animação, não cabe a CPT ter o seu “projeto de Reforma Agrária”, ou de “transformação agrária”. Se o tivesse, passaria a ser um partido político, ou um movimento de camponeses e trabalhadores rurais. Considera a insistência para que defina o seu tipo de reforma agrária como uma tentação. Quem deseja formular esse “projeto agrário” são os interessados, os camponeses, os sem terra.

Para Poletto (1985, p. 147) o “projeto agrário popular” não tem um instrumento político, partido e/ou movimento que possibilite uma visibilidade nacional com a finalidade de unir as lutas pela terra com outras lutas dos oprimidos por libertação entre outros direitos que lhes são negados. Pensamos, assim, que essa falta de instrumento político, partido e/ou movimento acaba por colocar em risco a viabilidade e consistência desse projeto, uma vez que dificulta a aliança que se faz necessária entre assalariados (cidade e campo) e camponeses para a efetivação, o fortalecimento e complementaridade das lutas dessas classes, de forma que haja uma ligação entre as mais diversas bandeiras de lutas dos diferentes sujeitos do campo bem como da cidade: lutas por trabalho, por moradia, por terra, por educação de qualidade, por melhores condições de vida, entre outras tantas lutas travadas no território nacional, a partir mesmo do período da colonização do Brasil.

A realidade nos mostra que ainda falta muito para que tenhamos uma mudança significativa na nossa sociedade de forma que se consiga atingir um projeto de desenvolvimento sustentável e uma integração das diversas políticas em torno de um projeto comum que vise a uma transformação na realidade buscando uma sociedade mais justa e igualitária. Em meio a essas contradições Poletto (1985, p. 147-148) diz:

Nessa situação, assumindo as contradições e carências dos camponeses, e trabalhadores rurais, a CPT entende ser tarefa importante colaborar para que haja um crescimento nas lutas e na organização do campo. Animando os trabalhadores e camponeses a bem analisar essa situação, as contradições presentes nas lutas, a conjuntura econômica e política nacional. Estimulando, de forma provocativa, a crítica da ideologia dominante, ressuscitando e valorizando a cultura popular, os valores e o pensamento do povo oprimido. Descobrir, na prática, a importância das leis e dos demais escritos dos trabalhadores.

A nosso ver, aqui se encontra um dos eixos centrais do trabalho desenvolvido pela CPT que entendemos corresponder à colaboração, apoio, incentivo, para que os camponeses caminhem por si sós. “A função da CPT é ajudar o povo a caminhar com as próprias pernas ele próprio se organizando e decidindo” (CPT/RS, Voz da Terra, 1982, p. 8 *apud* GRZYBOWSKI, 1985, p. 269).

Consta-se, deste modo, que a CPT ao desenvolver sua prática junto aos camponeses assume o compromisso de dar apoio a todo tipo de acesso e ocupação de terra feita pelos sem-terra, assumindo uma postura contrária à propriedade capitalista da terra. Prática esta que possibilita o descobrimento do significado político da luta pela terra, bem como, o valor político da Reforma Agrária. É, por isso, que Poletto (1985, p. 48) diz:

O “projeto agrário” apoiado pela CPT não é o do governo militar, nem o dos empresários. É o dos camponeses e trabalhadores rurais. Por mais incompleto e contraditório que ainda seja. Seu trabalho, seu serviço, coloca-se na direção de contribuir para que esse “projeto agrário popular” avance, torne-se um “projeto político de luta popular pela terra”. E conte com os instrumentos necessários para que essa luta e esse projeto façam parte das lutas e dos projetos de transformação de toda a sociedade brasileira.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho realizado pela CPT junto aos trabalhadores do meio rural e os Movimentos Sociais de camponeses assumem um papel de grande importância para a realização do “projeto político de luta popular pela terra” justificado, sobretudo, pelo caráter abrangente e integrado de sua ação, a partir de uma prática incorporada à vida dos camponeses, haja vista que se configura na articulação, apoio e incentivo aos grupos de base e suas lideranças para desenvolverem propostas e encaminhamentos para a luta. Podemos dizer que a partir da atuação da CPT muitos dos Movimentos Sociais do campo se tornaram mais visíveis e melhor estruturados e organizados.

No Curso de Pedagogia a CPT exerceu um papel fundamental durante todo o processo e mesmo antes do mesmo começar, uma vez que esta assume um papel significativo enquanto articuladora junto às comunidades rurais (assentamentos e acampamentos) e também no sentido de incentivar, cobrar dos alunos um bom desempenho durante o curso, bem como depois deste quando já formados, porque ela se preocupa com a formação dos jovens das comunidades rurais. Veja o que dizem uma educadora e uma liderança de assentamento:

[...] eu escutei um presidente da CPT, um membro da CPT, dizendo que ia ter esse Curso de Pedagogia do Campo e era pras áreas de assentamentos [...] quando saiu o resultado a CPT de Guarabira ligou dizendo que eu tinha passado que eu levasse a documentação, aí foi muito gratificante né, aqui eu fui e terminei o curso [...] quando a CPT fez uma reunião aqui, chamando atenção da responsabilidade da gente... (EMR25).

Inclusive eu quero deixar bem claro que a gente tem muito o que agradecer a CPT e ao MST por que foram, assim, pessoas que nos ajudaram, assim, no sentido de batalhar pelo curso, no sentido de nos comunicar, de nos orientar como fazer, a gente enfrentou alguns desarranjos que, às vezes, a gente encontra... (LMG41).

Nos depoimentos supracitados podemos perceber que o papel da CPT vai muito além de um trabalho apenas de articulação, pois está presente nos mais diversos momentos de lutas e conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por terra, educação, direitos negados, entre outras coisas. “O que a Comissão Pastoral da Terra nunca esqueceu é que ela existe como um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras e como um suporte para a sua organização” (CANUTO, 2012, p. 130).

4.3 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Em contraposição à lógica do capital e à educação oferecida aos camponeses pelo Estado, as organizações da sociedade civil, especialmente os Movimentos Sociais do campo, se mobilizaram, no intuito de dialogar sobre as problemáticas do meio rural. Na concepção de Costa (2011, p. 160), “a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformação”. Nesse sentido, surgem algumas iniciativas, programas e projetos, na tentativa de promover uma educação do/no campo de fato e de direito. Conforme Costa (2011, p. 161),

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária surgiu na perspectiva de institucionalizar esse processo de construção educativa. Procura atender às mobilizações populares dos movimentos sociais do campo por uma Reforma Agrária condizente com as necessidades dos camponeses, trabalhadores rurais e no geral, do campo brasileiro. Com o PRONERA se estruturou uma condição própria de produzir-se educação voltada às contradições socioeconômicas e culturais da realidade rural brasileira.

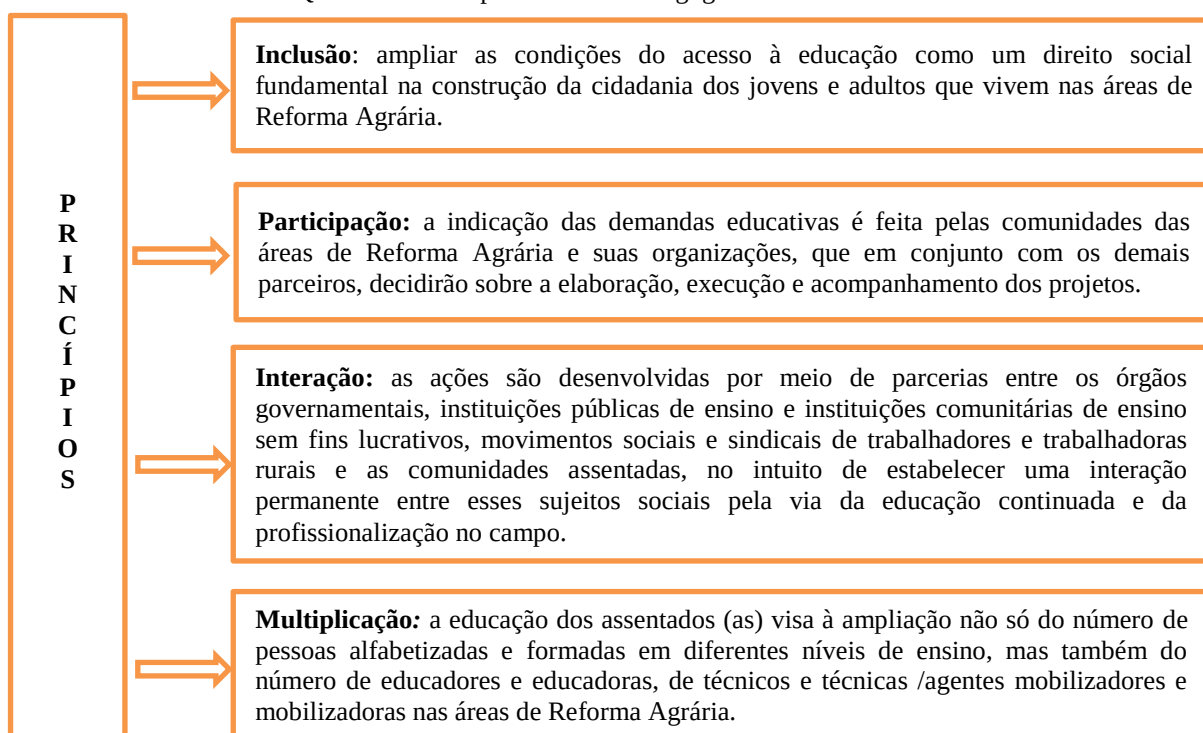
Sendo um programa que vem crescendo, consideravelmente, no país, o PRONERA tem contribuído de forma bastante significativa para a melhoria da qualidade da educação no campo e, conseqüentemente, para a melhoria das condições de vida do homem e da mulher, uma vez que é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. É a expressão de um compromisso entre Governo Federal, instituições de ensino, Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais,

governos estaduais e municipais. De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2004), este tem como objetivo principal:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Os objetivos específicos do PRONERA são: Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; Garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos - EJA - e do Ensino Fundamental nas áreas de Reforma Agrária; Garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; Organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2004, p. 7). O esquema abaixo apresenta os Princípios Político-Pedagógicos do PRONERA:

Quadro 6 - Princípios Político-Pedagógicos do PRONERA



Fonte: Adaptado do Manual do PRONERA, 2004.

A população participante do PRONERA compreende os jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo INCRA bem como por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre eles.

De acordo com o Manual a *parceria* é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino e as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos. Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma *gestão participativa*, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma *construção coletiva* na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação.

Os projetos atendidos pelo PRONERA são: alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Ensino Fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o Ensino Fundamental em áreas da Reforma Agrária; formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas); formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissionalizante de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2004, p. 12).

No entanto, a Educação do Campo deve ser desenvolvida dentro do contexto da luta pela terra, em uma prática educativa voltada para despertar a consciência dos alunos enquanto sujeitos históricos. Uma educação que incorpore o cotidiano dos educandos na escola e/ou espaços alternativos, dada sua importância para um processo educativo de construção de identidades, pautado em um trabalho participativo, gerador de uma escola que “acolhe” em vez de “excluir”. A luta por uma educação que vá para além da escola e reconheça o processo de luta pela terra, à ação de seus sujeitos e a história de vida dos Sem Terra.

4.4 O PRONERA como política de acesso ao ensino superior da população camponesa

A educação pública brasileira pelo seu caráter elitista negou a um grande contingente populacional o acesso à Educação Básica, somente tendo atingido patamares de universalidade nos anos finais do século XX. A população que vive no campo sofre um processo de exclusão educacional que resultou em um elevado número de analfabetos no campo e em um índice alarmante de distorção série-idade, além de baixos níveis de escolaridade dessa população.

No caso das populações das áreas de Reforma Agrária, uma pesquisa por amostragem realizada pelo INCRA em 2010, sobre a qualidade de vida, produção e renda dos assentamentos da Reforma Agrária, identificou que o Brasil tem 923.609 famílias vivendo em 8.763 assentamentos, em uma área de 75,8 milhões de hectares. Quanto ao indicador grau de escolaridade da população assentada, a pesquisa apontou que entre esta população somente 0,51% têm curso superior completo, 0,77% tinham superior incompleto, 5,23% concluíram o Ensino Médio e 7,24%, o incompleto. No Ensino Fundamental 26,97% da população cursaram do 5º ao 9º e 42,88% frequentaram do 1º ao 4º ano. O mais grave desse quadro é a persistência do índice de 16% de analfabetos.

No tocante à Educação Superior no Brasil, ao longo de sua história sempre foi elitista e seletiva, possibilitando o acesso às classes sociais mais privilegiadas, as chamadas classes hegemônicas e negando às populações pobres o acesso ao conhecimento de nível superior. Quando as classes trabalhadoras foram alvo de políticas de educação o foco foram cursos centrados em conhecimentos práticos e profissionais. A universidade pautada na ciência e no poder, no decorrer dos anos, tem mostrado abertura para o atendimento das elites, reforçando a exclusão dos menos favorecidos, dentre eles, a população camponesa, do acesso ao conhecimento sistematizado, além de desconsiderar os saberes da experiência e a cultura desse povo.

De acordo com Jezine e Prestes (2011, p. 21-22), “isso fez com que a educação superior brasileira tivesse a marca da elitização e se voltasse ao atendimento das necessidades de formação de quadros para o Estado e/ou mercado profissional”. A Educação Superior continua elitista e cada vez mais privatizada em virtude do crescimento do número de instituições de Ensino Superior do setor privado em nosso país. Ramalho et al. (2011, p. 85) dizem que “o número de instituições de Ensino Superior privado, em relação às públicas, sugere um alerta contra a ‘mercantilização’ da educação nesse nível, assim como contra os riscos das ‘fábricas de diplomas’”.

Nas palavras de Ramalho et al. (2011, p. 75):

As universidades têm sido vistas como instrumento de mobilidade social – um meio para os indivíduos obterem as competências necessárias com a finalidade de melhorar sua renda e status. Todavia, historicamente, o acesso às universidades federais públicas, instituições de excelência e de grande prestígio acadêmico no Brasil, esteve condicionado a certos recursos materiais, culturais e econômicos que caracterizam, em geral, o perfil das famílias economicamente favorecidas, o que tem garantido, em certa medida, que essa situação funcione como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais.

O fato é que o sistema de Educação Superior desde suas origens vem excluindo as classes trabalhadoras do direito de ter acesso ao Ensino Superior. Essa situação foi decisiva para as lutas travadas pela sociedade civil organizada, através dos diversos Movimentos Sociais, sobretudo os do campo, por direitos negados historicamente, dentre eles o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade e em todos os níveis de ensino, a saber: Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação. “A Educação Superior como uma modalidade de ensino que historicamente foi alvo de disputa entre as classes sociais, pelo *status* econômico, cultural e profissional definido *a priori* pelos padrões de excelência exigidos em cada época social” (JEZINE, 2011, p. 97).

Em decorrência desse elitismo do Ensino Superior o movimento Por uma Educação do Campo reivindicou políticas que possibilitassem o acesso e permanência dos camponeses na universidade. Em consequência dessas lutas foram criados projetos e programas para atender, em parte, às demandas do meio rural, tendo em vista que, onde antes não se tinha nada, hoje podemos visualizar avanços e conquistas resultantes das reivindicações dos trabalhadores rurais como a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; o Decreto Presidencial do Governo Lula, nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; a Articulação Nacional por uma Educação do Campo; o PRONERA; as Conferências Nacionais para a Educação do Campo entre outros encontros, seminários, estudos e pesquisas sobre a temática de Educação do Campo. Esse movimento possibilitou a criação por parte do governo federal de programas de educação destinados às populações que vivem e garantem suas condições de existência da terra, ressaltando-se o PRONERA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PROCAMPO é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que busca atender à demanda de formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. Esse programa tem como objetivo fomentar e financiar projetos de cursos de licenciatura específicos em Educação do Campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização dessa educação e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações camponesas.

Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo. Busca promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento.

A criação do PRONERA, no ano de 1998, representou uma conquista do movimento Por uma Educação do Campo, através de uma política de democratização do acesso à educação, especialmente focada em uma população a quem, historicamente, foram negados quase todos os direitos, notadamente o direito à terra como fundamento do direito à vida, pois possibilitou uma oportunidade de acesso à educação de diferentes níveis de ensino, uma vez que o PRONERA ofereceu cursos desde a Alfabetização de Jovens e Adultos, Escolarização, Ensino Médio e Ensino Superior. Foi especificamente importante para a população acampada e assentada da Reforma Agrária que teve nesse Programa a oportunidade de ingresso no Ensino Superior de muitos jovens e adultos oriundos do meio rural.

Conforme Lerrer (2012, p. 454), desde que foi criado em 1998 até 2010, o PRONERA beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, oferecendo Cursos de Educação Básica, Cursos Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio e Cursos Superiores e de Especialização. Esta mesma autora diz ainda que foram formados em Cursos de Graduação e Especialização, oferecidos, em sua maioria nas universidades federais, um total de 2.951 alunos integrantes ou vinculados a Movimentos Sociais do campo.

Podemos observar no quadro a seguir que o Brasil já tem formados nos Cursos de Pedagogia do PRONERA aproximadamente 1.414 (mil quatrocentos e quatorze) jovens e adultos oriundos de famílias de trabalhadores do campo, assentados da Reforma Agrária, distribuídos em 15 (quinze) estados das regiões Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, nas quais 18 (dezoito) universidades participam. É importante destacar que se incluem nesses dados as turmas que tiveram início no ano de 2010 e estão previstas para ser concluídas até 2014. Esses números são relevantes, uma vez que antes do PRONERA poucos foram os filhos de agricultores(as) beneficiários(as) da Reforma Agrária que tiveram acesso à formação em Nível Superior.

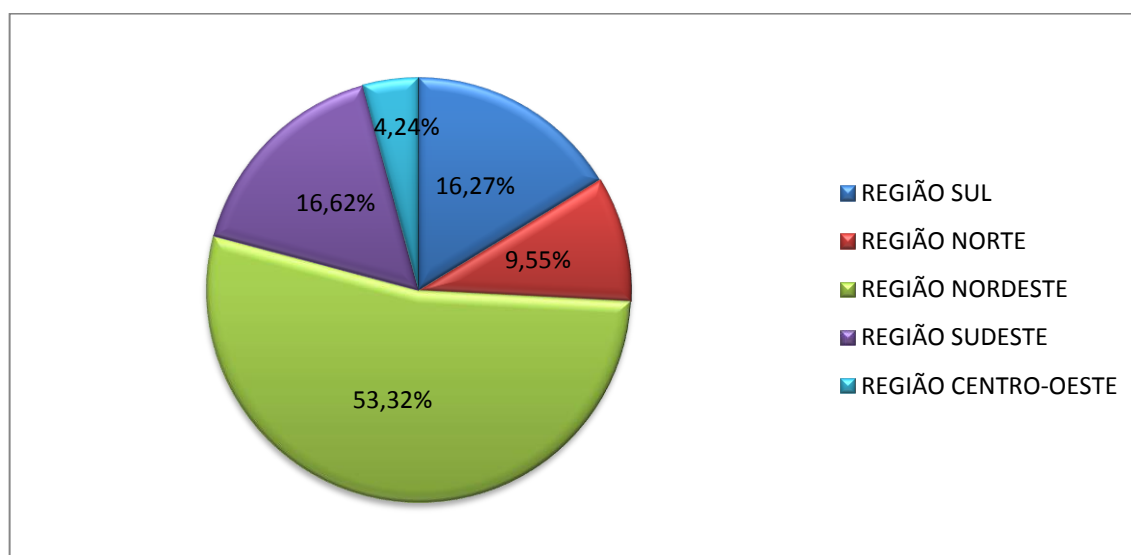
Quadro 7 - Distribuição dos Cursos de Pedagogia do PRONERA no Brasil por regiões, estados, instituições e número de graduados

Regiões	Estados	Instituições	Graduados
Sul	Rio Grande do Sul	UNIJUÍ; UERGS	158
	Paraná	UNIOESTE	72
Norte	Rondônia	UNIR	51
	Pará	UFPA	84
Centro-Oeste	Goiás	UFG	60
Nordeste	Maranhão	UFMA	100 (estimativa)
	Ceará	UFC	88
	Rio Grande do Norte	UFRN	256
	Paraíba	UFPB	44
	Pernambuco	UFPE	96
	Sergipe	UFS	43
	Bahia	UNEB	127
Sudeste	Espírito Santo	UFS	53
	Minas Gerais	UFMG; FAFÍDIA; UNIMONTES	141 (estimativa)
	São Paulo	UFSCAR	41
Total Geral	15	18	1.414

Fonte: Adaptado da pesquisa realizada pela professora Débora F. Lerrer, do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – CPDA/UFRRJ.

Os dados também mostram que a Região Nordeste é a que tem mais profissionais formados em Cursos de Pedagogia do PRONERA, contabilizando 754 (setecentos e cinquenta e quatro) pedagogos, representando um percentual de 53,32% do número de egressos com formação em Pedagogia, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Percentual do número de egressos dos Cursos de Pedagogia do PRONERA por regiões do Brasil



Fonte: Adaptado da pesquisa realizada pela professora Débora F. Lerrer do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – CPDA/UFRRJ.

Visualizando o gráfico acima podemos perceber que em cinco regiões brasileiras vêm sendo ofertados Cursos de Pedagogia do PRONERA e, como dissemos anteriormente, a Região Nordeste apresenta o maior percentual de profissionais formados nesses cursos. Ressaltam-se entre os beneficiários os sujeitos dessa pesquisa, os 44 (quarenta e quatro) egressos da 1ª turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB, tendo em vista que, pela própria limitação da Educação Básica que tiveram devido à história de exclusão da educação do meio rural que sempre foi ofertada defasada, limitada e fora de sua realidade, seria mais difícil seu acesso por meio do Processo Seletivo Seriado (PSS) de ampla concorrência.

O ingresso dos estudantes deu-se por meio de um processo seletivo específico realizado pela UFPB para assentados(as) pertencente a algum Movimento Social do Campo, vinculado ao INCRA, como podemos observar no depoimento a seguir: “Fui convidado, fiquei sabendo através da CPT, né, que trouxe a informação que a universidade estava abrindo, através dos Movimentos Sociais um vestibular específico” (EHNS26). É importante dizer que antes de fazer a prova eles participaram de uma preparação conforme a fala de uma entrevistada: “[...] teve a etapa preparatória que foi lá na universidade, parece que foi um período de 01 mês e 15 dias ou foi 01 mês só que a gente ficou lá estudando pra fazer essa prova, aí a gente tinha aula de português, história, geografia e matemática” (EMG22).

Nessa perspectiva, diversas universidades públicas brasileiras vêm oferecendo cursos do PRONERA e contribuindo de forma significativa com o debate da Educação do Campo através de grupos de estudos e pesquisas envolvidos em projetos e programas que impulsionam a Educação do Campo ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Para Ramalho et al. (2011, p. 94)

Os visíveis avanços na inclusão dos grupos historicamente menos representados na educação superior, [...] expressam um desafio assumido institucionalmente, cujas premissas forjam um novo conceito de universidade pública, fundamentada na igualdade de oportunidades, na formação para a cidadania.

A UFPB, por exemplo, tem executado Cursos do PRONERA e do ProJovem Campo no Estado, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão vinculados às experiências de Educação do Campo, e fazer parte da rede de universidades que desenvolvem pesquisa no Observatório da Educação do Campo, projeto que analisa as políticas de Educação do Campo no Ensino Superior. Conforme Jezine (2011, p. 102-109):

A execução do Pronera sob a forma de convênios entre os sujeitos dos movimentos sociais, universidades e governo tem favorecido o atendimento das reivindicações dos trabalhadores rurais, constituindo-se em experiência inédita de participação popular pela democratização do acesso dos camponeses à educação superior. [...] O Pronera se constitui importante instrumento de democratização do conhecimento, pois para a maioria dos alunos é uma das poucas oportunidades que possuem de ingresso ao curso superior.

Nesse sentido pensamos que os Cursos do PRONERA demonstram um avanço, mesmo que tímido, no acesso e inclusão dos jovens e adultos do campo que durante décadas foram excluídos desse bem social, e que “agora, podem sonhar com a conquista de uma vaga numa universidade pública” (RAMALHO et al., 2011, p. 93), além de levarem as universidades públicas a exercer sua função social.

O depoimento abaixo apresenta as dificuldades enfrentadas pelos filhos de agricultores, assentados(as) da Reforma Agrária para chegarem ao ensino superior e como os Cursos do PRONERA têm sido fundamentais para alcançarem esse nível de ensino.

Na verdade a minha trajetória como estudante não é fácil, por quê? É, eu morava em uma determinada região, município de Mamanguape, onde era muito difícil pra estudar, o meu ensino fundamental, eu andava em torno, todos os dias, uma hora a pé pra chegar à escola e isso era à noite, imagine, eu trabalhava o dia todo na agricultura [...] meu pai e eu trabalhava o dia todo aí quando era de noite eu estava cansadíssimo pra ir pra escola e estudar, e foi muito difícil [...] foi difícil porque era muito esquisito, a gente passava numa área de cana-de-açúcar, aí mais na frente tinha uma mata e hoje eu lembrando..., ia uma turma de estudante. Eram uns quatro a cinco juntos, né? Porque ir sozinho era perigoso, né? Aí nós íamos e chegava pra mais de 11 horas a pé, imagina as noites escuras, sem lua como era, [...] aí surgiu a oportunidade, né? Fui convidado, fiquei sabendo através da CPT, né? Que trouxe a informação que a universidade estava abrindo, através dos Movimentos Sociais, né? Um vestibular específico, aí teve a inscrição [...] fiz o vestibular como estou te dizendo e passei e hoje sou formado e sou assim, tenho as dificuldades do dia-a-dia, na sala de aula, assim como professor enfrenta várias dificuldades, né? Mas, eu estou feliz, eu acho que é isso que importa (EHNS26).

A fala do educador evidencia as dificuldades vivenciadas pelos filhos de agricultores para conseguirem chegar ao nível Superior de Ensino. Destaca-se que muitos assentamentos não têm escolas que atendam às demandas por Educação Básica. Muitas vezes os estudantes têm que enfrentar sol, chuva e longas caminhadas, por vezes no período da noite até chegar à escola e quando chegam já estão cansados e desmotivados para estudar, comprometendo assim o aprendizado. As deficiências da educação a que tiveram acesso se refletem nas fragilidades da formação que receberam resultando nos limites, de muitos desses educadores,

que se expressam na precariedade da leitura e da escrita de suas ideias e pensamentos, dificultando um melhor aproveitamento na graduação e configurando-se como um obstáculo para o ingresso na pós-graduação.

Conforme Ramalho et al. (2011, p. 83), “as dificuldades nos diferentes níveis e séries da Educação Básica estão relacionadas com problemas que vão se acumulando desde o início da escolarização”. Pensamos que isso é um reflexo do tipo de educação que sempre foi oferecida à população do meio rural. Uma educação precária, na qual os estudantes que residem nos espaços do campo nem sempre conseguem desenvolver algumas habilidades que são exigidas, principalmente, se estes quiserem alcançar um nível mais elevado de instrução. A forma de instrução por anos, desenvolvida no espaço do campo evidencia a precária qualidade do ensino e as falhas cometidas no processo educativo escolar do meio rural e por consequência o baixo desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino.

Em face dessa questão Ramalho et al. (2011, p. 84) dizem:

Na medida em que o aluno ou aluna não consegue desenvolver, ao longo de sua trajetória escolar, determinadas competências básicas que lhe permitam enfrentar as tarefas escolares e as exigências da sociedade e do mundo do trabalho contemporâneos, ele ou ela, provavelmente, será excluído/a não apenas da escola, mas também da sociedade. Nesse sentido, a reestruturação do ensino com repercussão na aprendizagem escolar tem uma conotação que vai além dos muros da escola.

Diante disso, visualizamos a necessidade e importância de se desenvolver uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino para que haja o desenvolvimento das competências básicas necessárias a uma atuação consciente na sociedade por parte dos estudantes mais carentes.

Destacamos aqui dois dos princípios apresentados por Ramalho et al. (2011, p. 87), que fundamentam a universidade pública como um bem público:

- A política de acesso à inclusão social deve criar mecanismos para a inclusão de segmentos da sociedade tradicionalmente excluídos ou em desvantagem socioeconômica e escolar;
- Os mecanismos para ampliar o acesso desses segmentos ao Ensino Superior devem, necessariamente, estar articulados com a criação de estratégias para garantir a sua permanência bem-sucedida (verdadeira inclusão).

Pensamos, portanto, que para existir uma verdadeira inclusão dos menos favorecidos ao Ensino Superior se faz necessário o desenvolvimento e consolidação de políticas

educacionais de qualidade para a Educação Básica que possibilitem um aprendizado satisfatório dessa parcela da população, garantindo assim uma melhoria do Ensino Médio público, sobretudo no espaço do campo, de forma que elevem o potencial desses estudantes para concorrerem e serem aprovados no exame vestibular, dando oportunidades aos estudantes oriundos da classe pobre, principalmente os camponeses, de entrarem na universidade pública.

Faz-se necessário refletir que não basta ter acesso, mas também condições de permanência e qualidade na formação, a partir de métodos satisfatórios de produção e socialização do saber para que esses estudantes possam concluir seus estudos e ser inseridos no mercado de trabalho.

PARTE V - APRENDENDO A REFLETIR MEDIANTE A REALIDADE

Com a finalidade de identificar as repercussões desencadeadas nos assentamentos a partir das ações e práticas educativas desenvolvidas pelos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB, buscamos identificar se esses educadores estão exercendo atividades em suas comunidades; os limites enfrentados por eles para conseguirem fazer seu trabalho nos assentamentos; qual a percepção das pessoas em relação aos possíveis benefícios econômicos, socioculturais e educacionais da formação superior desses jovens e adultos e como a comunidade se organizou para envolvê-los nas demandas locais. Fizemos as análises e reflexões apresentadas a seguir, nas quais evidenciamos que há uma participação significativa desses profissionais em seus assentamentos, tanto na área da educação quanto nas diversas tarefas, como as reuniões da associação, grupos de jovens, organização das celebrações religiosas, entre outras atividades.

É importante salientar que foram formados 44 (quarenta e quatro) educadores e nós trabalhamos com um recorte de 09 (nove) egressos, haja vista que não seria possível desenvolver a pesquisa em 21 (vinte e uma) áreas de assentamentos distribuídas em 17 municípios do Estado da Paraíba.

5.1 O educador e a participação na escola e na comunidade

A participação de que se trata no decorrer deste item envolve educadores, familiares e lideranças das comunidades, fazendo relação com as práticas sociais e a escola do campo. Observa-se uma ação significativa desses sujeitos na vida de seus assentamentos. Essa atuação acontece em diversas organizações e grupos, o que pode ser consequência da estrutura da comunidade em assentamento, uma vez que sua história já se deu a partir de uma luta coletiva, na qual os agricultores se organizaram e lutaram pela conquista da terra e continuam reivindicando melhorias de vida no campo. Além disso, por exigência do INCRA todo assentamento deve ter formas de organização em grupo, na criação de associação ou cooperativa, o que leva os agricultores a sempre tomar decisões de interesse comum e buscar soluções na coletividade de modo que os projetos que vêm para a comunidade precisam ser conhecidos e analisados por todos para poder ser implantados.

Quando perguntamos aos familiares sobre as atividades que desenvolvem em seus assentamentos vimos que dois deles se destacam por participarem de grupos religiosos.

Eu participo de grupos, né? Assim organizados e também eu participo da liturgia e mais, no momento é isso (FMNS43).

Trabalho com os jovens, assim, no caso de animação, rezando, como catequista, como animador (FHR46).

As práticas culturais ligadas à religiosidade são muito presentes no cotidiano dos assentamentos rurais até pelo fato de terem uma participação ligada à CPT. A fé cristã dos agricultores se apresenta de forma bastante expressiva e isso ganha visibilidade ao passo que participam em eventos religiosos, como, na animação das celebrações, nos grupos de jovens e na catequese. Acreditamos que isso acontece devido à própria história desse povo no início da luta quando, influenciados pelos religiosos da CPT (bispos, padres, freiras), se reuniam para rezar antes de qualquer atividade coletiva, continuando com essa prática até hoje.

Observa-se ainda que outro entrevistado participa das reuniões na associação, além de frequentar os encontros dos remanescentes de quilombolas no povoado vizinho Ipiranga, que é um grupo que se reúne para discutir os problemas da comunidade. E outra depoente falou que é professora na escola da comunidade.

Só participo das reuniões na associação quando tem, aí participo também, assim, frequento a reunião do quilombo lá no Ipiranga (FMG45).

Eu sou professora da escola daqui do assentamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, atualmente eu estou com a Educação Infantil (FMDA48).

Os(as) assentados(as) desenvolvem atividades diversas no lugar onde moram e, com isso, percebemos que cultivam a ideia de “participar”, demonstrando compreender a importância da sociabilidade entre eles no espaço vivido para a melhoria da convivência como instrumento de fortalecimento da vida e das ações no assentamento. O relato abaixo reforça essa ideia.

Sim, é tanto na educação como na participação é das reuniões que existem no assentamento como na formação do trabalhador e como na contribuição do assentamento que hoje tem a honra de dizer que temos uma pessoa formada em Pedagogia do Campo e trazendo melhoria para, tanto o assentamento como para os assentados de forma de trabalhar com os agricultores na área da Reforma Agrária (FHR46).

Com relação às contribuições dos profissionais para o desenvolvimento dos assentamentos os familiares deixaram claro que há uma intensa participação nas decisões da

comunidade de forma geral. Eles contribuem nas atividades da Igreja, da Associação, do Grupo de Jovens e também na escola.

[...] assim nos momentos oportunos ele tá lá, no São João, ele tá lá, na festa de Padroeiro, ele tá lá ajudando a decidir as coisas, ele tá lá dando propostas, é nas assembleias ele tá lá ajudando nas decisões, assim sempre vendo uma saída com os trabalhadores, com a comunidade em geral e, sempre tá ativo em grupos em, mesmo tendo, trabalhando e também já, né? Pesquisando, estudando, mais mesmo assim ele ainda encontra tempo pra esses momentos, né? Pra tá com a comunidade (FMNS43).

É, contribuiu assim, de forma social porque ela exerce funções na comunidade é, participa dos eventos, contribuiu assim também de forma positiva na comunidade. [...] Ela dá contribuição assim na questão de formação de jovens é, participa da Igreja, participa da associação e contribui de forma positiva porque ela não deixa de passar os conhecimentos em prol da comunidade (FMDA48).

Os egressos estão compartilhando nas atividades da comunidade nos aspectos, econômico, social e cultural uma vez que há uma atuação de modo geral nos assentamentos por parte desses profissionais. Essa participação contribui positivamente na tomada de decisões e na organização coletiva. É importante considerar que antes do Curso já havia uma atuação desses jovens e adultos nas tarefas coletivas do espaço vivido; contudo, depois de formados essa participação foi intensificada de modo que eles estão sempre presentes e atuantes na comunidade. E isso é evidenciado quando um entrevistado faz o seguinte comentário: “[...] eles estão sempre presentes, porque já participavam e também porque quando tem uma discussão maior de assembleia, de reuniões, de acertos ou de problemas, vamos chamar também fulano e sicrano [...]” (LHNS50).

A fala abaixo mostra a contribuição da professora na área da educação, uma vez que na escola procura desenvolver, com seus alunos, um trabalho dentro do que propõe a proposta de ensino pensada pelos Movimentos Sociais do campo.

Ela está porque o curso dela, o curso que ela fez é, ela foi orientada para é, educação no campo e é isso que ela tenta passar, né? E hoje a Escola José Albino ela reconhece é, os professores que têm na comunidade, até antes só vinha gente de fora e, hoje em dia, graças a Deus já tem gente formada aqui na comunidade (FMG45).

Com efeito, deduz-se que a proposta metodológica em alternância do Curso pode ter contribuído para a intensificação da atuação desses profissionais em suas comunidades, pois as atividades do Tempo-Comunidade exigiam a participação de outras pessoas do

assentamento, configurando-se em uma atividade da comunidade/grupo, o que pode ter despertado nos agricultores a ideia de participação como sinônimo de mudança ou até mesmo de cidadania. Conforme Araújo e Silva (2011, p. 59-60),

A Pedagogia da Alternância, compreendida como a maneira de desenvolver a formação do estudante do campo, a partir de um contato alternado entre o ambiente onde ocorrem as aulas e a comunidade, contribui para que os alunos desenvolvam atividades ligadas ao curso e a comunidade durante todo tempo de estudos.

A Pedagogia da Alternância é uma concepção pedagógica embasada em um paradigma que articula teoria e prática, a partir de uma construção coletiva de estudos articulados à realidade social e às temáticas, e procura fazer a articulação entre tempo e espaço com conhecimentos e experiências específicos, aproveitando e formalizando os saberes sobre o campo de forma crítica, bem como possibilita aos jovens a habilitação para o trabalho e para o exercício da cidadania, uma vez que estimula e incentiva a permanência deles no campo e sua participação efetiva na vida da comunidade valorizando seu espaço e o seu trabalho.

Nas entrevistas realizadas com as lideranças, quando perguntamos sobre as atividades exercidas por elas na comunidade, vimos que há uma participação expressiva dessas pessoas no cotidiano dos assentamentos. De modo que um depoente respondeu que faz parte de um grupo de apicultores, no qual seis agricultores planejam, produzem e comercializam o mel. Outras 02(duas) lideranças disseram participar de um grupo que trabalha com saúde alternativa. Ainda 04(quatro) participam de grupos de jovens, de evangelização, catequese, ligados à Igreja Católica e 02(dois) fazem parte de grupos de representação exercendo a função de presidente da Associação. Conforme podemos destacar em alguns depoimentos:

[...] participo de um grupo de interesse produtivo de apicultura (LHNS50).

Eu exerço um trabalho com as plantas medicinais [...] exerço um trabalho de evangelização (LMNS72).

Eu faço parte do grupo de jovens 'Plantando para colher' (LHR22).

Exerço a atividade na comunidade como na história da religião, a gente tem um grupo de jovens e a gente também tem o grupo de criança [...] e sou Presidente da Associação dos moradores (LHDA65).

Exerço a função de Presidente da Associação (LMG41).

As falas acima ratificam a importância da participação, do trabalho coletivo realizado nessas comunidades, o envolvimento dessas pessoas em atividades religiosas além de outras situações que permeiam a vida no assentamento. Quando perguntados sobre a participação dos profissionais no espaço vivido, verificou-se nos depoimentos, que estes têm uma participação efetiva, sobretudo depois de formados.

Participa [...] nas festas juninas, nas animações de celebrações, organização de festas, nós temos festa da padroeira que é no mês de outubro e tem a participação deles, uma participação ativa (LMNS72).

Participam ativamente [...] aumentou aquele núcleo de sustentação da comunidade [...] uma participação ativa, atuante, questionadora e ajudam sempre no apontamento de soluções (LHNS50).

Há uma atuação bastante expressiva desses jovens e adultos no assentamento, sobretudo na organização das festividades, das celebrações religiosas e no próprio núcleo de sustentação da comunidade que corresponde àquelas pessoas que lideram as atividades e organização de modo geral. Os depoimentos enfatizam o envolvimento desses educadores nas reuniões da associação, em grupos de jovens e ainda em grupos de danças como capoeira.

Sim. Ela tem uma atuação junto aos movimentos, da própria comunidade, né? Com a própria associação, com grupo de jovens, ela sempre tá contribuindo nas nossas atividades (LHR22).

[...] nas reuniões ela participa das reuniões, né? Nesses casos que eu falei aí, ela tem essa colaboração na comunidade, na medida em que a comunidade precisa dela, ela está disposta a ajudar (LHR54).

Participa, de alguma forma todos eles participam, porque uns participam das reuniões, inclusive, tem alguns que fazem parte da direção das associações, sabe e outros no grupo de jovens como Ricardo no grupo de capoeira, em alguma atividade da comunidade (LMG41).

Compreende-se que a ação dos educadores vai muito além do espaço escolar, não se restringe a uma atuação focada na área da educação, na dinâmica das escolas e sim uma participação mais ampla, compreendida dentro do todo da comunidade. Um envolvimento no movimento do lugar que, antes mesmo de fazer o curso, já tinham, mas que foi ampliada depois de formados.

A compreensão de que há uma participação ativa dos egressos em seus assentamentos coloca em evidência a importância da formação para os(as) trabalhadores(as) da Reforma Agrária, sendo, sem dúvida, fator de extrema relevância, para o fortalecimento da vida

comunitária e da educação tendo em vista que a proposta de ensino implícita no Curso apontou uma sintonia com os anseios, estratégias e expectativas dos sujeitos participantes, questão que também favorece todos os outros que, assim como eles, vivem no/do campo. Contudo, se faz necessário reforçar que esses educadores já tinham uma participação considerável no espaço vivido e, com a formação eles passaram a se envolver mais na organização, buscando, a partir do conhecimento construído/adquirido no curso, ajudar a buscar soluções, junto aos demais agricultores, para os problemas vivenciados no dia a dia do assentamento.

Nos depoimentos dos próprios educadores é possível identificar que há uma participação ativa deles na comunidade, especialmente em atividades ligadas à Igreja Católica. Vejamos o que dizem 03(três) dos educadores entrevistados sobre suas práticas religiosas em sua localidade:

Atualmente, na comunidade, eu participo da questão da liturgia é, mobilizando os jovens, trabalho com os jovens com, meu trabalho está mais ligado à questão da Igreja, né, da qual eu sempre tive uma identificação (EHNS26).

Assim eu exerço sim, faço parte da, eu sou coordenadora e líder da Pastoral da Criança, faço um trabalho aqui há cinco anos esse trabalho, mais é um trabalho assim voluntário da Pastoral (EMNS60).

Eu participo da Formação da Juventude pela CPT, que sai formando jovens, é líderes jovens, formação de liderança (EMG23).

É importante destacar que as práticas religiosas se tornam o grande foco de participação dos educadores, mas, essa ligação com a Igreja não se deu depois da formação, uma vez que a maioria deles já frequentava as celebrações religiosas e fazia parte de grupos vinculados à Igreja. Reiteramos aqui o que sugerimos linhas acima complementando a ideia de que essa aproximação e/ou identificação com a Igreja pode estar associada ao caráter religioso da CPT, uma vez que todos os assentamentos visitados durante a pesquisa tiveram suas lutas apoiadas por ele, pois são comunidades assistidas por essa organização pastoral.

Sobre o compromisso cristão da CPT, sua atuação e serviço prestado à causa camponesa, Silva (2011, p. 100) diz:

A Comissão Pastoral da Terra assume enquanto serviço da Igreja Católica, juntamente com outras Igrejas Cristãs, notadamente com a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e a Metodista, orienta e acompanha a luta em vários espaços e lugares sociais deste país, na

conquista da terra, como também de outros direitos sociais básicos como escola, saúde, entre outros.

Podemos observar também que alguns dos educadores que não estavam em sala de aula já estão exercendo a função docente em suas comunidades, o que nos possibilita dizer que os Cursos do PRONERA que é um programa de formação de jovens e adultos, de certa forma, estão interferindo positivamente na realidade dos assentamentos, de modo que esses educadores podem, ao menos, tentar colocar em prática o que aprenderam na formação profissional universitária, mesmo que uma ação dessa natureza possa parecer utópica, dado o histórico da escola que está localizada no campo, sendo estas públicas municipais, geralmente em más condições de funcionamento, com a maioria dos professores que vêm da cidade e quase sempre sem a formação necessária para trabalhar nas escolas dos assentamentos, nas quais a realidade é totalmente diferente das urbanas, sem falar nos planejamentos (currículos) que já vêm prontos para serem executados e sequer trazem algum elemento da cultura, ou melhor, da realidade camponesa.

Sou educadora da Escola José Albino Pimentel, ensino o 4º ano do Ensino Fundamental e também continuo trabalhando como educadora de Jovens e Adultos no mesmo programa, no Brasil Alfabetizado (EMG22).

Sim, eu sou professora na escola da comunidade do 4º ano (EMDA32).

Sim, eu sou educadora da Educação Infantil na escola do Assentamento (EMR25).

Sim, eu dou aula na Escola de Ensino Fundamental ali no José Albino Pimentel, sou professora do 2º ano (EMG23).

Outro educador disse participar da organização de modo geral, ou seja, nas atividades do dia a dia do assentamento como, por exemplo, nas reuniões da associação e/ou assembleias que acontecem, normalmente, uma vez por mês. Desse modo, pensamos que ele compreende a importância de sua participação para o desenvolvimento da comunidade.

É eu tento fazer o que posso na comunidade, exercendo qualquer tipo que tem na organização, que sou convidado, gosto de tá envolvido nessas coisas, atividades do dia a dia também que acontece dentro da comunidade (EHNS30).

Quando questionados sobre a relação dos profissionais com as pessoas da comunidade as falas das lideranças nos mostram que é uma relação de confiança e amizade. O que, a nosso

ver, favorece a participação efetiva destes na vida coletiva do assentamento, uma vez que há uma familiaridade, certa intimidade que desperta segurança, crédito, esperança nas pessoas de que esses profissionais possam contribuir para o desenvolvimento do assentamento. Observa-se que há um sentimento de pertença deles com o lugar de moradia, não apenas desencadeado no Curso do PRONERA, mas, pelo elo de confiança entre as pessoas da comunidade.

Bom, ela se relaciona muito bem, até porque ela foi aquela pessoa é que pesa as crianças, aquelas pessoas que visita as pessoas [Pastoral da Criança] [...] pesava as crianças, orientavam as mães, fazia um trabalho social na comunidade, assim ela tinha uma relação muito íntima com a comunidade (LHR54).

[...] uma relação boa, né? Que aí com os conhecimentos dela, ela ajuda pra que as pessoas também cresçam assim como todas as pessoas devem fazer, né? Você tem um conhecimento então você deve ajudar pra que as outras pessoas cresçam (LHR22).

Uma relação boa; são meninos inteligentes, educados, a gente vê assim, olhando o comportamento de um por um. São pessoas de bem, pessoas educadas e têm muito a contribuir pra comunidade, muitas das vezes não têm oportunidade de contribuir, mais são meninos de bem (LMG41).

Os depoimentos acima reforçam a ideia de participação e compromisso dos educadores com a melhoria da vida em suas comunidades e deixam claro que essa reflexão se torna relevante quando direcionamos nosso olhar para as mudanças e/ou progressos ocorridos nas vidas dos trabalhadores assentados. A experiência e o significado de ter jovens e adultos com formação específica na área da educação do campo oriundos do meio rural abrem novas possibilidades de uma vida melhor no campo. Pensamos, portanto, que não há dúvida de que os Cursos do PRONERA foram e continuarão sendo sinônimo de avanço, perspectiva e participação para os assentados. O fato é que, apesar dos limites e impasses evidenciados no decorrer do Curso, pode-se dizer que este contribuiu significativamente, tendo em vista que as representações sociais evidenciadas configuraram uma nova postura desses profissionais no interior de seus assentamentos.

5.2 Como o curso do PRONERA profissionalizou jovens e adultos para serem educadores na escola e nas práticas da comunidade

Ao perguntarmos sobre a importância da formação no Curso para os membros das famílias observou-se nas respostas que os educadores adquiriram conhecimentos, houve um

crescimento tanto profissional como pessoal, além da inserção no mercado de trabalho. Observe as falas dos familiares a seguir:

Sim, porque ela, depois que cursou ela ficou mais participativa na comunidade e também entrou pra o mercado de trabalho, hoje ela é professora (FMDA48).

Uma experiência em que o agricultor tem uma honra de saber que dá agricultura sai uma pessoa que é capaz de exercer uma função de grande importância para a área rural (FHR46).

A fala a seguir evidencia que além de ter adquirido uma profissão, alguns desses educadores obtiveram autoconfiança quando se viram morando longe da família e com pessoas, em sua maioria, desconhecidas, com costumes diferentes. Esse foi um processo difícil e doloroso, mas significativo para que alcançassem autonomia, responsabilidade, coragem e aprendessem a conviver com as diferenças e dividir medos, angústias, sonhos, esperanças e alegrias.

Ela cresceu muito com esse curso não só profissionalmente, mais como pessoa mesmo, ela cresceu muito como pessoa é, porque não tinha coragem de reagir e, com esse curso ela sofreu muito, mais também aprendeu a levantar a cabeça (FMG45).

Percebemos que a formação no Curso foi positiva para esses profissionais porque além de concluírem uma graduação houve um crescimento pessoal e muitos conseguiram contrato, em seus municípios, para trabalhar nas escolas dos próprios assentamentos, situações que levaram seus familiares a expressarem, nas entrelinhas de seus depoimentos, um orgulho imenso de seus filhos. Diante disso ficamos nos perguntando se essa satisfação representa a negação da condição difícil da vida de camponês.

Entendemos que essa formação é uma ascensão, uma conquista dos camponeses que rompem com preconceitos e incredulidade, até mesmo de pessoas de sua própria comunidade, além de outras oriundas das cidades. A satisfação deles é que, mesmo sendo camponês, e em meio a tantas dificuldades, conseguiram fazer uma graduação e nem por isso perderam suas raízes uma vez que estão contribuindo mais efetivamente em suas comunidades, especialmente na área da educação.

Nos depoimentos a seguir, os familiares reforçam a satisfação de ver que houve uma mudança significativa na vida de seus filhos quando dizem:

Ana foi a única que conseguiu enfrentar uma universidade e conseguiu ser formada [...] profissionalmente trouxe porque, graças a Deus, ela já contribui financeiramente também dentro de casa (FMG45).

[...] ela adquiriu mais é conhecimentos voltado para a área do assentamento [...] trouxe, é na questão financeira, né? Que ela passou a ajudar em casa, começou a trabalhar e passou a ajudar (FMDA48).

Sim, porque hoje ela é uma pessoa que, graças a Deus e os esforços dela, ela se formou, tem um conhecimento voltado na área de educação do campo e no social contribui com a comunidade e, principalmente, com o desenvolvimento que ela tem no dia a dia (FHR46).

Constatamos a repercussão dessa formação na vida dos egressos, da família e da comunidade, uma vez que através do curso puderam ter acesso a trabalho e com isso colaborar financeiramente na renda familiar, além de ampliarem sua participação na comunidade. Salienta-se que ter no campo profissionais filhos dos assentamentos com formação específica na área da educação do campo é uma conquista de toda a comunidade que cooperou para que esses jovens e adultos pudessem se ausentar por algum tempo para frequentarem o Tempo-Escola – tempo de estudo na Universidade, bem como quando retornaram para seus assentamentos para desenvolverem as atividades do Tempo-Comunidade – momento de intervenção na comunidade, uma vez que eles precisavam do apoio de todos os assentados para poderem realizar bem o que era proposto pelos professores para esse tempo do curso tão importante quanto o período em que estavam na academia estudando a teoria para melhor compreender a experiência diária da comunidade à qual pertencem.

Esse formato do Curso com a metodologia em alternância permite que, mesmo no período de sua execução, os estudantes continuem realizando atividades na comunidade uma vez que cria possibilidade de diálogos entre experiências e saberes (escolares e não escolares) quando os estudantes, durante o tempo que permanecem no assentamento, fazem pesquisas e desenvolvem projetos junto com os demais agricultores buscando soluções para os problemas vivenciados a partir do que foi refletido e discutido no período de estudo na universidade. Ou seja, o acesso à UFPB não distanciou os jovens de seus locais, ao contrário, possibilitou uma maior participação destes nas tarefas da comunidade.

A alternância é uma prática educativa que a nosso ver atende às necessidades e anseios dos camponeses, pois, ela caminha no sentido de conhecer a realidade para que haja diálogo e possíveis transformações efetivas na mesma e esse é o diferencial da metodologia. É uma pedagogia de movimento, de liberdade, que valoriza a vida, o campo, o camponês, na qual a comunidade participa, em parte, da escola.

O movimento do pensar e do agir desencadeado com a metodologia da alternância que acontece com o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade proporciona um aprendizado que relaciona teoria e prática quando coloca em evidência uma ação-reflexão-ação, proporcionando ao aluno uma análise mais aprofundada da realidade na qual está inserido, para depois pensar em desenvolvê-la. Quanto a essa questão Correia e Batista (2012, p.189) dizem que os “processos de mudança no envolvimento dos estudantes com a comunidade, no que tange à inserção crítica e participativa deles na vida social, produtiva, política, cultural e profissional acontecem de maneira privilegiada no momento do Tempo Comunidade”. Contudo, pensamos que nesse momento a participação é intensificada uma vez que antes eles já compartilhavam das atividades coletivas dos seus assentamentos.

Os educadores, por sua vez, ao pensar sobre a repercussão de sua formação para a comunidade, em suas respostas apresentaram pontos positivos e também negativos. Quanto aos pontos positivos falaram da importância de ter uma formação que possibilitou uma maior participação e contribuição na comunidade. Além de ter repercutido positivamente no sentido de ter despertado o desejo de outros jovens de fazer o curso. Observem os depoimentos a seguir:

É uma, é foi positiva, [...] é, formação educativa, sendo na escola ou não a gente tá sempre presente dentro da, de reuniões na comunidade, dentro de alguma capacitação que acontece, então, foi essa repercussão é, várias pessoas depois de nós querem também fazer o curso (EMDA21).

Porque a, o povo tinha muito, assim, na cabeça que não esses jovens não querem nada com a vida, então, a partir do momento que a gente saiu que a gente conseguiu concluir o curso e agora também a gente está trabalhando, as pessoas já passam a acreditar também no nosso potencial e também, na medida em que a gente se inseriu também na comunidade eles passaram também a ter esperança na gente [...] a gente está contribuindo pra o desenvolvimento do assentamento aí, eles já têm a gente também como referência (EMG23).

O reconhecimento do curso para as famílias e os jovens muda, pelo menos do ponto de vista do trabalho, o papel do jovem de camponês para professor o que se torna um motivo de “orgulho” deles, dos pais e de parte da comunidade. Como dissemos anteriormente isso reflete positivamente sobre a condição de “ser camponês”, visto que agricultores da Reforma Agrária tiveram a oportunidade de estudar em uma universidade. A profissionalização lhes confere um *status*, pois a formação lhes dá a oportunidade de galgar espaços melhores, e com isso poder ajudar mais na vida familiar e no assentamento.

Em contrapartida muitos deles colocam que ainda há uma falta de credibilidade de algumas pessoas dos assentamentos em relação a eles enquanto profissionais formados em um curso específico para a Educação do Campo. Muitas pessoas das suas comunidades não acreditaram no curso e não os valorizam enquanto pedagogos, conforme evidenciamos nas falas abaixo:

[...] a repercussão eu diria que é pouca, qual sentido? As pessoas dão muito pouco valor à questão da formação da educação (EHNS26).

Olhe praticamente muita gente ainda vê da mesma forma porque tem gente que não dá respeito à formação do indivíduo aqui dentro, entendeu, e a gente nos inícios passamos por várias decepções, as pessoas hoje ainda vê, ainda diz que não acredita na nossa formação, diz que filho de assentado vai a lugar nenhum, aqueles preconceitos de sempre [...] (EMG30).

Nas duas últimas falas fica evidente que muitas pessoas não valorizam o curso. Contudo, pensamos que o mesmo proporcionou a esses jovens e adultos uma realização pessoal pela profissionalização e formação específica em Educação do Campo possibilitando uma melhor atuação junto as suas comunidades, além da inserção de muitos no mercado de trabalho, entre outras coisas, e no coletivo o assentamento se beneficia por ter profissionais capacitados para contribuir na luta pelos direitos da população camponesa.

Apesar de algumas pessoas não acreditarem na capacidade de atuação desses profissionais, eles procuram participar ativamente das atividades coletivas e mostrar que têm potencial para desenvolver um bom trabalho e contribuir no que for possível, dentro de suas limitações, na luta por melhorias para o espaço vivido. Assim, pensamos que esses cursos não só formam educadores diplomados para trabalhar com a Educação do Campo, mas também capazes de elaborar projetos e fazer pesquisas que os auxiliam a desenvolver sua prática docente junto às suas comunidades, com um conhecimento mais aprofundado de sua realidade, uma vez que foram instigados a refletir sobre os problemas vivenciados diariamente juntamente com os demais moradores, com a finalidade de buscar coletivamente soluções para tais situações, além de ajudar também em questões ligadas ao desenvolvimento de seus assentamentos.

A formação desses profissionais proporcionou melhoria nas atividades coletivas e uma valorização da cultura camponesa uma vez que deu suporte para que esses educadores entendessem melhor as relações sociais ali construídas nos grupos de jovens, na própria organização dos assentamentos. Com o conhecimento adquirido durante a formação universitária estão mais conscientes do papel deles e da escola na busca de soluções para os

problemas enfrentados diariamente em suas comunidades, além de participarem da organização das festas coletivas, das reuniões, da preparação das missas, nos grupos de jovens, enfim, em tudo que envolve o espaço vivido. A esse respeito vejamos o que dizem três educadores:

Olha ter uma formação assim abre assim a nossa visão para um monte de coisa, assim, dá suporte pra gente entender melhor as pessoas, como funciona a comunidade, como funciona os grupos, né? É o modo de fazer, dá subsídio pra gente ajudar os grupos que tem na comunidade [...] (EHNS26).

Sim, com certeza é com o curso de Pedagogia eu acho que para mim é, foi uma grande força assim para que eu pudesse dar uma maior contribuição na comunidade, né? (EHNS30).

Com certeza, né? Porque antes de fazer o Curso de Pedagogia eu não tinha ainda uma visão ampla da forma de contribuir, por mais que eu contribuísse no trabalho da comunidade, no trabalho coletivo que, desde o início, desde pequeninha que eu fui engajada junto com o meu pai e com a minha família, mais só que no curso ampliou a minha visão e a minha forma de trabalhar, minha maneira de conduzir os trabalhos coletivos (EMR25).

É possível verificar que os egressos são atuantes em suas comunidades e desenvolvem atividades educativas mesmo não estando em sala de aula. Isso é reforçado na fala do educador quando deixa claro que participa da organização religiosa da comunidade, e está sempre presente nas reuniões da associação dando suas contribuições nas discussões em pauta.

Sim, é na comunidade é, nós, no meu caso, eu participo, como eu te falei, no grupo de liturgia que é um grupo que trabalha assim, com a organização religiosa da comunidade, mas a gente parte muito assim pra, não é uma coisa centrada muito como típico da Igreja Católica tradicional, a gente faz trabalho com os jovens, reuniões para discutir os problemas da comunidade na associação, a gente vai lá também para colocar o pensamento nosso, dos jovens, dos grupos, as demandas nossas, então, eu creio que isso é um trabalho, um exercício de educação muito forte (EHNS26).

O Curso proporcionou uma formação voltada para a participação deles junto à comunidade. Conforme os depoimentos a seguir, não se trata aqui de uma atuação descomprometida e sim de uma participação consciente e ativa na vida do assentamento.

A formação, né? Sim, possibilitou no sentido de que antes, é, se participava, mais não se tinha conhecimento de determinadas questões e hoje a participação é com informação, né? Com conhecimento de causa, do que você vai fazer, como você vai fazer e por que, não é uma coisa que vai fazer

só por fazer, mais tem todo um embasamento, né? Teórico e prático de fazer as questões, de fazer as coisas com as pessoas com mais fundamento (EMR25).

Com certeza, porque a base dos trabalhos era a comunidade, se a gente não participasse na comunidade, não tivesse interagindo com os assentados não tinha como fazer os trabalhos, então, foi uma forma de envolver também nós, enquanto jovens com os assentados, que, às vezes, a gente também só sabia criticar (EMG22).

Sim, porque é quando a gente tá dentro da Academia, né? A gente abre os olhos e a mente pra muitas coisas, né? Então, hoje em dia, eu tenho uma visão crítica sobre algumas coisas que antigamente eu não tinha, eu vejo as coisas de outra forma e isso faz com que eu possa opinar em algumas coisas que acontecem dentro da comunidade, né? Então, me proporcionou isso (EMG23).

Parece-nos que há uma grande valorização do saber acadêmico por parte desses profissionais, o que pensamos ser um risco no sentido de supervalorizar o saber científico e esquecer os demais saberes, ou seja, os saberes populares que, a nosso ver, são tão importantes quanto os saberes comprovados cientificamente. Melhor dizendo, os saberes da experiência que os próprios educadores já possuíam antes de entrar no Curso. Como diz Vale (2001, p. 87):

O importante é que deve ser ressaltado é que não se trata de uma substituição de conhecimentos (do formal para o popular ou vice-versa), mas de uma integração de conhecimentos, ponto de partida para discussões, para a leitura do real e para a elaboração de novos conhecimentos.

Nessa direção, pensamos que a educação deve partir da problematização dos saberes do senso comum, através de um diálogo com o saber sistemático, salientando que o segundo (saber científico) não invalida o primeiro (senso comum) que o tem como ponto de partida para a sua própria construção acadêmica. O progresso intelectual do aluno do campo se desenvolve a partir do seu saber prévio, da sua experiência de vida e da integração destes com o conhecimento formal, científico, erudito, para adquirir e sistematizar novos conhecimentos. Para tanto não vamos adentrar nessa discussão por considerarmos uma questão que demanda um maior aprofundamento teórico sobre os saberes científicos e os saberes do senso comum e por este não ser o foco da nossa investigação.

5.3 Benefícios para a família a partir da formação dos egressos no Curso de Pedagogia

Quando questionados sobre os benefícios para a família a partir da formação dos egressos no Curso dois familiares demonstraram uma alegria imensa em ter, entre eles, um profissional formado na universidade, expressando ainda a esperança de dias melhores para os camponeses.

Sim, é, em saber que na nossa família existe uma pessoa que desenvolve um papel, um trabalho tanto social como na família, isso pra gente, pra nós, é uma expectativa tanto na vida pessoal como na vida familiar (FHR46).

[...] tem aquela questão de, da família dizer até que enfim conseguimos formar uma pessoa, né? Porque, assim, eu tenho uma irmã formada, mais ela não mora aqui com a gente, não mora aqui na comunidade, ela mora em Recife (FMG45).

A fala desses familiares reforça a ideia que o acesso ao estudo traz *status* para o profissional e também para a família, mostrando o orgulho que sentem de seus filhos e a esperança de que estes possam contribuir, de forma mais significativa, para o desenvolvimento de seus assentamentos. No depoimento a seguir a entrevistada fala que a formação desses pedagogos representou um grito de independência para esses jovens e adultos no sentido que adquiriram liberdade. Vejamos o que ela diz:

São vários, né? Que aí ele assim pela formação ele adquiriu a independência, a liberdade também, porque assim no meu ponto de vista foi por isso que a luta nossa, que foi uma luta junta, uma luta de todos para que eles tivessem uma formação pra não ser escravizado, porque eu via a forma que meu pai era escravizado e eu não queria que meus filhos fossem escravizados (FMNS43).

Refletindo sobre o depoimento acima ficamos nos questionando se ser camponês nas últimas décadas, ou seja, a vida no campo representa escravidão, sobretudo para esses jovens e adultos, uma vez que são filhos de agricultores assentados da Reforma Agrária e, por isso mesmo, têm a terra para trabalhar e nela produzir com os demais familiares, representando uma conquista contra as formas tradicionais de exploração do camponês (meeiro, posseiro, foreiro). Todavia, sabemos que o fato de ter conquistado a terra não lhes garante as condições necessárias para viver nela, mas também entendemos que não são escravizados. Com isso, não estamos dizendo que não haja mais trabalho escravo no Brasil, pois sabemos que ainda existe, mas não é o caso desses jovens e adultos.

Com relação aos benefícios para as comunidades com a formação dos pedagogos, filhos dos assentamentos, as lideranças mencionaram as questões da profissionalização, da formação específica para o campo, também frisaram a participação ativa dos educadores na comunidade além do engajamento na luta pela Reforma Agrária.

Bem, eu acho que eles tão contribuindo sim muito, né? Porque assim todos três está executando a sua profissão, tão tendo a oportunidade, né? Uma com os adultos e os outros dois, né? No caso o Alex e o Ito com crianças e adolescentes (LMNS50).

Eu acredito que sim, porque logo que eles terminaram foi no final do ano, né? E em fevereiro foi inaugurada uma creche, aqui foi reformado um colégio que tem, não no assentamento, mais muito próximo, na comunidade vizinha, aí embaixo e, com a creche e a reforma do grupo, do colégio lá embaixo deu a oportunidade de todos os três estão inseridos no trabalho da educação. Eles têm uma visão diferente, inclusive dos próprios professores do município pela experiência ou a vivência na luta, essa consciência da luta que eles têm e da própria vivência e de todo processo que a gente vem construindo, né? (LMNS72).

A formação desses pedagogos trouxe benefícios para seus assentamentos porque o acesso ao curso profissional, no caso o de Pedagogia, representa mão de obra qualificada nessas comunidades. Além do mais, não são quaisquer profissionais, mas pessoas que participaram da luta pela terra nesses locais e conseguiram uma formação acadêmica específica em Educação do Campo, que possibilitou a esses jovens e adultos que conquistassem sua atuação de modo que participam não só da escola/educação e sim em outras organizações da comunidade.

Os depoimentos reforçam a ideia da importância de ter nos assentamentos educadores (as) com uma formação específica de professor, que considere as especificidades do campo, da sua escola e da população que vive e trabalha no meio rural. Contudo, não podemos esquecer que a Instituição Escola que está presente no espaço do campo, sobretudo, em assentamentos da Reforma Agrária com todos os seus meios burocráticos, muitas vezes não permitem que estes profissionais exerçam sua atividade docente na perspectiva da Educação do Campo.

Beneficiada está sendo demais, inclusive nós temos duas professoras aqui já formadas pelo PRONERA que assim só é elogio dos pais pela formação que elas tiveram pela Universidade Federal e pela forma como elas estão colocando em prática o que aprenderam certo? Pena que a Prefeitura não dá oportunidade a todos, então, até aqui nós só temos duas meninas que estão aí dando aula e que assim a comunidade está adorando (LMG41).

É na medida em que é nos eventos, né? Que está acontecendo, ela participa, nas orientações das pessoas quando necessita e também nas reuniões, né? Ela é como, por exemplo, a história do assentamento, que hoje está documentada e está exposta pra comunidade conhecer, né? A comunidade tá tendo essa oportunidade que não tinha de conhecer (LHR54).

De acordo com os depoimentos acima um fato que nos chamou a atenção foi em razão do envolvimento dos egressos do Curso em relação à educação escolar e não escolar das outras pessoas da comunidade em que podemos perceber que há um reconhecimento, por parte de alguns assentados da atuação dos pedagogos como ponto positivo para o assentamento. Então se entende que no processo diário de luta, organização, trabalho, cooperação e vida dos assentados, eles veem a educação como fator fundamental em suas vidas e a formação desses pedagogos como uma oportunidade de mudança. Isso significa dizer que para alguns deles ter um profissional com formação específica para trabalhar no campo, sobretudo na área da educação, é uma vitória e a possibilidade de fortalecer as organizações e conquistas nos contextos das comunidades.

Mesmo com todos os reconhecimentos apresentados acima sobre a formação do PRONERA, alguns assentamentos enfrentam dificuldades na área da educação, conforme os depoimentos apontam que faltam escolas, os conteúdos trabalhados nas instituições de ensino, geralmente, não correspondem com a realidade, os professores em sua maioria não têm a qualificação necessária para trabalhar na escola do campo, além do nível de escolarização ser muito fraco bem como a falta de organizações sociais nas comunidades rurais. Cabe lembrar que estas questões foram elencadas nas entrevistas com algumas lideranças e estão expressas nas falas abaixo. Com relação à falta de escolas no campo observe-se o que dizem dois dos entrevistados:

Primeira coisa é que a gente aqui sente a necessidade, a comunidade sente a necessidade de ter um colégio na comunidade, né? E aí pra tratar melhor aquilo que é específico nosso como camponês, né? (LMNS50).

[...] é falta de uma escola específica dentro da comunidade com um grau a mais, não é, até o 4º ano quase todo mundo já tem e isso aí não vai dar continuidade para que a gente tivesse uma formação básica completa, pelo menos até o 2º grau, que já estava bom pra idade da gente, né? (LHR54).

Falta uma escola no/do campo que trabalhe as especificidades da cultura camponesa, que considere o homem rural como cidadão, sujeito de direitos, ou seja, direito de viver bem, de ter acesso e condições de permanência a uma educação de qualidade e em todos os níveis e modalidades, além de outras coisas que o ser humano precisa e que lhes são negados. O

depoimento a seguir mostra que muitos dos educadores formados no curso pretendem ir mais adiante, mas são tantas as dificuldades que os impedem de seguir em frente na busca de uma especialização e/ou mestrado.

As dificuldades do assentamento, assim, são muitas, são assim, o profissional hoje ele precisa ser, tá sendo monitorado, monitorado com que, com qualificação e hoje esses meninos têm dificuldade dessa qualificação, tem alguns que tão com projeto de mestrado, tem alguns que tão querendo fazer uma especialização, mais a dificuldade é grande pra chegar até João Pessoa pra fazer isso (LMG41).

O depoimento a seguir retrata a forma como a educação é tratada no espaço do campo, denunciando o descaso do poder público para com o ensino da população camponesa, principalmente no lugar onde mora:

É temos um limite porque nós servimos de matéria-prima pra duas escolas grandes aqui próximas, lutamos, estamos com 15 anos e não conseguimos ainda um prédio escolar pra ter, pelo menos, o fundamental do primeiro segmento, porque têm duas escolas grandes, uma no Timbó e outra no Sítio chamado Salvador Gomes, ambas a um Km e meio, dois Km, é perto, mais para as crianças isso é um problema, né? [...] há um nível também muito fraco do próprio sistema educacional do Município, eu acho muito fraco, não sei se é geral, mais há um limite muito grande, muitos professores contratados, sobretudo nesse tempo agora eleitoral, é muitas faltas, muitos professores fora, muitas aulas vagas, muitos conteúdos pobre [...] nós temos um assentamento com 97 famílias, dessas 97 famílias 10% foram as que ocuparam a terra, boa parte dos pais, a maioria com o nível de escolarização muito fraca, não só de escolarização mais de conhecimento humano, de valores comunitários, sociais, então há muitos limites, com isso é muito pouca a participação, né? (LHNS50).

O entrevistado supracitado menciona o nível fraco de escolarização da maioria das famílias que vivem em áreas de assentamentos rurais, sobretudo em sua comunidade e ainda a forma como são contratados os professores para essas localidades, sempre em período de eleições, mostrando que, geralmente, muitos professores são designados para trabalhar no campo como forma de punição por não apoiarem o candidato eleito. Muitas vezes esses docentes não foram despertados para esta questão, ou seja, não tiveram preparação para trabalhar na zona rural. Esse é um episódio que acontece ano após ano no meio rural. O entrevistado reclama a falta de uma escola na comunidade, no entanto, pensamos que um assentamento com 97 famílias não tem demanda de alunos para comportar uma escola com oferta de Educação Básica que tenha turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de Educação de Jovens e Adultos.

Outro depoente, ao tratar das dificuldades enfrentadas no assentamento na área da educação, diz o seguinte:

Tem sim. Eu acho que principalmente a distância que existe entre o que é aprendido na escola e o que você vivencia na sua comunidade, como já citei no começo, porque aí, por exemplo, no meu caso eu passei a vida inteira estudando, em escola pública, mas, muitas vezes, o que a gente aprende lá não serve para nossa vida dentro da comunidade (LHR22).

Essa é outra questão preocupante quando se trata da educação no meio rural, pois, os Movimentos Sociais do campo lutam por uma educação que considere as especificidades socioculturais da vida nesse espaço e, por isso, uma proposta educativa distante da realidade camponesa não será significativa para a população que vive e trabalha no meio rural. Conforme o depoimento acima na escola pública que se apresenta hoje fica difícil aprender algo que esteja ligado à vida do homem do campo, porque mesmo as escolas localizadas nos assentamentos têm uma proposta metodológica e curricular muito aquém do que seria uma educação articulada com a realidade do campo. O que é trabalhado na escola pública do campo é uma extensão da educação da escola pública urbana e, por isso, nada tem a ver com o que é específico da zona rural.

Que sentido tem para um camponês passar quatro horas diárias na escola quando o que lhe é ensinado é pouco ou nada interessante para ele, porque não faz relação alguma com a sua vida? É uma educação que se distancia muito da sua realidade e, porque não tem significados maiores para ele, dificilmente lhe dará prazer em estar na escola.

A escola do campo pensada pelos Movimentos Sociais deve trazer a realidade vivida para a sala de aula para confrontá-la com os conteúdos sistematizados culturalmente, evidenciando a vida cotidiana do educando, no despertar de uma consciência crítica vislumbrando, entretanto, perspectivas de mudança social emancipatória.

Outra problemática que foi suscitada nas entrevistas sobre as dificuldades enfrentadas nos assentamentos está relacionada à discussão da Reforma Agrária, questão esta que os Movimentos Sociais do campo já vêm reivindicando ao longo de suas lutas. Eles lutam por uma política de Reforma Agrária que possibilite ao camponês viver com dignidade, pois o fato de ter conquistado um pedaço de terra para morar e trabalhar não lhes garante melhor qualidade de vida, é preciso que haja, por parte do poder público, incentivos para que o pequeno agricultor possa produzir e assim garantir o sustento da família. Nos depoimentos a seguir podemos observar que a falta de uma política de Reforma Agrária ampla ainda é um empecilho para o camponês permanecer no campo, em especial a juventude.

A Reforma Agrária em si, o projeto de Reforma Agrária não dá condições para a juventude viver ali porque não adianta a gente apregoar um discurso dizendo que não, que o jovem tem que continuar no campo se o campo não dá subsídios, principalmente as áreas de assentamento se não dá subsídios para o jovem viver no campo (EHNS26).

A realidade do meu assentamento é que, como muitos precisam de um olhar voltado especialmente pra os jovens, a falta de, muitas vezes, de incentivo a agricultura familiar e um olhar mais voltado pra a área da educação (EMDA21).

Então, não há uma política de Reforma Agrária que dê condições favoráveis aos jovens de permanecer no campo, nem mesmo um incentivo à agricultura familiar e à educação nos assentamentos dificultando o desenvolvimento nesses espaços e inviabilizando uma qualidade de vida digna para os camponeses.

Assim, em relação o assentamento é um assentamento pobre, igual a maioria que tem por aí, pobre no sentido de, não é que não tenha nada, mas no sentido “pobre” entre aspas, no sentido de que precisa ainda de muito envolvimento político, de desenvolvimento social mesmo, porque o assentamento é muito, assim, tem muita dificuldade da terra por ter sido área de latifundiário e as terras foram todas, é, todas elas são sofridas, ela precisa de um atendimento maior por parte do Governo, por parte das entidades que trabalham e, por isso, que eu digo pobre, porque as pessoas que moram aqui têm dificuldades no trabalho manual, é área muito acidentada, poucas pessoas têm condição de arar suas terras, de trabalhar mesmo até na mão mesmo, braçal têm dificuldade, por isso, a produção não é tanta e poucas pessoas também têm a questão da, ainda usa a monocultura não da cana mais, mais da banana, outro só da fruta, devido a essa questão de difícil acesso das terras para trabalhar, ainda existe em sua minoria a monocultura (EMR25).

Não muito diferente dos depoimentos anteriores, a fala acima nos revela a situação difícil que se apresenta em alguns assentamentos, sobretudo no Estado da Paraíba, principalmente, em relação à terra no sentido de serem empobrecidas por terem sido utilizadas por anos para o cultivo da monocultura. A produção de uma única cultura enfraquece o solo e este passa a necessitar de um processo de recuperação para poder se adequar à produção de outras culturas. No entanto, sabemos que quando as terras são desapropriadas e passam às mãos dos(as) trabalhadores(as) rurais, beneficiários(as) da Reforma Agrária estes não dispõem de recursos para recuperar o solo para o plantio de agriculturas diversificadas. Outra questão que é colocada diz respeito aos assentamentos em áreas acidentadas e de difícil acesso que impossibilita, muitas vezes, o trabalho manual e até mesmo o uso de máquinas e,

com isso, alguns agricultores ainda fazem uso da monocultura, através de contratos com empresas que comprem todo o plantio de produtos de sua necessidade.

[...] eu vejo que o assentamento ele teve avanços, agora, eu sinto que na questão de desenvolvimento, na qualidade de vida do povo eu acho que deveria ter sido melhor, [...] eu estou falando aqui da questão econômica, porque o assentamento, assim, a maioria ainda recebe Bolsa Família, que eu acho que não deveria, devia ter uma sustentabilidade própria daqui do assentamento que o Governo Federal deveria mandar mais incentivo pra que melhorasse a estrutura física do assentamento (EMNS60).

Tal como indicado nos depoimentos citados linhas antes, o comentário acima também denuncia a falta de incentivo por parte do poder público para o desenvolvimento de algumas áreas de assentamentos rurais e consequente melhoria da qualidade de vida nessas comunidades. Nessa fala fica evidente que muitas pessoas assentadas da Reforma Agrária, principalmente nos locais visitados, recebem Bolsa-Família (benefício do Governo Federal para pessoas de baixa renda) quando, na verdade, o Governo devia dar condições favoráveis ao trabalho no campo para que essas famílias adquirissem uma sustentabilidade própria.

Diante do exposto sobre a falta de políticas públicas que viabilizem a vida no campo, especificamente nos assentamentos que fizeram parte da pesquisa, sentimos um anseio por parte dos agricultores em permanecer no campo. Todavia, mesmo tendo conquistado a terra, ainda lhes falta muito para conseguirem viver nela e dela, tendo que lutar, ainda mais, por necessidades, que deveriam ser pensadas no momento da desapropriação e instalação do assentamento, como por exemplo: escola bem estruturada, creche, água potável, esgotamento sanitário, entre outras coisas que são indispensáveis para a vida humana caracterizando a falta de um Projeto de Desenvolvimento Social para o campo.

No que concerne à educação alguns educadores também denunciam a falta de políticas públicas de educação voltadas para o campo, que garanta a continuidade dos estudos das crianças, dos jovens e dos adultos que residem no meio rural, sobretudo em áreas de assentamento. Mesmo sabendo que ao longo de quase quinze anos de luta por uma educação específica para o campo houve conquistas significativas como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o PRONERA que já é uma política de Educação do Campo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a conquista de políticas públicas de educação que garanta a continuidade dos estudos dos trabalhadores rurais sem interrupções por ser ofertada em forma de programas que em sua maioria são descontínuos mudando a cada troca de governo.

É importante dizer aqui que não estamos falando de uma educação ideal, única, pronta e acabada, mas de uma educação que se faz e refaz no dia a dia da vida, nas tessituras de conhecimentos, saberes cotidianos, que sabemos, por vezes, inacabados, imperfeitos, mas que buscam a construção de novos conhecimentos que ajudem a compreender os acontecimentos da vida humana. Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 76) coloca que “a educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender”. O autor deixa claro que a educação que deve ser pensada e praticada visando à formação integral do ser humano, ou seja, do cidadão, não pode desconsiderar as experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos a que se destina.

Ora, sabemos bem que os segmentos organizados dos camponeses dos assentamentos lutam por uma educação pública de qualidade para todas as pessoas, visando à formação de sujeitos conscientes, críticos, criativos e participantes buscando a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Como bem coloca Gohn (2005, p. 17), “[...] uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”.

Os Movimentos Sociais do campo lutam pela terra e trabalho, e a partir dessa luta perceberam a necessidade de lutar também por outros direitos que lhes são negados, dentre eles a educação, como forma de resistência na terra conquistada. Eles buscam uma educação que considere suas especificidades, o saber da experiência, a vida no campo e que contemple seus anseios, suas necessidades e o respeito enquanto ser humano, cidadão que tem identidade e que é digno de viver bem no espaço de morada. Corroborando com esse pensamento, Vicente (2011, p. 68), representante do Setor de Educação do MST/PB, diz:

Quando a gente começou a mobilizar as nossas primeiras ocupações a partir de 1997, no MST uma das primeiras coisas que a gente percebeu é que era impossível não ter escola pra nossa meninada estudar. E num intervalo de tempo menor a gente percebeu não só as crianças precisavam estudar, mas os jovens, os adultos... Então a luta por escola ela surge junto com a luta pela terra dentro do movimento.

Como se pode ver, a fala acima confirma nossa visão sobre a necessidade de educação em todos os níveis de ensino para o homem do campo. Nessa perspectiva, vejamos o que fala uma educadora sobre a realidade de seu assentamento, especificamente na área da educação.

A realidade do meu assentamento eu acho que é igual, não se diferencia da realidade dos outros assentamentos, ela não se diferencia, principalmente, quando a gente fala da questão política, falo da política educacional, eu acho que no político, ainda está muito voltado para a questão do assistencialismo ainda, infelizmente, mais a maioria ainda está voltado pra isso, a questão do, de ser assistido, sabe de num buscar meios pra sobreviver, ter uma vida melhor, muitos, a gente se esbarra nisso, e, quando a gente vai conversar, eles ainda tão muito fechados, sabe, não se abre pra o novo, a partir da realidade deles (EMDA32).

O depoimento acima nos faz refletir sobre a questão do conformismo de muitos agricultores no recebimento de benefícios assistencialistas que visam à manipulação desse povo com fins eleitoreiros. No entanto, eles não percebem o objetivo subliminar por trás dessas ações e acabam por serem agradecidos a estes “bem feitores”. Situação esta que leva esses assentados a se acomodar e não buscar meios de melhorias de sua condição de vida a partir de seu próprio trabalho na terra, uma vez que lutaram arduamente para conquistar a terra, trabalhar e viver nela. Isso nos apresenta um quadro contraditório, pois, qual a finalidade de lutar tanto por uma terra e se acomodar em viver de programas assistencialistas?

Olhe eu vejo de forma assim, precisa de muitas coisas ainda, tanto voltado pra área da educação como através da união do assentamento, das pessoas, entendeu, nesse sentido assim porque de acordo, com relação à escola como eu estou dizendo que está faltando muitas coisas é que seja mais uma política assim voltada, com certeza pra educação de acordo com a realidade porque não tem não em todas as escolas, em algumas com o desempenho de diretores, dos profissionais, está dando pra, entendeu, mais está faltando muita coisa ainda e é voltado para o lado político mesmo, e não voltado assim pras pessoas, os profissionais de dentro das escolas é voltado mais, de acordo mesmo com a questão política (EMG30).

Outra questão importante mencionada acima é quanto à falta de união dentro do assentamento que dificulta, por vezes, a conquista de projetos na área da educação que poderiam beneficiar a comunidade, mas por conta dessa desunião estes deixam de ser implantados na comunidade. Vale salientar que em alguns assentamentos que visitamos as próprias lideranças não se entendem e com isso fica difícil o senso comum na resolução de determinados assuntos.

Em outra direção, e não menos importante, observamos que não são todos os educadores que identificam necessidades em suas comunidades, uma vez que alguns apresentam a realidade de seus assentamentos como positiva e não apontam carências mais significativas como a falta de políticas de educação, por exemplo, como foi apresentado, anteriormente, nas falas de outros educadores.

Nós na nossa comunidade agora estamos vivendo um tempo bom, porque muitas pessoas estão estudando, muito bom, é positivo, as pessoas estão procurando coisas boas, os jovens, os trabalhadores também tão se qualificando, temos também apicultores na comunidade, crianças também estão inseridas em alguma ação cultural (EHNS30).

Eu digo que, eu acredito que é o melhor lugar, assim, pra mim, pra morar, essa questão para que, apesar do tempo ter passado, ainda a comunidade tem alguns valores, muito importante e muito rico que é bom a gente está preservando essas questões, assim a questão social, o pessoal ainda tem, assim, aquele espírito de luta [...] (EMG 23).

Em relação a esses depoimentos vimos que para alguns educadores seus assentamentos “não apresentam problemas”. Será que não? Pensamos que todo assentamento tem problemas, o que diferencia é o tipo de intencionalidade. No entanto, alguns dos entrevistados entendem que os benefícios conquistados até o momento atendem às necessidades da comunidade. Mas o que seria problemas para eles? Em contrapartida, outros depoimentos anteriormente apresentados de educadores moradores dos mesmos assentamentos que foram considerados “isentos de problemas” apontam que os mesmos necessitam de políticas públicas de Reforma Agrária e de Educação, entre outras coisas. A nosso ver e de acordo com o que pudemos observar em nossas visitas *in loco* pensamos que de fato ainda se faz necessário continuar a luta por direitos que, durante décadas, foram negados, uma vez que algumas das comunidades visitadas apresentam carências como a falta de água encanada e tratada que é um fator indispensável para a saúde e para a realização de atividades domésticas.

5.4 De que maneira a comunidade percebe a formação do jovem/adulto que se graduou pelo PRONERA

Nas falas das lideranças fica evidente que para esses assentados é uma conquista muito grande ter pessoas da comunidade, filhos de agricultores formados na universidade. A forma como eles falam da oportunidade que esses jovens e adultos tiveram de participar de um programa de educação voltado para a Educação do Campo e da importância dessa formação, não só para esses profissionais, mas para todos os agricultores, demonstra que depois de formados estão melhor contribuindo não só no aspecto da formação escolar, mas em outras atividades coletivas, haja vista que conhecem bem a realidade vivida e tiveram uma formação específica para trabalhar com aquele público e realidade. Vejam os depoimentos a seguir:

Gente, pra mim representa uma riqueza muito grande, principalmente, em se tratando de filho de agricultor é, pra mim, foi uma coisa nunca vista nunca ninguém viu, nunca teve um governo, pra olhar para filho de agricultor, felizmente Lula olhou (LMNS72).

Assim é um avanço importante, né? Porque aí a gente tem um programa, que é voltado pra educação do campo e a gente tem uma pessoa que teve a oportunidade de se formar dentro desse programa e contribuir na sua própria comunidade, com as suas experiências positivas (LHR22).

Ah! Representa muito porque aí você tem uma segurança de uma pessoa que tem conhecimento. É especificamente para o campo, então é uma coisa que vem lá do banco da Universidade, de uma Universidade que a gente nem tinha o conhecimento, e é uma coisa que tem o conhecimento que nasceu e cresceu dentro da comunidade e traz um conhecimento básico relacionado com aquilo que a gente se engaja, com mais facilidade de ter o conhecimento, né? (LHR54).

Como vimos falaram ser uma grande riqueza, um avanço importante, sinal de segurança ter pessoas do campo com essa formação. Também o fato de conhecerem a realidade amplia a possibilidade de uma participação mais consciente e coerente com os problemas vivenciados. Questionamos ainda como a comunidade se organizou para envolver os profissionais nas demandas locais e eles falaram: convidando a participar das atividades; ajudando na construção da história do assentamento e acolhendo o profissional no assentamento.

Eles estão sempre presentes, porque já participavam e também porque quando tem uma discussão maior de assembleia, de reuniões, de acertos ou de problemas, vamos chamar também fulano e sicrano [...] (LHNS50).

Muitas das vezes convida, inclusive hoje tem os meninos que terminaram, Ricardo, a gente tem pessoas da comunidade como o outro Ricardo que hoje tá fazendo um curso em Bananeiras, mais que ele nos ajuda muito no sentido de oferecer ajuda pra os outros jovens. Hoje o que é que se faz, os meninos que terminaram o Curso de Pedagogia e tão dando aula a noite, se organizando pra os próximos que vão tentar o vestibular, entendeu, colocando assim, eles a par da vivência que eles tiveram lá, uma preparação pra o vestibular que vai acontecer, eles tão envolvidos sempre (LMG41).

Nas colocações acima podemos perceber que os profissionais são chamados a participar das assembleias para ajudarem na tomada de decisões importantes e se envolvem também na preparação de outros jovens que querem prestar vestibular almejando cursarem uma formação superior, o que confirma mais uma vez o envolvimento desses jovens e adultos em suas comunidades e a importância da formação que tiveram para os demais assentados.

Dessa forma, vê-se que essa formação possibilitou não só um movimento dinâmico de diálogos e trocas de experiências, mas, sobretudo, uma resignificação em suas vidas, permitindo uma ação desencadeadora de aprendizagens. A presença crítica desses profissionais no campo tem contribuído, inclusive, para afirmarmos que os Cursos do PRONERA constituem-se como uma prática que tem possibilitado capacidades e competências que melhoram a qualidade de vida dos assentados e das assentadas da Reforma Agrária e aprofundam a participação desses sujeitos nas tomadas de decisão. O depoimento a seguir fala da organização nos assentamentos:

[...] na verdade a comunidade, ela já tem uma realidade, já tem um contexto pré-estabelecido de organização que já vem de muito tempo então, na verdade o profissional ele é fruto dessa organização, da comunidade, né? Na verdade não encontrou uma coisa, desestruturada ou qualquer coisa dessa forma, mais aí ele surge de uma organização, dentro da comunidade e ele, volta para trazer suas experiências, pra melhorar essas organizações que já existe, então, eu acho que de certa forma a comunidade estava preparada para receber esse profissional, né? (LHR22).

A fala acima reforça a questão da organização que existe nos assentamentos e nos mostra que esses educadores são frutos da formação comunitária e a partir do momento em que saem para estudar, adquirem novas experiências, recebendo orientações e formações para voltarem às suas comunidades, com uma bagagem de conhecimentos que lhes possibilitam uma melhor atuação na busca de contribuir para o desenvolvimento do espaço vivido.

Na declaração a seguir o entrevistado fala da importância de ter profissionais da própria comunidade porque estes compreendem as necessidades dos demais assentados e se utilizam de uma linguagem mais fácil possibilitando um melhor entendimento para eles ao contrário de muitas pessoas que vêm de fora e, por vezes, são incompreendidas por usarem palavras “difíceis” que os agricultores não entendem. Observem o que ele diz:

É, recebendo assim, tá certeza que não tá recebendo uma pessoa lá de fora que não tem conhecimento, quase me referindo ao que eu disse ainda agora, né? Sabendo que é uma pessoa de pé no chão, uma pessoa da comunidade que aquilo que ela vai dizer é, vai ser, ter uma linguagem mais fácil pra gente conhecer e buscar as nossas necessidades, então a comunidade tem uma confiança que é uma pessoa que tem o conhecimento básico das nossas necessidades, né? Tem uma garantia disso (LHR54).

Pensamos que um professor, ou mesmo qualquer outro profissional que trabalha no campo, mas não mora na comunidade pode desenvolver um bom trabalho com os

camponeses, pois, o que vai determinar se o trabalho realizado atende às necessidades e especificidades do lugar não é o fato de morar ou não na comunidade. Desde que o educador, por exemplo, tenha formação adequada, ou seja, formação acadêmica e qualificação para trabalhar com a educação no espaço do campo, conheça a realidade do lugar e goste de trabalhar nele, pode sim ter um bom desempenho na atividade realizada.

Para tanto pensamos que a escola não é lugar de “coisa fácil” e sim um espaço onde alunos e professores buscam melhorar seus conhecimentos em uma troca constante de saberes, tanto da experiência diária da vida como da ciência, sobretudo quando nos referimos à educação do campo, pois, os camponeses lutam por uma educação de qualidade e coerente com suas especificidades, que tenha a participação de seus sujeitos.

A população camponesa não aceita mais a imagem negativa que a ela sempre foi impingida pela sociedade urbana na nossa cultura política e pedagógica, classificando-os como inferiores aos que frequentam os espaços urbanos e serviços obedientes aos grandes empresários do agronegócio, bem como dos dirigentes políticos do nosso país. Os Movimentos Sociais do campo e da cidade estão cada vez mais organizados, politizados e conscientes que na coletividade são capazes de mudar tal imagem e redesenhar e reescrever sua figura no cenário político, social e cultural do Brasil.

Os camponeses através da expressão Educação do Campo afirmam o espaço do campo como um lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Lugar de formação de sujeitos humanos, espaço educativo no qual as vivências cotidianas se configuram em momentos de aprendizagem, de trocas de saberes, de construção de novos conhecimentos.

As análises feitas até o momento a partir das falas dos familiares dos egressos bem como os depoimentos das lideranças dos assentamentos visitados e dos próprios educadores são reveladoras em dizer que o processo de reflexão e envolvimento que o acesso à UFPB propiciou aos sujeitos que dela puderam fazer parte foram elementos fundamentais para seu amadurecimento pessoal e intelectual e sua participação mais intensa e qualificada na comunidade, sobretudo depois de formados.

É importante destacar que alguns educadores já exerciam atividades em suas comunidades antes do Curso. Dentre elas, o trabalho de Educação de Jovens e Adultos no qual alguns foram professores do Brasil Alfabetizado e outros do Projeto de escolarização do PRONERA. Outros realizavam ainda atividades com os jovens da comunidade, como podemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro 8 - Demonstrativo das atividades desenvolvidas pelos educadores antes do Curso

Educador	Atividades antes do Curso	Idade	Gênero	Assentamento
01	Educador do Projeto de Escolarização do PRONERA/EJA	30	Masculino	Novo Salvador
02	Educadora do Projeto de Escolarização do PRONERA/EJA	25	Feminino	Redenção
03	Educador de Jovens e Adultos e Pastoral do Menor	60	Feminino	Novo Salvador
04	Educadora do Programa Brasil Alfabetizado	22	Feminino	Gurugí I
05	Trabalho com a Juventude	26	Masculino	Novo Salvador
06	Trabalho com a Juventude	21	Feminino	Dona Antônia
07	Associação Educativa Livro em Roda	32	Feminino	Dona Antônia

Fonte: Dados coletados nos depoimentos dos educadores entrevistados sobre as atividades desenvolvidas por eles antes do Curso de Pedagogia PEC/MS/PRONERA/UFPB.

O quadro acima indica que, independente da idade ou sexo, a maioria dos educadores dos quatro assentamentos pesquisados já realizavam algum trabalho relacionado à área da educação em suas comunidades, antes mesmo de frequentarem o Curso de Pedagogia. Com a finalidade de dar maior ênfase aos dados sistematizados no quadro, consideramos ainda importante apresentar a fala de três educadores que descrevem:

Eu exercia uma atividade, primeiramente antes de iniciar o curso eu fazia uma atividade com, era escolarização. Passei dois anos sendo educador do Projeto de Escolarização na área do assentamento rural, do campo (EHNS30).

Sim, eu era alfabetizadora de Jovens e Adultos na comunidade, trabalhava no Programa Brasil Alfabetizado (EMG22).

Sim, exercia é, no caso eu não era assim assalariado, né? Mas eu já, eu trabalhava como educador popular, né? Assim eu me entendia. Na Comissão Pastoral da Terra meu trabalho era específico com a juventude (EHNS26).

Como podemos perceber no quadro e na fala dos educadores sobre as atividades exercidas na comunidade antes de fazer o Curso, a maioria deles já desenvolvia algum tipo de função em seus assentamentos. Evidenciamos também que dois dos educadores entrevistados não exerciam nenhuma atividade em suas comunidades nem de trabalho anteriormente, como se vê em suas respostas: “não, nenhuma” (EMG30); “não” (EMG30). Ainda com relação a trabalho três educadores disseram exercer ação profissional, dentro da sua formação, fora da comunidade.

Então eu sou professor da Escola Anatilde Paes Barreto. Bom, é uma escola que não está situada na comunidade, mas é uma escola que atende boa parte do público de crianças aqui da comunidade Novo Salvador, então sim (EHNS26).

Além do trabalho na escola da comunidade eu trabalho em uma escola da rede particular do município do Conde (EMDA21).

Eu estou na Escola de Salvador Gomes, povoado aqui perto, exerço atualmente a função de vice-diretor (EHNS30).

Como já mencionamos no decorrer deste capítulo, a formação no Curso possibilitou a esses jovens e adultos o ingresso no mercado de trabalho e, com isso, um número significativo desses profissionais está exercendo funções como professor ou gestor, tanto em escolas localizadas nas próprias comunidades como fora delas. Diante dessas novas ocupações profissionais, ficamos nos questionando se estes educadores se afastaram do trabalho na agricultura ou não.

Mas alguns entrevistados responderam não exercer nenhuma atividade profissional, dentro da sua formação, fora da comunidade, evidenciando que a maioria desenvolve seu trabalho no lugar de moradia. Vejamos três desses depoimentos: “Não, toda a minha formação é dentro da minha comunidade” (EMDA32); “Não, só na escola da comunidade” (EMR25); “Não, na área da educação não, só aqui mesmo na EJA, trabalho com Educação de Jovens e Adultos” (EMNS60). Com base nos depoimentos podemos notar que são poucos os educadores que exercem atividades educativas fora de seus assentamentos, os demais trabalham nas escolas onde moram.

5.5 Agriculturas produzidas nos assentamentos

É necessário ressaltar a importância da produção para o sustento familiar nos assentamentos, pois esta caracteriza a forma como os camponeses lidam com a terra e dela tiram o seu alimento uma vez que ao contrário da empresa capitalista que tem como meta a obtenção de lucro e por isso produz em grande escala uma única cultura, os agricultores familiares produzem diversas culturas, pois eles trabalham na terra para viver nela. “O modo camponês de fazer agricultura não está separado do modo de viver da família” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26). Essa característica do homem do campo está presente nos depoimentos dos 09 (nove) educadores; vejamos nas falas selecionadas abaixo:

Eu sou filho de agricultor, meu pai é agricultor, minha mãe é agricultora, todos nós somos agricultores, apesar de eu agora ser formado, o primeiro na geração de meu pai, da minha mãe, talvez dos meus avós [...] e aí plantamos feijão, milho, mandioca, as culturas mesmo, típicas da agricultura familiar (EHNS26).

Sim, a gente cultiva, planta, banana, macaxeira, feijão, milho, mandioca [...] sim, aí milho eu já falei, milho, coco, a gente planta também abacaxi, por conta que na nossa terra tem uma parte areiusca na frente, aí a gente aproveita e planta abacaxi, nessa parte. Planta batata-doce, fruta, caju, manga, laranja, limão, jaca, tem muita é acerola, graviola, me deixe ver o que é que tem mais ali, seriguela, têm muitas frutas a gente planta muitas frutas (EMR25).

Eu não lido, eu convivo mais eu não sei muito o que é o roçado não, agora minha mãe, com certeza planta, planta feijão, planta milho, planta batata, inhame, essas coisas assim, agora ela está um pouquinho parada por causa do verão (EMG30).

Conforme as falas dos educadores sobre o que é produzido nos assentamentos percebe-se que há uma diversificação de cultivos, como plantações de feijão, milho, batata, inhame, macaxeira, além de fruticulturas e criações, que são utilizados tanto para o uso direto da família como para venda do excedente da produção. O modelo de agricultura produzida nos assentamentos caracteriza o modo de viver dos assentados e assentadas da Reforma Agrária confirmando o confronto existente entre a lógica camponesa e a capitalista de se fazer agricultura uma vez que a primeira produz para o consumo do grupo familiar e a segunda produz para atender ao mercado. “Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em *terra de negócio*, em *terra de exploração* do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em *terra de trabalho*. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro” (MARTINS, 1982, p. 60).

Ainda sobre essa questão Martins (1982, p. 59) aponta:

A propriedade familiar não é propriedade de quem explora o trabalho de outrem; é propriedade direta de instrumentos de trabalho por parte de quem trabalha. Não é propriedade capitalista; é propriedade do trabalhador. Seus resultados sociais são completamente distintos, porque nesse caso a produção e reprodução das condições de vida dos trabalhadores não é regulada pela necessidade de lucro do capital, porque não se trata de capital no sentido capitalista da palavra. O trabalhador e lavrador não recebe lucro. Os seus ganhos são ganhos do seu trabalho e do trabalho de sua família e não ganhos de capital, exatamente porque esses ganhos não provêm da exploração de um capitalista sobre o trabalhador expropriado dos instrumentos do trabalho.

Diante da colocação acima podemos dizer que a relação do homem rural com o seu trabalho na terra não tem por objetivo maior a obtenção de lucro e sim uma forma de garantir o sustento da sua família permitindo sua manutenção na terra e reprodução social, característica esta que caminha em sentido oposto aos anseios dos grandes proprietários de terra que têm a terra como mercadoria visando aumentar cada vez mais o seu capital (lucro). Para os camponeses a terra tem um valor significativo porque ela produz vida, ela é fonte de vida, o lugar de trabalho, de morada, enfim, é a base de tudo. Os 09 (nove) educadores falaram da importância da terra para o trabalho e para a vida nos assentamentos. Observando as falas a seguir podemos entender melhor a relação dos camponeses com a terra, representados aqui por estes educadores.

A terra tem se constituído como meio de viver livre, com autonomia. É por ela que a luta acontece, os trabalhadores/as lutam para ter um pedaço de terra para viver com sua família [...] Ela é fonte de vida, que transmite valores, é nela que trabalhamos para tirar o sustento, a terra para os trabalhadores é uma mãe e por isso merece ser cuidada, zelada e não destruída (EHNS26).

A terra ela é uma fonte de vida, né? De liberdade no nosso caso, principalmente, porque era, vivíamos em vida de cativo, de opressão e hoje, com a terra, com o assentamento, a gente teve o que, criou liberdade, tivemos a liberdade de plantar, de colher, de trabalhar, que antes não se tinha, o trabalho era opressor e, hoje não, o trabalho é liberto, você é quem faz o seu planejamento pra plantar, colher, no dia e hora que você quiser, quando você achar melhor, então, a terra é um meio de sobrevivência pra gente (EMR25).

A terra é tudo, né? Porque, assim, os agricultores daqui, em sua maioria sobrevivem da terra, tiram seu alimento, seu sustento da terra, então a terra é um fator de subsistência pra eles, porque eles têm, sobrevivem daquilo e, é agora tem algumas pessoas que, hoje em dia, não trabalham mais na terra, alguns já tão trabalhando em fábricas, nessas indústrias, mais a maioria dessas pessoas são, principalmente os mais idosos trabalham na agricultura, então, tiram seu sustento da terra, se não fosse a terra não tinha como sobreviver (EMG22).

Conforme podemos conferir nas palavras dos educadores a terra tem grande valor para quem nela vive e dela tira o seu sustento; quando dizem que *a terra é fonte de vida* já estão dizendo tudo o que ela representa para eles. Nesse contexto entendemos que a educação deve ser um dos pilares de sustentação do homem na terra, pois através dos conhecimentos adquiridos na escola e relacionados às experiências e saberes desenvolvidos ao longo da vida, os camponeses correlacionando estes conhecimentos passam a compreender melhor os

acontecimentos diários e buscar agregar novas práticas à realidade vivida com o intuito de melhorar a vida na comunidade.

5.6 Desafios dos educadores para desenvolver na comunidade o que aprenderam durante a formação

Com relação aos desafios enfrentados pelos educadores para desenvolver na comunidade o que aprenderam durante a formação no Curso de Pedagogia eles elencaram quatro questões que são determinantes desta situação, como a pouca credibilidade da comunidade, falta de engajamento da comunidade na escola, fazer a Educação do Campo se tornar realidade e a falta de oportunidade de trabalho na comunidade. Os depoimentos que se seguem dão indícios de que são muitos os desafios enfrentados por esses educadores para estarem exercendo sua profissão dentro do espaço vivido.

É assim, existe um pensamento dominante de que precisava vir um salvador de fora pra fazer as coisas na comunidade; então essa é a ideologia inculcada na mente do trabalhador, da maioria, é uma ideologia dominante, passada pela mídia, pela televisão, pelos meios de comunicação de massa e isso a gente vê cotidianamente nas reuniões da Assembleia, nos grupos de jovens, até nos trabalhos com as crianças a gente vê isso, então esse pra mim é o maior desafio atualmente (EHNS26).

[...] são tantos os desafios que às vezes, a gente pra chegarmos assim, quando vem da universidade, vem com tantas coisas, assim, tantas coisas boas que a gente quer executar e, muitas vezes, a gente é, acaba não executando por falta de apoio também, esse apoio que eu falo é assim pessoas que possam dar uma maior oportunidade, pessoas da comunidade, não digo a totalidade, mas, digo algumas pessoas é não reconhecem, o valor que tem uma pessoa que teve a formação tipo a que nós tivemos; era pra ser dado um apoio bem melhor pra nós. Então, vejo que as pessoas não “exploram” nós como pessoas que tivemos uma formação (EHNS30).

Para esses educadores a mídia reforça a ideia que é melhor o que vem de fora refletindo na falta de apoio, incentivo e, até mesmo, “uma cobrança” por parte dos demais assentados para que eles coloquem em prática o que aprenderam no curso. A pouca credibilidade nos pedagogos, por parte de alguns assentados, dificulta o trabalho na comunidade trazendo um desafio maior para esses profissionais, pois não dispõem do apoio necessário para realização de atividades que possam ser desenvolvidas com jovens e crianças da comunidade, por exemplo.

[...] você mesmo sabendo que aquela escola é a comunidade, é da comunidade não! É na comunidade, porque a escola é municipal, na comunidade, mais é muito fechada ainda, para a comunidade, ela não participa da escola, isso seja no processo formativo, pedagógico, organizativo dela [...] a gente se esbarra na falta de material, na falta de companheirismo mesmo entre um e outro, na falta, acho que de interesse também por parte da Secretaria de Educação, e, é como se a escola, eles tratam a escola do campo como se a escola fosse do mesmo jeito da cidade [...] um dos desafios é fazer com que a comunidade compreenda que ela faz parte da escola, que a escola está dentro dela e que ela faz parte da escola (EMDA32).

O primeiro desafio que eu posso passar é realmente fazer a Educação do Campo se tornar realidade, que a educação que nós temos não é educação do campo é apenas uma escola que tá no campo, mais o maior desafio é esse e, também, no início a falta de credibilidade das pessoas com a gente, saber que a gente não ia chegar que a gente não era capaz [...] O nosso maior desafio, pelo menos pra mim é tornar, pegar os conteúdos e trazer para a realidade dos meus alunos (EMDA21).

Mediante esses depoimentos compreendemos que a construção da escola do campo vai além da formação docente, ou seja, não depende apenas de formar o professor, é um conjunto articulado de ações que envolvem diversos sujeitos sociais que se combinam, se juntam e se divergem. Mesmo que possa parecer utópico, e sabendo que uma escola, nessa perspectiva, dificilmente se encontra, até no espaço urbano, pensamos que o importante não é ter escolas no campo, mas, acima de tudo, ter escolas do campo, que atenda a suas necessidades, a partir de um projeto político-pedagógico que seja pensado, desenvolvido, aplicado e avaliado pelo homem do campo. Um projeto que tenha a “cara” do campo vinculado às causas, desafios, sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador da área rural. Está nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 5):

Os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

Diante disso, podemos dizer que não é possível um modelo único de educação quando vivemos em uma sociedade com grande diversidade cultural. A proposta de ensino levada ao campo jamais pode ser a extensão da desenvolvida na cidade, pois, como diz Arroyo (1999, p. 7), “é uma ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de ruas, portadores de deficiência e outros”. Por isso, como diz Costa (2011, p. 161), “os Movimentos Sociais entenderam que era preciso uma

escola que respondesse as necessidades camponesas, que incluísse a realidade camponesa e dos assentamentos na realidade do ensino”.

Ainda sobre os desafios enfrentados pelos educadores para desenvolver na comunidade o que aprenderam durante a formação, os depoimentos abaixo demonstram uma falta de diálogo e oportunidade de atuação nos assentamentos.

Olhe, o maior desafio é a gente não ter, assim, um espaço na comunidade onde a gente possa é, dialogar e criar novas formas, assim, de como a gente é, mais agora eu estou vendo a gente vai fazer aquela questão da Arca das Letras que é muito bom isso aí, uma das coisas que eu quero muito que eu sentia isso como um limite que era a questão da leitura nas casas, assim que chegasse, quando a menina falou as crianças, eu disse os adultos também que é importante que as pessoas aprendam novas coisas [...] (EMNS60).

É a falta de oportunidade, coloquei já currículo duas vezes e tenho propostas, recebo, mas, não sai disso do papel não. Coloquei meu currículo na Secretaria da Educação duas vezes, mais ainda não tive resposta nenhuma e isso é muito complicado (EMG30).

Como se vê, são muitas as dificuldades que, por vezes, inviabilizam a realização de um bom trabalho na comunidade porque, como foi colocado, os próprios assentados que deviam apoiar esses profissionais não acreditam que tenham a capacidade de desenvolver no assentamento atividades dentro da área de sua formação que favoreça melhorias para o coletivo do lugar. Pensamos que isso acontece porque muitos agricultores partilham de um pensamento dominante que só acredita na competência do profissional quem vem de fora, não valorizando a “prata da casa”.

O profissional, além da formação necessária para trabalhar no campo precisa conhecer a realidade na qual irá desenvolver suas atividades e, por isso, pensamos que é um equívoco a falta de valorização desses educadores por parte de outros assentados porque os mesmos tiveram a formação específica em Educação do Campo e conhecem bem a realidade por serem moradores e filhos dos assentamentos.

Outra questão que dificulta o trabalho docente desses profissionais em seus assentamentos e que aparece em suas falas diz respeito à relação dialógica e participativa das escolas que estão localizadas nas comunidades que, por serem públicas e também por questões políticas, não dão abertura para que os moradores compartilhem dos planejamentos, e organização da escola, e os(as) agricultores(as), por outro lado, ainda não despertaram para a necessidade e importância da sua ação nesse espaço.

Nessas instituições de ensino o plano de curso já vem da Secretaria de Educação pronto para ser executado. Em alguns casos faltam materiais, os professores, sobretudo os que vêm de fora não têm interesse em fazer um trabalho diferenciado com os alunos da zona rural, considerando a realidade deles, seus saberes, suas potencialidades. Isso acontece, muitas vezes, porque a maioria dos docentes da cidade que lecionam no campo não teve a formação necessária para trabalhar com a educação no meio rural e também pela falta de uma política de gestor que favoreça uma atuação diferenciada.

Diante do que foi colocado pelos educadores podemos dizer que a especificidade do campo não é considerada na maioria das escolas que estão localizadas dentro dos assentamentos e isso reflete a forma como é tratado o ensino, como se fosse inferior ao da cidade, e que os materiais destinados às escolas do campo são os que, em sua maioria, não servem mais para as urbanas. Não temos nessas escolas uma prática educativa que se aproxime da proposta de educação do/no campo, idealizada pelos Movimentos Sociais, nem tampouco da educação libertadora pensada pelo educador Paulo Freire, uma vez que não são consideradas questões como: a realidade, o conhecimento prévio, a participação das famílias, o respeito aos direitos e deveres dos educandos, entre outras coisas que são essenciais a uma educação significativa para o camponês.

Com isso não queremos dizer que a fragilidade das escolas do campo é responsabilidade apenas do professor seja este da cidade ou mesmo do campo, e sim, consequência da falta de uma política de educação específica para o campo.

Por outro lado, outros educadores responderam não encontrar desafio para estar colocando em prática, na comunidade, o que aprenderam durante o curso na universidade. Como podemos verificar nas falas a seguir:

Assim, eu não encontro muita dificuldade, primeiro porque as pessoas, elas me valorizam muito, enquanto, assim, filha de assentado também, enquanto pessoa que terminou um curso superior, né? [...] não só pra se beneficiar, mais assim valorizando as pessoas, tudo que eu fazia, tudo que eu pesquisava no assentamento eu levava e retornava, apresentava nas reuniões, no grupo de jovens [...] (EMR25).

[...] eu fui chamada pra trabalhar na escola, mais, assim, não dentro da escola eu não vi nenhuma dificuldade não, porque a escola, assim, é aberta ela é superaberta e, apesar da supervisora e também da diretora não ser da comunidade, mais, assim, elas não nos coloca nenhum empecilho de fazer, até a mística. Eu já fiz uma mística com os meus alunos e eles não criticaram, acharam diferente, interessante, ficaram até curiosos pra saber o que era a mística, mais assim, eu não vi nenhum empecilho quanto a desenvolver o que eu aprendi com os meus alunos não (EMG23).

O último depoimento apresentado diz que apesar de a supervisora e também a diretora da escola serem da cidade, não questionam algumas posturas das educadoras que foram formadas no Curso por desenvolverem na escola atividades relacionadas com o que aprenderam durante a formação na universidade, como por exemplo, a mística que é uma das manifestações culturais dos Movimentos Sociais do campo, entre outras coisas relacionadas com a realidade dos agricultores. A mística faz parte do cotidiano do assentamento, nos eventos da comunidade ela está sempre presente, é uma forma de chamar a atenção para alguma situação vivenciada e/ou animar as reuniões da assembleia, celebrações religiosas e outros momentos de encontros coletivos. No entanto, para ser trabalhada na escola precisa ter um objetivo pedagógico/educativo, senão vira pura ideologia; contudo, não sabemos de que forma a mística está sendo trabalhada na escola.

O posicionamento dessas educadoras pode estar atrelado ao fato de estarem exercendo a docência nas escolas de seus assentamentos e por isso estão, de certa forma, colocando em prática o que aprenderam na universidade, uma vez que na sala de aula procuram fazer um trabalho diferenciado com seus alunos.

De acordo com o que foi analisado consideramos que o Curso possibilitou aos egressos uma formação que contribuiu para ampliar seu engajamento político e sua atuação na vida social do assentamento, além de lhes proporcionar um amadurecimento pessoal e profissional, de forma que podemos visualizar contribuições significativas para a prática pedagógica tanto no espaço escolar como fora dele. Nessa direção, pensamos que a formação desses docentes tem repercutido de maneira positiva em suas comunidades uma vez que se configura em um rompimento de barreiras no sentido de que avança em direção da realização de uma educação consistente e de qualidade no espaço do campo. O quadro a seguir evidencia o número de regiões, assentamentos, municípios e os egressos que foram contemplados com o Curso de Pedagogia/PRONERA/UFPB e apresenta o recorte da pesquisa.

Quadro 9 - Demonstrativo do universo e recorte de pesquisa

Universo da Pesquisa	Recorte da Pesquisa	%
07 regiões do estado	03 regiões do estado	42,85
21 assentamentos	04 assentamentos	19,04
17 municípios	03 municípios	17,65
44 alunos	09 alunos	20,45

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora para demonstrar a relevância do recorte da pesquisa.

O quadro mostra que de um universo de 07 (sete) regiões do Estado da Paraíba e 21 (vinte e um) assentamentos de 17 (dezessete) municípios que tiveram jovens e adultos

formados no Curso de Pedagogia/PRONERA/UFPB, nós trabalhamos com um recorte de 03 (três) regiões que representam 42,85% das regiões; 04 (quatro) assentamentos que corresponde a 19,04% das comunidades que têm profissionais com graduação em Pedagogia pelo PRONERA e 03 (três) municípios concebendo 17,65% das cidades paraibanas assistidas pelo Programa e entrevistamos 09 (nove) educadores, somando 20,45% do total de egressos do Curso.

Esses números justificam a representatividade da pesquisa, deixando claro que não estamos generalizando para todas as regiões, assentamentos e municípios contemplados com profissionais egressos do Curso, evidenciando sua importância por tratar de uma experiência em Educação do Campo que contempla a formação desses profissionais e seus desdobramentos na prática, na qual podemos tirar elementos que nos ajudam a compreender melhor a proposta educativa que surgiu das demandas dos Movimentos Sociais do campo por uma educação que atenda às necessidades e aos anseios dos camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as repercussões desencadeadas nos assentamentos a partir das ações e práticas educativas desenvolvidas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB.

O estudo nos fez refletir sobre a situação vivenciada pelos camponeses, fazendo um retrospecto da conjuntura educacional e do processo das lutas travadas, muitas vezes sangrentas, por direitos sociais negados e se posicionando contrariamente a uma política, que os desconhece enquanto sujeitos sociais de direito e de cultura. Neste sentido, buscam ser valorizados enquanto seres humanos, cidadãos que merecem ser tratados com respeito e dignidade, e esperam ter a escola como aliada.

Ao vivenciar essa realidade de lutas e disputas de poder, os Movimentos Sociais do campo como o MST entre outros têm denunciado os graves problemas da educação do campo em todo o país, muitos deles presentes até hoje. Esses Movimentos Sociais se organizam em torno de reivindicações que visam propor uma educação de qualidade e que contemple a realidade camponesa.

No tocante à Educação, os Movimentos Sociais do campo buscam a efetivação de uma política permanente de educação para o meio rural. Uma política pública que garanta o acesso e permanência à/na escola dessa parcela da população brasileira que não estudou na idade adequada, não por vontade própria, mas por circunstâncias das desigualdades sociais, marcantes na nossa sociedade.

Uma das maiores preocupações percebidas na história dos Movimentos Sociais do campo é que a luta pela Reforma Agrária vá além da conquista da terra, envolvendo outros direitos sociais, dentre eles o direito à educação. Uma educação que valorize o campo, suas especificidades e, sobretudo, o camponês enquanto sujeito de direitos.

Diante disso, a educação é considerada de grande importância para os sem-terra, tanto para a conquista de seus direitos enquanto trabalhadores rurais, quanto para que se tornem agentes de transformação do campo. Todavia, percebemos em nossas visitas aos assentamentos, a partir das conversas com as pessoas, que a educação no contexto do campo ainda está baseada em um modelo de educação tradicional, bancária, seletiva e excludente. Acerca dessa questão, Calado (1999, p. 143) ressalta que “são resultados de procedimentos e técnicas que se limitam a repassar exercícios de adestramento, que se revelam até extraordinários quanto ao alcance imediato e quanto à meta de assegurar que os alunos aprendam a ‘desenhar’ o nome”.

Isso confirma a presença ainda marcante da educação “bancária,” tão contestada por Freire (1987), descontextualizada, compensatória, que forma o ser humano passivo, conformado com a vida precária que leva no campo, por exemplo, o sujeito que se contenta em saber fazer basicamente o desenho do nome. Em contrapartida, a proposta educativa pensada e trabalhada nos Movimentos Sociais não surge de uma visão ingênua ou simplista, de pensar que, por ser do campo, qualquer coisa “pequena” serve. Eles veem a educação como direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente.

É notório que a escola oficial assume, entre outras funções ideológicas, a de reprodução e manutenção dos ideais da classe dominante. Contudo, mesmo que possa parecer utópico, temos que acreditar que pela escola é possível uma mudança dessa situação, vendo-a como instrumento de formação de consciência, cuja finalidade seja a construção de uma educação de qualidade com a participação de todos.

A oferta de cursos superiores pelo PRONERA é de extrema importância para a população camponesa porque fortalece a educação nas áreas de Reforma Agrária uma vez que promove uma formação específica de educadores do campo, voltada para a realidade camponesa, contribuindo para efetivação e melhoria da Educação Básica, tendo em vista que fornece subsídios para a promoção do desenvolvimento sustentável. Porém, independente de serem formados em um curso do PRONERA, esses docentes, teoricamente, deveriam ser capacitados para exercer a docência em qualquer modalidade de ensino, no campo e/ou na cidade.

Para tanto, as fragilidades apresentadas no Curso se caracterizam pelas limitações e impasses para a sua efetivação, desencadeadas por questões burocráticas como repasse de recursos, além da falta de professores para ministrarem algumas disciplinas, preconceitos sofridos pelos estudantes/camponeses ao entrarem na universidade e até mesmo, durante todo o curso, dentre outras questões que, de certa forma, interferiram durante todo o período de formação desses profissionais.

Todavia, apesar dos entraves não podemos negar os pontos positivos que sinalizam avanços significativos na luta dos Movimentos Sociais do campo por educação, que vão repercutir na ocupação do espaço da universidade, na formação específica de educadores do campo, em uma nova metodologia dentro da academia a partir da alternância que articula teoria e prática, relacionando o que é estudado teoricamente na academia com os conhecimentos adquiridos nas relações sociais do convívio no espaço vivido.

Nesse sentido, as análises dos dados coletados durante a pesquisa de campo nos permitiram perceber que os Cursos do PRONERA, de modo geral, são importantes para a

vida e a luta no campo. A formação no Curso de Pedagogia contribuiu para melhorar as ações dos egressos em suas comunidades. Esses jovens e adultos além de concluírem uma graduação adquiriram autoconfiança, visto que no início tiveram que conviver, longe de seus familiares, com pessoas em sua maioria estranhas, com costumes diferentes, tendo que passar por uma adaptação, nem sempre fácil, mas que contribuiu para a vivência no grupo e para adquirir autonomia e responsabilidade.

A repercussão dessa formação se deu não só na vida dos egressos quando proporcionou uma realização pessoal pela profissionalização e formação específica em Educação do Campo, mas de suas famílias, haja vista que através do curso muitos puderam ter acesso a trabalho e com isso colaborar financeiramente na renda familiar e de suas comunidades que se beneficiaram por ter profissionais capacitados para contribuir na luta pelos direitos da população camponesa.

O curso proporcionou ainda um maior envolvimento e participação política dos egressos nas atividades dos assentamentos, tanto na área da educação quanto nas diversas tarefas, como as reuniões da associação, grupos de jovens, organização das celebrações religiosas, entre outras atividades. A comunidade por sua vez passou a apresentar mais demandas para esses profissionais, visto que em grande parte dos assentamentos os egressos são os únicos com curso superior. É importante considerar ainda que essa formação acadêmica despertou em outros jovens e adultos o desejo de fazer uma graduação.

Na pesquisa ficou claro que os(as) assentados(as) dão muita importância à participação no trabalho comunitário e os egressos correspondem a essa expectativa através de uma atuação significativa nas associações, nos grupos de jovens, nas assembleias.

É importante ressaltar que a ação dos educadores vai além do espaço escolar. Ela não está atrelada unicamente à área da educação, no âmbito da escola, sendo visível um envolvimento significativo na dinâmica do espaço vivido como um todo. Nessa ótica de pensamento, entendemos que o Curso não forma apenas educadores diplomados a fim trabalharem com a educação escolar, mas profissionais capacitados para elaborar projetos e fazer pesquisas com um acúmulo de conhecimentos que lhes possibilitam melhor atuação na busca de contribuir para o desenvolvimento do espaço vivido. É importante dizer ainda que o fato de conhecerem a realidade amplia a possibilidade de uma participação mais consciente e coerente com os problemas vivenciados.

Podemos evidenciar que em alguns assentamentos a falta de união muitas vezes dificulta a conquista de projetos, que poderiam beneficiar a comunidade. Os problemas na área da educação são visíveis, uma vez que faltam escolas no campo; os conteúdos

trabalhados nas instituições de ensino quase sempre são distantes da realidade, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes apontem para a consideração das realidades locais; os professores em sua maioria não têm a qualificação necessária para trabalhar na escola e por consequência o nível de escolaridade nessas localidades ainda é muito fraco.

Nesta pesquisa vimos que a falta de uma política de Reforma Agrária ampla ainda é um empecilho para que os jovens permaneçam no campo e que a formação superior não garante que esses profissionais possam continuar no espaço vivido, visto que, apesar de muitos educadores estarem sendo aproveitados pelos municípios para atuar nas escolas dos assentamentos, muitos são contratados e não concursados como funcionários das prefeituras.

Os educadores enfrentam alguns desafios para desenvolver no espaço vivido o que aprenderam durante a formação no Curso, dada a pouca credibilidade de algumas pessoas, a falta de engajamento da comunidade na escola para fazer a Educação do Campo se tornar realidade e a falta de oportunidade de trabalho no assentamento.

A formação superior é uma conquista para esses educadores de modo que, em meio a tantas dificuldades, filhos de camponeses conseguirem fazer uma graduação representa o rompimento com preconceitos e descrenças, até mesmo de pessoas de sua própria comunidade. Daí a satisfação deles em estarem contribuindo para o desenvolvimento de seus assentamentos, especialmente na área da educação.

A participação ativa dos egressos em seus assentamentos confirma a importância da formação para os(as) trabalhadores(as) da Reforma Agrária, constituindo-se como fator de relevância, uma vez que contribui para o fortalecimento da vida comunitária, da educação no espaço do campo, na tomada de decisões e na organização coletiva. Ainda se faz necessário considerar que antes do Curso esses jovens e adultos já compartilhavam das tarefas coletivas, mas passaram a colaborar mais efetivamente depois de formados. O curso de Pedagogia os capacitou a participar de uma forma mais qualificada nas ações dos assentamentos, a atuação foi intensificada e passaram a se envolver mais ainda na organização, buscando, junto aos demais agricultores, alternativas para os problemas do dia a dia, de modo que estão sempre presentes e atuantes na comunidade.

Diante do exposto entendemos que há muito que se trabalhar para a construção de uma proposta educativa que seja humanitário-crítica e atenda às necessidades específicas da comunidade camponesa, sem cair em uma visão de isolamento social, mas de fortalecimento de uma identidade em interação com outras identidades sociais. Pensamos que esta educação deve ter os sujeitos rurais como pilar sustentável sendo planejada com eles e para eles, a partir

de suas experiências, expectativas e necessidades. Uma proposta pedagógica fundamentada no modelo de EP defendido por Freire, que proporcione a emancipação dos sujeitos, sua autonomia, capacidade crítica e, conseqüentemente, melhorias no espaço vivido.

Entretanto, é importante considerar que o primeiro passo já foi dado com os Cursos do PRONERA que visam fortalecer a educação do meio rural e já está surtindo um efeito positivo dentro dos assentamentos, uma vez que muitos profissionais formados nesses cursos estão trabalhando em escolas, localizadas em suas comunidades e até fora delas, que atendem crianças da zona rural próxima e/ou mesmo do local onde moram.

É necessário que possamos refletir tal situação em outros momentos e ampliar essa discussão não só no meio acadêmico, mas em um contexto social mais amplo. Queremos ressaltar também que a nossa pretensão aqui não é de apresentarmos este trabalho como resultado final, verdade absoluta, mesmo que este esteja “concluído” que de fato jamais estará, pois um estudo dessa natureza sempre deixa lacunas para novas investigações e a nossa aspiração é justamente essa de deixarmos inquietações em todos que tiverem acesso a este trabalho, inclusive em nós enquanto pesquisadores e realizadores deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 21-33. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ARAÚJO, Ismael Xavier de. **Educação do campo e a formação sociopolítica do professor: o caso da turma Magisterra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPB, João Pessoa, PB, 2010.

ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. Palestra sobre “educação e movimentos e sociais”. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF, 1999. p. 9-26. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

_____. **Apresentação do livro: Educação do campo – propostas e práticas pedagógicas do MST**. Maria Antônia de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 54-62. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os Movimentos Sociais cultivando uma Educação Popular do Campo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE /CEB nº 1, abril 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, abril de 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

_____. MDA/INCRA. **Manual dos Assentados e Assentadas da Reforma Agrária**. Brasília, setembro de 2001.

_____. _____. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Edição revista e atualizada (aprovado pela portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 de abril de 2004). Brasília, abril de 2004.

_____. _____. **Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária**. Brasília, 2010. Disponível em: < www.incra.gov.br >. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Base Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, Brasília, 2010. 44 p. (Programa Escola Ativa).

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular nos Movimentos Sociais do Campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo (Org.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999. p. 135-152.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

CANUTO, Antonio. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 128-133.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 26-32.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **“Por uma Política Pública de Educação do Campo”**. Texto-Base. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/.doc>. Acesso em: 25 jul. 2012.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 173-197. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

COSTA, José Jonas Duarte da. Impactos da participação dos movimentos sociais do campo em cursos superiores formais no Brasil. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 157-173.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

DEGASPERI, José Romualdo. **Prefácio do livro Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**, coordenado por João Batista Pereira de Queiroz, Virgínia Costa e Silva, Zuleika Pacheco. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006.

DIAS, Regina Arruda. Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Coord.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 123-138.

FARIA, Sandra de. **Apresentação do Livro Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**, coordenado por João Batista Pereira de Queiroz, Virgínia Costa e Silva, Zuleika Pacheco. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. p. 15-17. (Guia da escola cidadã; v. 5).

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

FONSÊCA, Aparecida Maria; MEDEIROS, Maria Osanette. Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Coord.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 105-121.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39. (Guia da escola cidadã; v. 5).

GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões de nossa época; v. 5).

_____. _____. 6. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

_____. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Novembro/2000. João Pessoa: Departamento de Produção Gráfica da Secretaria de Educação – DPG/SEC, 2000.

GRZYBOWSKI, Cândido. A Comissão Pastoral da Terra e os colonos do Sul do Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org. e Introd.). **Igreja e Questão Agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. p. 248-273.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JESUS, José Novais de. Escola Família Agrícola: uma proposta de educação em desenvolvimento no campo e do campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Coord.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 57-66.

JEZINE, Edineide. O PRONERA como política de acesso à educação superior e os movimentos sociais no contexto da globalização. In: TEODORO, Antônio; JESINE, Edineide (Org.). **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 8-116.

JESINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria Trindade. Democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. In: RAMALHO, Betania Leite et al. (Coord.). **Reformas Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Editorial Gernania, S. L., 2011. p. 19-42.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 20, n. 2, p. 451-484, out. 2012. ISSN 1413-0580.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Gioná: Alternativa, 2004.

LIBANIO, J. B.; MURAD, Afonso. **Introdução a Teologia: perfil, enfoques, tarefas**. 2. ed. São Paulo. Loyola, 1996.

MARTINS, Joel. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 11).

MARTINS, José de Souza. **Expropriação & violência: a questão política no campo**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

MINAYO, M. C. de Sousa et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de 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 – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – SEDES, jun. 2009.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, 2008.

NASCIMENTO, Severina Ilza. Educação e movimentos sociais rurais no Brasil e especialmente na Paraíba. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**: estudos de experiências no meio rural. João Pessoa: Ideia, 1996. p. 11-39.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Princípios Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**, v. 4, n. 4, p. 59-74, São Paulo: Unimarco, 2004. INSS: 1519-9096.

NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Estado *versus* Sociedade Civil: o processo de transição para a democracia na Paraíba (1975-1979). ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH – PB, XII, 2008, Guarabira, Paraíba. **Anais...** Guarabira, 2008. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primaface/article>. Acesso em: 21 de Set. de 2012.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998. p. 17-26.

PEREIRA, Antônio Alberto. **Além das Cercas...** Um olhar educativo sobre a reforma. João Pessoa: Ed. Ideia, 2005.

_____. Por uma escola camponesa. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 341-354.

PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da pedagogia da alternância. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Coord.). **Pedagogia da Alternância**. Construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 93-104.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre a educação de adultos**. Introdução e entrevista de Dermerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira, versão final revista pelo autor. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1986.

POLETTTO, Ivo. A Comissão Pastoral da Terra e a Questão Agrária In: PAIVA, Vanilda (Org. e Introd.). **Igreja e Questão Agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. p. 137-148.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros de Formação por alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Coord.). **Pedagogia da Alternância**. Construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa. p. 15-34.

RAMALHO, Betania Leite et al. Universidade Pública como bem público: avanços e contradições da política de acesso e inclusão social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PAIS/UFRN, Brasil. In: RAMALHO, Betania Leite et al. (Coord.). **Reformas**

Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha. Editorial Gernania, S. L., 2011. p. 75-96.

RODRIGUES, Ana Helen Vieira et al. **Breve Histórico do Assentamento Dona Antônia e do Surgimento das Experiências de Educação Escolar.** Estudo realizado na disciplina Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo. João Pessoa: UFPB, 2009.

RODRIGUES, Evaldina; PELISSER, Joseval Basílio; PEREIRA, Maria José. Educação Popular: educação do campo, educação de jovens e adultos. Formação continuada dos educadores do Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte, na modalidade de pós-graduação *lato senso*. In: ANGHINONI, Celso et al. (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores:** uma experiência coletiva. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008. p. 54-76.

SANTOS, José Milson dos; VIEIRA, Maria das Neves; SANTOS, Alex Lima. **História de luta pela terra do Assentamento Novo Salvador.** Estudo realizado na disciplina Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo. João Pessoa: UFPB, 2009.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Maria da Conceição de França et al. **Gurugí, esse povo tem história.** Estudo realizado na disciplina Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo. João Pessoa: UFPB, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo:** a escola na vida e a vida como escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, PE, 2009.

SILVA, Severino Bezerra da. Memórias camponesas na Paraíba (1960 a 1980), organizações, lutas e catolicismo popular: uma contribuição histórica à educação do campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo:** pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 73-111.

SOUZA, Marcelo de Barros. Critérios e pressupostos para uma Pastoral da Terra (contribuições teológicas para o debate). In: **Luta pela Terra:** Caminho de Fé. São Paulo. Edições Loyola, 1990. p. 13-32. (Cadernos de Estudos CPT nº 03).

_____. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Joseane de. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Roberto de Meneses Lins, Pilões/PB:** uma caminhada possível de construção e efetivação na perspectiva da educação do campo. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação UFPB/CE, João Pessoa, 2011.

STRECK, D. Educação como anúncio e denúncia em Paulo Freire. In: _____. **Correntes Pedagógicas**. Uma abordagem Interdisciplinar. Petrópolis, Vozes, 2005. p. 42-64.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 61/2007**. CONSEPE. 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. Convênio INCRA/PRONERA/UFPB. João Pessoa: Editora da UFPB, dez. 2007.

_____. **Relatório Final do Curso de Pedagogia** - Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa: Editora da UFPB, abr. 2012.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 8).

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa v. 5).

VICENTE, Gilmar Felipe. O MST e a luta por políticas de educação e por escola do campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 67-72.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação Popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WESTHELLE, Vitor. A assim chamada crise de identidade da CPT (notas para um debate) In: **Luta pela Terra**: Caminho de Fé. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 33-52. (Cadernos de Estudos CPT nº 03).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista I:

Pedagogo (a) formado (a) no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB

I- Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado Civil:
5. Nível de escolaridade:
6. Assentamento / Município:

II. Atividades desenvolvidas

1. Você exercia alguma atividade de trabalho antes do Curso?
2. Atualmente você exerce alguma atividade na comunidade? Qual?
3. Em sua opinião, sua formação em Pedagogia está contribuindo para sua vida na comunidade? Se sim, de que forma?
4. Você exerce alguma atividade educativa em sua comunidade? Qual?
5. Na sua concepção o curso de Licenciatura em Pedagogia lhe proporcionou uma formação voltada para sua participação efetiva junto à comunidade?
6. Você se considera um profissional capacitado para desenvolver práticas educativas e sociopolíticas voltadas para o crescimento da comunidade rural, dentro e fora da escola?
7. Você exerce alguma atividade profissional na área da sua formação fora da comunidade? Qual?
8. Como é a realidade no seu Assentamento?
9. Você e/ou sua família lidam com a terra? O que cultivam? Quais atividades são exercidas?
10. Qual a importância da terra para o trabalho e para vida no Assentamento?
11. Em sua opinião, qual a repercussão de sua formação para a comunidade?
12. Quais os desafios enfrentados por você, enquanto pedagogo (a) e filho (a) do Assentamento para desenvolver na comunidade o que aprendeu durante a sua formação?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista II:
Liderança da Comunidade

I- Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado Civil:
5. Nível de escolaridade:
6. Assentamento / Município:

II. Perguntas

1. Você exerce alguma atividade na comunidade? Qual?
2. Você acha que a comunidade pode ser ou está sendo beneficiada com a formação desse profissional? De que maneira?
3. Você tem conhecimento se o/a profissional do Assentamento formado/a no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA participa da vida da comunidade?
4. Como você vê a participação desse profissional na comunidade?
5. Que tipo de relação esse profissional tem com as pessoas da comunidade?
6. Quais as dificuldades enfrentadas no Assentamento, sobretudo na área de Educação?
7. Em sua opinião, o que representa para o Assentamento ter um profissional formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA?
8. No seu entendimento a comunidade se organizou para envolver esse profissional nas demandas locais? De que forma?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista III:
Membro da família do Pedagogo (a) formado (a) no Curso de
Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB

I- Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado Civil:
5. Nível de escolaridade:
6. Assentamento / Município:

II- Perguntas

1. Você exerce alguma atividade na comunidade? Qual?
2. Em seu ponto de vista, qual a importância da formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA para o membro da sua família?
3. Você acredita que a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA trouxe alguma mudança para a vida pessoal e profissional do membro da sua família?
4. Em sua opinião, a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA do seu parente trouxe benefícios para sua família? Quais?
5. Em sua opinião, o membro da sua família formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA está contribuindo para o desenvolvimento do Assentamento? De que forma?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Presado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa fará uma análise da contribuição do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para o desenvolvimento dos assentamentos e será desenvolvida por Lucileide Paz Ferreira de Lima, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na linha de Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Socorro Xavier Batista.

O objetivo principal do estudo é identificar e analisar as ações educativas desenvolvidas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia nas suas comunidades.

Este trabalho tem como finalidade contribuir para que haja uma reflexão sobre a importância da atuação desses profissionais nas suas comunidades, uma vez que foram formados para atuarem nas áreas de assentamentos levando conhecimento a fim de contribuir com o processo de escolarização e melhorar a qualidade de vida dos camponeses.

Sendo assim, solicitamos a sua colaboração para execução desse estudo, no sentido de fornecer as informações que lhe forem solicitadas, por meio de entrevistas, bem como o consentimento para utilização de máquina fotográfica dentre outros instrumentos que se fizerem necessários no decorrer da pesquisa para melhor qualidade dos resultados futuros, sem prejuízos para o informante. Solicitamos ainda a autorização para apresentar e publicar os resultados desse estudo em eventos e periódicos na área da educação, tecnologias, entre outros que forem compatíveis, ressaltando que seu nome será mantido em sigilo.

É importante ressaltar que sua participação no estudo é voluntária e, portanto o (a) senhor (a) não tem obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. É preciso esclarecer que caso não queira participar da pesquisa, ou desista da mesma por algum motivo, não sofrerá nenhum dano.

Informamos que todos os procedimentos metodológicos selecionados para realização da pesquisa não oferecem riscos previsíveis a saúde. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que se considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da Testemunha



Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa – CCS Campus I - Cidade Universitária - Bairro

Castelo Branco CEP: 58.059.900 - João Pessoa-PB

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

FAX (083) 32167522 CNPJ: 24098477/007-05 - Telefone: (083) 3216-7791

Contato com a pesquisadora responsável:

Lucileide Paz Ferreira de Lima

Rua: Everaldo Gonçalves do Nascimento Nº 135 Mangabeira I – João Pessoa -PB

CEP: 58.056.050 Telefones para contato: Res. (83) 3238-3200. Cel.: (83) 88645212 e (83) 99080542.

OBS.: É importante o quadro de impressões digitais uma vez que vão ser entrevistadas pessoas das comunidades de quem desconhecemos ainda o grau de escolaridade.

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura

Resolução nº 61/2007 do CONSEPE, que 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

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do Curso: Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos

Centro: Centro de Educação – CE

Campus: I

Clientela: Educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil, possuidores de certificados do Ensino Médio.

Número de vagas: 60 vagas.

Turno: Diurno

Carga horária do Curso: 3.210 horas-aula

Sistema acadêmico: Créditos

Total de créditos: 214

Regime acadêmico: alternado Tempo Escola (Presencial) e Tempo Comunidade (Atividades orientadas nos assentamentos).

Tempo máximo para integralização curricular: 04 (quatro) anos ou 08 (oito) períodos letivos.

Tempo mínimo para integralização curricular: 04 (quatro) anos ou 8 (oito) períodos letivos.

Limite de créditos: 36 (trinta e seis) créditos por período letivo, excetuando-se os casos julgados excepcionais pelo Colegiado do Curso.

Tempo Escola: 80% da carga horária correspondendo a 2.568 horas-aula

Tempo Comunidade: 20% da carga horária correspondendo a 642 horas-aula

Base Legal: Lei nº 9.394/96; Lei nº 10.172/2001; Lei nº 11.274/2006; Parecer CNE/CP nº 9/2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002; Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CEB nº 3/2005; Resolução nº 4/2004-CONSEPE; Resolução nº 34/2004-CONSEPE.

2. JUSTIFICATIVA

O presente Projeto Político-Pedagógico proposto pelo Centro de Educação trata da criação de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, com Área de Aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos para formação de educadores para as áreas de Assentamentos dos movimentos sociais do campo, especialmente da Paraíba. Esta proposta surge das demandas dos movimentos sociais do campo para atender as necessidades de educadores com formação de nível superior nas escolas das áreas de Reforma Agrária, vinculadas ao INCRA. Ele se enquadra, portanto, no Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC) da Universidade Federal da Paraíba, regulamentado pela Resolução nº 25/2004.

A proposta de curso está estruturada num formato de pedagogia da alternância que prevê a realização com períodos presenciais - Tempo Escola - vivenciados na Universidade Federal da Paraíba e trabalhos da Prática Curricular nos Assentamentos – Tempo Comunidade - apresentando uma carga horária de total de 3.210 horas. O corpo discente contará com o apoio e acompanhamento de professores do Centro de Educação e de Monitores nos períodos presenciais e nos períodos de prática e de estágio, na comunidade.

A necessidade de políticas efetivas que ampliem o acesso ao direito à educação em todos os níveis e espaços geográficos é premente, dada a história de exclusão social e educacional que atinge grandes contingentes populacionais, que, apesar dos avanços em termos de acesso, ainda permanecem, especialmente na zona rural. A formação de educadores em nível superior é uma exigência para contribuir para a efetivação e melhoria da Educação Básica. A educação como um direito tem sido uma das principais reivindicações dos movimentos sociais no Brasil, desde o século XX. As conquistas dos movimentos vêm se refletindo e consolidando nas políticas educacionais e garantidas nas leis.

Do ponto de vista da educação na zona rural destacam-se alguns avanços. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), em seus artigos 23, 26 e 28, propõe a organização da Educação Básica adequada às Escolas do Campo. A lei considera a adoção de propostas pedagógicas que respeitem as diferenças e direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, política, econômicos, de gênero, geração e etnia. A pluralidade desses requisitos foi também consagrada pelas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas de campo instituídas pela resolução CNE/CEB Nº 1, de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a educação do campo.

Várias iniciativas vêm sendo efetivadas pelo governo Federal com vistas à construção de uma política educacional para o campo, especialmente pelo Ministério da Educação. Foi criado um

grupo de trabalho (Portaria 1.374, de 3/06/2003, DOU de 4.07.03), formado por uma composição interinstitucional, com efetiva participação de movimentos sociais, para coordenar a construção de uma política de Educação voltada para o desenvolvimento do campo, respeitando-se as diferentes experiências em andamento em várias regiões do país. Esse Ministério, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vem desenvolvendo o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares, Saberes da Terra.

A partir das lutas e das reivindicações dos movimentos sociais do campo e de uma ação interministerial foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, como uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária, com o objetivo de fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

É evidente o compromisso da UFPB e deste Centro de Educação, especialmente do Programa de Pós-Graduação em Educação, com os movimentos sociais, o que se evidencia nas experiências da universidade com a oferta de Turmas Especiais para Assentamentos Rurais tais como: realização do Curso Normal de Nível Médio – I Turma de Magistério Norte/Nordeste, já realizado no campus de Bananeiras; o Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena (Turma Especial para Assentamentos Rurais – Região Nordeste) e o Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, em execução no campus de Bananeiras; a implementação de uma turma especial do Curso de Licenciatura em História realizado pelo CCHLA, do qual este Centro participa.

O Campus I, em João Pessoa, também vem desenvolvendo várias atividades. Realizou o Programa de Capacitação de Monitores Alfabetizadores para atuar na alfabetização de Jovens e Adultos; Alfabetização de Jovens e Adultos e Escolarização de Jovens e Adultos, 1º segmento do Ensino Fundamental de assentamentos da Reforma Agrária. Está realizando um Curso Normal de Nível Médio para jovens de assentamentos e acampamentos acompanhados pela CPT e o Curso Técnico de Enfermagem. Além disso, participou dos cursos de extensão Realidade Brasileira voltado para militantes e lideranças dos movimentos sociais.

Segundo a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária^{26[1]} contabiliza 5. 595 assentamentos credenciados pelo INCRA, sendo que no estado da Paraíba são 209 assentamentos, nos quais viviam, em 2004, 12.2002 famílias assentadas num total de 58.661 pessoas. Nessas áreas existem 8.679 escolas, sendo 4.230 no Nordeste. Assim, constata-se o crescimento do número de assentamentos rurais que acarretam cada vez mais o aumento das demandas de profissionais qualificados para a educação do campo, que se identifiquem e conheçam as peculiaridades e dificuldades vividas na educação dos assentamentos rurais.

Destaca-se a condição da educação no campo brasileiro, carente de ações mais efetivas, especialmente no estado da Paraíba, onde a educação é bastante precária, resultando numa situação em que grande o número de jovens, adolescentes e adultos analfabetos e uma grande parcela (78,8%) dos jovens e adolescentes, que frequentam a escola na zona rural e que conseguiram chegar à 4ª série do ensino fundamental, encontra-se em estágio crítico ou muito crítico na disciplina de Língua Portuguesa.

Como mostram os dados de uma pesquisa do INEP^{27[2]}, que retrata o nível de aprendizagem no ensino básico em escolas públicas rurais e urbanas, na zona rural da Paraíba, apenas 0,2% dos alunos concluíram a primeira fase do ensino fundamental em estágio adequado. Na zona urbana, os números de alunos em estágio crítico e muito crítico chega a 65,2%. Desses, apenas 1,9% concluíram a 4ª série em estágio adequado ou avançado.

Essa realidade espelha os inúmeros problemas enfrentados pela educação pública, especialmente na zona rural, na qual se constata a inadequação dos currículos, dos calendários escolares, a precariedade das escolas, a falta ou o inadequado transporte escolar. Essas e outras questões têm mobilizado os movimentos sociais em torno de reivindicações que visam propor uma educação de qualidade e específica para a realidade camponesa.

Diante desse quadro, torna-se urgente formar educadores com conhecimento e competências baseadas nos saberes das comunidades camponesas e no conhecimento científico para intervenção de forma crítica e participativa na reorganização da comunidade e unidades produtivas. Profissionais da educação formados com base nos referenciais teóricos da educação científica para atuação no campo visando um desenvolvimento auto-sustentável. Todo esse arrazoado de motivos evidenciam a demanda pela formação urgente de professores e educadores habilitados ao ensino das séries iniciais da educação da educação básica, nas escolas do campo.

^{26[1]} Realizada pelo MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA realizada em 2004.

^{27[2]} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação reafirma seu compromisso de participar, efetivamente do desenvolvimento do Nordeste, contribuindo para a qualidade da Educação Básica nos assentamentos da Reforma Agrária, atendendo assim, às demandas dos movimentos sociais do campo, capacitando docentes no Estado da Paraíba, ofertando o Curso de Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Magistério do Ensino Fundamental - 1^a a 4^a séries nas áreas de Assentamentos, que se enquadra no Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC, Resolução Nº 25 /2004), que se destina, conforme o artigo 2º, ao ingresso de educandos que hajam concluído o ensino médio, pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo, vinculados aos Programas de Educação para a Reforma Agrária do INCRA, para realização de Cursos de Licenciatura, mediante celebração de convênios ou de termos aditivos aos convênios firmados entre a UFPB e os Programas para a Educação na Reforma Agrária do INCRA e similares.

3. OBJETIVOS

3.1. Geral

Proporcionar a formação de professores de nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, para atuar em projetos educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo.

3.2. Objetivos Específicos

- 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;
- Qualificar a atuação profissional dos educadores do campo, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos camponeses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais;
- Formar professores/pesquisadores em Pedagogia para atuar nos anos iniciais da Educação Fundamental, tendo como perspectiva um referencial teórico-metodológico interdisciplinar e

investigativo, desenvolvendo saberes pedagógicos a partir das questões vividas na prática cotidiana das escolas e dos educandos;

- Ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia, para educadores dos Assentamentos da Reforma Agrária para atender às necessidades de melhoria da educação;
- 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.
- Desenvolver formação que propicie o exercício de atividades de assessoramento e gestão pedagógica em projetos educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo.
- Promover a integração Universidade Federal da Paraíba com os movimentos sociais do campo, especialmente os assentamentos e acampamentos da CPT na prática de Educação e Movimentos Sociais, a partir do envolvimento de professores e alunos.

4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURSO

Para que se atinjam os objetivos propostos, o curso deve seguir os princípios que atendem a uma abordagem multidimensional (técnica, humana, político-social) da educação, partindo da interdisciplinaridade implícita no processo educativo:

- **Princípio sócio-histórico do conhecimento**, entendendo o conhecimento como produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói, conforme suas necessidades.
- **Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social**, que pressupõe melhor qualidade de vida, por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, que se apresenta de modo multifacetado, plural e complexo.
- **Princípio da compreensão das diferenças**, formadoras da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe, que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresenta-se para a educação como um desafio interessante e enriquecedor.
- **Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo**, enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elemento articulador entre teoria/prática.

- **Princípio da compreensão da práxis**, enquanto unidade teoria-prática.
- **Princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.**

O Curso de Pedagogia deve ter presente um compromisso com a dinâmica social e estar atento às mudanças que ocorrem no processo histórico, visando a uma permanente avaliação curricular por parte dos professores, alunos e comunidade escolar, a partir da concepção de que o currículo não é algo pronto e imutável, e, sim, um contínuo processo de construção participativa baseada na investigação e prática coletivas.

Essa proposta de curso se espelha nos princípios defendidos pela ANFOPE:

- a valorização do trabalho pedagógico;
- a sólida formação teórica;
- a pesquisa como forma de conhecimento e de intervenção na realidade escolar;
- o trabalho coletivo/partilhado;
- o trabalho interdisciplinar;
- a relação/unidade teoria-prática.

5. PERFIL PROFISSIONAL DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA

O perfil do Licenciado em Pedagogia a partir da formação comum da docência na Educação Básica está estruturado de forma a garantir uma consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Tem uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do Curso e desenvolvendo uma preocupação com a formação continuada.

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.

Destacamos para o perfil do egresso algumas preocupações constantes nas proposições em discussão com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia:

- Promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

- Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, matemática ciências, história e geografia;
- Atuar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Estabelecer relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Realizar pesquisas, que proporcionem conhecimentos sobre os educandos, os processos de aprendizagem, o currículo, a organização do trabalho educativo e a prática pedagógica;
- Apropriar-se de processos de construção do conhecimento científico e pedagógico,
- Identificar problemas sócio-culturais e educacionais, propondo alternativas, que demonstrem postura investigativa, pensamento lógico e crítico, em face da complexa realidade, com vistas a superar a exclusão social;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico institucional;
- Relacionar a educação às linguagens midiáticas, ao processo didático-pedagógico, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação – TIC - adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Demonstrar consciência ecológica, étnico-racial e respeito à diversidade nas suas dimensões, por exemplo, de gêneros, classes sociais, culturas, religiões;
- Reconhecer e respeitar as manifestações cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

6. SABERES, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA(O) PEDAGOGA(O)

O curso deve proporcionar as competências, atitudes e habilidades coerentes com seus objetivos e com o perfil profissional. Em um curso desta natureza que forma o pedagogo, tendo como base a docência mas também considerando-o como gestor, pretende-se desenvolver na(o) aluno a capacidade de^{28[3]}:

- Analisar, descrever e explicar as práticas educativas na escola, à luz de distintas teorias;
- Dominar os conteúdos específicos às áreas básicas do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e

^{28[3]} Esses saberes são parte do PPP do Curso de Pedagogia, em discussão no Centro de Educação, em 2005.

Literatura Infantil), estando capacitado a desenvolver a prática pedagógica numa perspectiva multidisciplinar;

- Interpretar a prática educativa a partir dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, regional e local;
- Resolver situações-problemas que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos;
- Utilizar formas distintas de acessar e processar conhecimentos, estratégias de ensino e materiais didáticos diversificados; bem como compreender as transformações no mundo atual mediadas por novas tecnologias;
- Articular os conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos alunos;
- Posicionar-se criticamente frente à realidade de forma a contribuir no processo de construção social consciente e criativamente;
- Estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento, de modo a propiciar ao educando a construção de uma visão de totalidade imprescindível a construção do conhecimento;
- Propor formas de interação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e outras práticas sociais concebendo-as como espaços educativos;
- Respeitar e tolerar as diferenças - pluralidade de idéias e concepções -, contribuindo para o convívio democrático e o desenvolvimento da sensibilidade ética e da solidariedade;
- Participar da construção coletiva do projeto político - pedagógico contribuindo no exercício da gestão democrática da educação;
- Manter-se informado sobre as transformações sociais e sobre os novos conhecimentos produzidos, de forma a definir e redefinir o seu papel de educador;
- Demonstrar autonomia intelectual no exercício de sua atividade ao tomar decisões e apresentar soluções alternativas no tratamento das questões educativas;
- Refletir sobre o conhecimento historicamente acumulado, intervindo na construção de um novo saber;
- Apresentar condições teórico-metodológicas para coordenar e executar programas, projetos e experiências vinculadas a processos formais de escolarização e processos não formais de práticas alternativas em educação.
- Entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação;
- Compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal;

- Compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica;
- Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, nos demais lócus educativos;
- Equacionar os fundamentos das políticas públicas em especial no campo educacional e, a partir delas, intervir nas diferentes instâncias, em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, de forma a eliminar as discriminações e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;
- Buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;
- Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;
- Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
- Assumir o compromisso de contribuir para a melhoria da educação e das condições sociais sobre as quais ela se dá.

7. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

7. 1. Pressupostos Teóricos

O acesso à educação constitui-se num direito consagrado na Constituição Federal de 1988, que resultou das lutas dos movimentos sociais. Não obstante uma progressiva democratização da educação que vem caminhando para uma universalização da educação fundamental, continua a existirem grandes contingentes de analfabetos, semi-analfabetos e de jovens que não têm acesso ao ensino médio e superior.

No contexto contemporâneo a educação torna-se ainda mais instrumento indispensável para uma existência e convivência social digna, de inclusão social e de cidadania, diante do avanço das configurações do desenvolvimento do capital com um novo padrão de acumulação, sob a supremacia do capital financeiro, da globalização financeira, uma generalização das políticas neoliberais. Esse processo se utiliza de mudanças na produção introduzindo equipamentos com novas bases técnico-científicas centradas na microeletrônica, pela informática, pela microbiologia, pela engenharia genética, por novas formas de energia,

novos materiais e meios de comunicação, que demanda cada vez mais escolaridade e informações para que os indivíduos possam participar de forma ativa e inclusiva na sociedade.

A despeito dos avanços em termos de ampliação das oportunidades educacionais, na realidade do campo ainda há necessidade de intensificação de políticas públicas para atender as demandas educacionais das populações que vivem da terra no espaço agrário brasileiro. Por compreender a importância da educação dentro de um projeto de desenvolvimento agrário que contemple as necessidades e interesses das populações camponesas é que diversos movimentos sociais vem se articulando em torno de um projeto de educação que embase políticas educacionais específicas para esses povos. Segundo Furtado (2000, p. 2).

A educação no campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural. Identidade essa que se expresse não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não só da eliminação do analfabetismo, da reintegração do jovem e do adulto a escola regular, bem como da construção de um projeto de desenvolvimento que elimine a fome e a miséria.

A proposta de uma política de educação do campo nasce da discussão e das reivindicações e proposições feitas pelos movimentos sociais do campo, de seus parceiros e aliados, docentes e pesquisadores das universidades, na perspectiva superar as concepções anteriores que se baseavam numa concepção de educação para o meio rural vinculada ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista, que concebe a da terra apenas como instrumento de exploração subordinado ao modelo de acumulação do capital.

Assim, os movimentos buscam demarcar uma concepção de educação que tem uma vinculação política com a diversidade dos povos que vivem no campo. Essa visão defende uma educação emancipadora, na perspectiva de busca fortalecer a cultura e os valores das comunidades e se vinculada a um projeto de desenvolvimento auto-sustentável na perspectiva dos movimentos sociais do campo. Concepção incorporada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) que define artigo 4:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

O conceito de educação do campo propõe outro olhar sobre o papel do campo na economia e na sociabilidade, devendo ser reconhecida como instrumento de democratização da sociedade brasileira. Concebe-se que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como sujeitos de história e de direitos, que têm suas especificidades que devem ser respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão e alteridade. Nesse sentido, as escolas do campo devem ter identidade própria, comprometidas com os desafios, a história e a cultura dos povos que vivem nesse espaço. Trata-se de desenvolver projetos político-pedagógicos que permitam construir a identidade da escola do campo. É uma visão construída coletivamente pela articulação dos movimentos sociais em diversos seminários regionais e duas conferências nacionais e busca definir os indivíduos como sujeitos ativos da educação entendida como política social global, como salienta Nascimento (2003, p.3):

A proposta de uma educação básica do campo sempre esteve ligada a um projeto popular de educação e desenvolvimento para o país o que permite ampliar o leque de debates acerca dos problemas existentes no meio rural, ou seja, para que lutar por uma educação básica do campo se não há políticas públicas setoriais de combate à exclusão social, ao êxodo rural por parte dos jovens, ao analfabetismo funcional, à agricultura familiar etc.

Essa concepção de educação pauta-se pelos princípios de respeito ao saber social da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, da produção, das relações de produção por eles engendrada. Deve, portanto se pautar no respeito à diversidade cultural, desenvolvendo práticas educativas que promovam a interculturalidade, como entende Fleury (2000, p.13), “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas”. Assumindo, portanto um compromisso com a inclusão, com o respeito à diversidade cultural.

7.2. Pressupostos Metodológicos

O curso de Pedagogia destinado a habilitar professores para atuar na educação do campo, especificamente em áreas de Reforma Agrária, tem a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, recebendo formação para atuar na organização e gestão de sistemas, unidades de ensino e projetos educacionais.

A proposta curricular tem como ponto de partida os interesses e realidade dos assentados do Estado e do Nordeste, respeitando, portanto, a singularidade de cada grupo,

numa perspectiva de valorizar os elementos universais que compõem a cultura do homem brasileiro.

7.3. Os princípios norteadores da Proposta são:

- Integrado ao projeto político-pedagógico da Universidade Federal da Paraíba, propõe-se a articular o ensino com a pesquisa vinculada aos processos sócio-históricos, por meio da reflexão sobre as relações do homem, sociedade, ciência e educação numa perspectiva de inclusão social.
- A proposta de formação será desenvolvida na perspectiva de contribuir para o graduando assumir uma responsabilidade pessoal/política no seu processo de formação, sendo incentivado a conquistar a autonomia sobre a sua prática, através de um trabalho que possibilite uma reflexão crítica e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e coletiva.
- A reflexão sobre a prática pedagógica deverá ter como ponto de partida e de chegada as questões da educação do campo, embasadas por diferentes abordagens teóricas e metodológicas.
- Amparado numa ação teórica/prática pretende-se refletir sobre a realidade social e as práticas dos sujeitos como um referencial determinante para a teoria, que será reelaborada criticamente, oportunizando a análise do fazer pedagógico.
- Embasado numa concepção que tem como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, entre Ensino, Pesquisa e Extensão, o curso adota uma pedagogia da alternância que se efetiva num currículo que se executa a partir de um Tempo Escola e no Tempo Comunidade, em se propicia o contato direto com a realidade da (o) aluna (o), o campo, para o pensar, repensar e o transformar a realidade.

A estrutura curricular, baseada nas Resoluções do CONSEPE/UFPB nº 04/2004, a 34/2004 e na Resolução Nº 25/2004, que estabelece normas para o ingresso de educadores, pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo, nos Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura, Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MS), nos critérios de avaliação propostos pela Comissão de Especialistas para Reconhecimento dos Cursos de Pedagogia (MEC/2001) na “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em nível de Ensino Superior” (MEC/2000), é composta de disciplinas e atividades, numa visão interdisciplinar, observando a relação teoria e prática, como um princípio

pedagógico e como metodologia dos processos educativos que possibilitam a formação científica, pedagógica e humana, aspirando a formação integral do educando.

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a duração de quatro anos letivos, com carga horária total de 3.210 (três mil duzentos e dez) horas/aula, divididas em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Os componentes curriculares presenciais serão ministrados no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. A prática e o estágio supervisionado ocorrerão nos assentamentos, compreendendo o tempo Comunidade, no qual os alunos receberão suporte pedagógico de professores e alunos bolsistas-monitores, que serão capacitados previamente nos períodos de oferta dos componentes curriculares. No final do Curso o aluno apresentará um trabalho de conclusão de curso, que deverá ser apresentado em público e que garantirá o direito ao Diploma de Graduado em Pedagogia.

7.4. Proposta Metodológica

A metodologia se baseia em interação professor e o saber popular, partindo sempre da prática social do aluno, problematizando o processo de educação do campo. Para tanto o processo educativo requer uma prática educativa que tenha no diálogo seu pressuposto fundamental. Também deve se pautar no princípio da solidariedade, da reciprocidade e da participação ativa e coletiva dos sujeitos educandos/educadores o que supõe o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo. Essa concepção de educação prioriza o ato educativo como ato político que se propõe a formar sujeitos autônomos, engajados, seres históricos que buscam transformar a realidade numa perspectiva coletiva e solidária aliada a um projeto de sociedade livre, democrática e sem exploração.

A proposta está estruturada em momentos de oferta dos componentes curriculares e prática/estágio, numa visão interdisciplinar, com conteúdos específicos e atividades que favorecerão reflexões sociológicas, filosóficas, políticas e históricas, que servirão como instrumentos capazes de auxiliar os graduandos a atuar concretamente no processo educativo, de modo crítico e transformador.

Nesta perspectiva de organização metodológica, favorecerá o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho, construindo sua consciência política e social. Irá buscar na prática /estágio subsídios para reorganização e reconstrução técnico-pedagógica, numa postura dialética. Os momentos presenciais da teoria, prática e estágio, darão suporte pedagógico, para os alunos consolidarem o processo de ensino/aprendizagem da sua formação.

Observando-se a importância do curso de Pedagogia, a temática ambiental firma-se como instrumento para promover uma discussão e revisão de valores da sociedade junto aos assentados, levando a refletir sobre as diversas formas de intervenções do homem no meio ambiente. Destacar a educação ambiental nos intensivos de aprendizagem significa questionar, junto ao homem e a mulher do campo, a importância da dimensão ambiental e ao mesmo tempo, indicar caminhos pautados em novos paradigmas, através dos seminários e oficinas que serão vivenciados ao longo do curso.

Nas atividades práticas serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos, atividades práticas. Nos trabalhos práticos, serão desenvolvidas atividades na comunidade/escola do aluno e será acompanhada pelos alunos bolsistas – monitores da UFPB. Esses monitores se responsabilizarão pelo acompanhamento e supervisão das atividades propostas no Tempo-Escola e do Tempo-Comunidade.

7.5. Discriminação e descrição detalhada das atividades presenciais – Tempo Escola e do Tempo Comunidade

A proposta pedagógica se baseia em dois tipos de atuação, em cada disciplina: uma atuação intensiva, presencial, e outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na comunidade de origem das/os educandas/os. A parte intensiva de cada disciplina se fará de forma concentrada em uma semana de atividades, com um total **de 80% das horas/aula** e terá como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, a qual encaminha para o trabalho não presencial.

As atividades presenciais serão norteadas pelo procedimento dos chamados “Momentos Pedagógicos”, que são utilizados para garantir a prática sistemática do diálogo: a) Estudo da Realidade, que é o momento de compreender o universo significativo em que está imerso o aluno; b) Organização do Conhecimento, em que predomina a fala do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias a aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento. Serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos, atividades práticas.

O trabalho não presencial se desenvolverá na comunidade do aluno e será acompanhada por monitores. Estes monitores se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redirecionar planejamentos individuais. A comunicação poderá ser feita por carta, telefone, fax, correio eletrônico e/ou visitas presenciais. Pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de tirar dúvidas, ajudar a elaborar sínteses, etc.

8. COMPOSIÇÃO E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

8.1. Síntese dos Componentes Curriculares

Componentes Curriculares	Carga Horária	Créditos
1. Conteúdos/Núcleos Básicos	1620	108
2. Aprofundamento/Complementar	1590	106
2.1 Obrigatórios	930	62
2.2 Optativos	300	20
2.3 Estudos Integrados Flexíveis	360	24
TOTAL	3210	214

8.2. ESTRUTURA CURRICULAR

Conteúdos/Núcleos			
1. Básicos			
Disciplinas	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos
Educação Popular	60 h	4	
Filosofia da Educação	75 h	5	
Sociologia da Educação	75 h	5	
Psicologia da Educação	75 h	5	
História da Educação	75 h	5	
Língua Portuguesa	60 h	4	
Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo	60 h	4	Sociologia da

			Educação História da Educação
Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental	60 h	4	Política Educacional
Conteúdo e metodologia do Ensino de Português	75 h	5	Língua Portuguesa
Conteúdo e metodologia do Ensino de História	60 h	4	História da Educação
Conteúdo e metodologia do Ensino de Geografia	60 h	4	
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	75 h	5	
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências	60 h	4	
Estágio Supervisionado I	60 h	4	
Estágio Supervisionado II	75 h	5	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado III	120 h	8	Estágio Supervisionado II
Estágio Supervisionado IV	120 h	8	Estágio Supervisionado III
Estágio Supervisionado V	120 h	8	Estágio Supervisionado IV
Pesquisa e Práticas Educativas I	75 h	5	
Pesquisa e Práticas Educativas II	75 h	5	Pesquisa e Práticas Educativas I
Política Educacional	60 h	4	
TOTAL	1620	108	
2. Conteúdos de Aprofundamento / Complementar			
a) Obrigatórios			
Educação, Economia Popular Solidária e práticas associativas	60 h	4	
Didática	60 h	4	
Gestão Educacional	60 h	4	
Projeto de Pesquisa e Extensão I	90 h	6	
Educação e Movimentos Sociais	60 h	4	
Currículo e Educação	60 h	4	
Projeto de Pesquisa e Extensão II	90 h	6	Projeto de Pesquisa e Extensão I

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60 h	4	
Artes e Educação	60 h	4	
Organização e prática da Educação de Jovens e Adultos	60 h	4	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
Metodologia do Trabalho Científico	60 h	4	
Alfabetização: processos, métodos e práticas	75 h	5	
Teorias e Práticas da Educação Popular	75 h	5	Educação Popular
Organização do Trabalho de Conclusão de Curso	60 h	4	
TOTAL	930	62	
b. Optativos			
Planejamento e Avaliação Educacional	60 h	4	Didática
Organização e prática da Educação Especial	60 h	4	
Educação e Trabalho	60 h	4	
Educação Ambiental	60 h	4	
Tecnologias Educacionais e Processos Inclusivos	60 h	4	
TOTAL	300	20	
c) Estudos Integrados Flexíveis			
Seminário I: Realidade Educacional Brasileira	60 h	4	
Tópicos Especiais (TEPs) Cultura, Gênero e religiosidade	60 h	4	
Seminário II: Realidade Educacional Brasileira do Campo	60 h	4	
Tópicos Especiais (TEPs): Oficinas de Artes e educação	60h	4	
Tópicos Especiais (TEPs) Educação do Campo e Desenvolvimento Auto-sustentável	60 h	4	
Seminário Temático	60 h	4	
TOTAL	360	24	
TOTAL GERAL	3210	214	

* Além dessas, outras Disciplinas Optativas serão ofertadas para possibilitar a escolha dos alunos, de acordo com seus interesses.

8.3 Fluxograma

1º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Metodologia do Trabalho Científico	60 h	4	47 h	13 h
Filosofia da Educação	75 h	5	60 h	15 h
Sociologia da Educação	75 h	5	60 h	15 h
Psicologia da Educação	75 h	5	60 h	15 h
História da Educação	75 h	5	60 h	15 h
Língua Portuguesa	60 h	4	47 h	13 h
Sub-Total	420 h	28	334 h	86 h

2º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo	60 h	4	47 h	13 h
Política Educacional	60 h	4	47 h	13 h
Educação, Economia popular Solidária e práticas associativas	60 h	4	47 h	13 h
Pesquisa e Práticas Educativas I	75 h	5	60 h	15 h
Seminário I: Realidade Educacional Brasileira	60 h	4	47 h	13 h
Tópicos Especiais (TEPs) Cultura, Gênero e religiosidade	60 h	4	47 h	13 h
Sub-Total	375	25	295 h	80 h

3º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental	60 h	4	47 h	13 h
Didática	60 h	4	47 h	13 h
Gestão Educacional	60 h	4	47 h	13 h
Seminário II: Realidade Educacional Brasileira do Campo	60 h	4	47 h	13 h
Pesquisa e Prática Educativas II	60 h	4	47 h	13 h
Projeto de Pesquisa e Extensão I	90 h	6	72 h	18 h
Educação e Movimentos Sociais	60 h	4	47 h	13 h
Sub-Total	450	30	354 h	96 h

4º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Currículo e Educação	60 h	4	47 h	13 h
Planejamento e Avaliação Educacional	60 h	4	47 h	13 h
Pesquisa e Prática Educativas III	60 h	4	47 h	13 h
Projeto de Pesquisa e Extensão II	90 h	6	72 h	18 h
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60 h	4	47 h	13 h
Estágio Supervisionado I	60 h	4	47 h	13 h
Artes e Educação	60 h	4	47 h	13 h
Sub-Total	450	30 h	354 h	96 h

5º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Conteúdo e metodologia do Ensino de Português	75 h	5	60 h	15 h
Organização e prática da Educação de Jovens e Adultos	60 h	4	47 h	13 h
Organização e prática da Educação Especial	60 h	4	47 h	13 h
Conteúdo e metodologia do Ensino de História	60 h	4	47 h	13 h
Conteúdo e metodologia do Ensino de Geografia	60 h	4	47 h	13h
Estágio Supervisionado II	75 h	5	60 h	15 h
Tópicos Especiais (TEPs): Oficinas de Artes e educação	60h	4	4/ h	13h
Sub-Total	450	30	354h	96 h

6º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Educação Popular	60 h	4	47 h	13 h
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	75 h	5	60 h	15 h
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências	60 h	4	47 h	13 h
Alfabetização: processos, métodos e práticas	75 h	5	60 h	15 h
Tópicos Especiais (TEPs) em Educação do Campo e Desenvolvimento Auto-sustentável	60 h	4	47/ h	13 h
Estágio Supervisionado III	120 h	8	96 h	24 h
Subtotal	450 h	30	354 h	96 h

7º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Educação e Trabalho	60 h	4	47 h	13 h
Educação Ambiental	60 h	4	47 h	13 h
Tecnologias Educacionais e Processos Inclusivos	60 h	4	47 h	13 h
Teorias e Práticas da Educação Popular	75 h	5	47 h	13 h
Estágio Supervisionado IV	120 h	8	96 h	24 h
Subtotal	375 h	25	297 h	78 h

8º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Organização do Trabalho de Conclusão de Curso	60 h	4	47 h	13 h
Seminário Temático	60 h	4	47 h	13 h
Estágio Supervisionado V	120 h	8	96 h	24 h
Subtotal	240 h	16	190 h	50 h
TOTAL	3.210 h	214	2.532	678

9. Ementas dos Componentes Curriculares**Metodologia do Trabalho Científico** - 04 créditos - 60 horas

Leitura e produção de textos, regras e normas gerais de apresentação de trabalhos científicos.

Filosofia da Educação - 05 créditos - 75 horas

Conceituação de filosofia e filosofia da educação: delimitação do seu objeto. Filosofia, conhecimento, ciência e ideologia. Filosofia da educação e história: estrutura e contexto sociais como orientadores da reflexão. As bases filosóficas da educação e as correntes da Filosofia. A Filosofia no contexto Educacional Brasileiro.

Sociologia da Educação - 05 créditos - 75 horas

Estudo da contribuição das ciências sociais e humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador. Concepções teóricas da relação Estado, Sociedade e Educação; a educação como direito social.

Psicologia da Educação - 05 créditos - 75 horas

A relação da psicologia com a educação. Concepção de desenvolvimento humano e cognitivo; Áreas do desenvolvimento Humano; A importância da aprendizagem no desenvolvimento humano. Fundamentos psicológicos concernentes ao processo de constituição do conhecimento. Relações sociais e afetivas e as implicações educacionais.

História da Educação – 05 créditos - 75 horas

A História da História da Educação. Perspectivas históricas na antiguidade greco-latina, na idade média e no renascimento. História e produção do conhecimento. As relações da História da Educação com a história e a Educação no Brasil..

Língua Portuguesa – 04 créditos - 60 horas

Estudo de vocabulário e Domínio da ortografia. Princípios da análise mórfica; Morfemas do português. Morfemas flexionais, Formação de palavras. Emprego dos tempos e modos verbais. Prática da expressão da linguagem formal: atividades envolvendo os processos sintáticos da regência, concordância, paralelismo sintático e semântico. Aspectos morfossintáticos da língua. As sintaxes estrutural e gerativa. Análise lingüística. Coerência sintática e semântica. Teoria do texto e teorias semióticas: sintaxe narrativa.

Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo - 04 créditos - 60 horas

Contextualização sócio-histórica da luta pela terra. Origem e problematização do conceito de educação do campo, concepções teóricas e práticas educativas. Papel social da escola no campo.

Política Educacional 04 créditos - 60 horas

Políticas educacionais e programas governamentais, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira.

Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas. 04 créditos - 60 horas

Princípios sociais, econômicos, políticos e educativos da economia solidária; práticas educativas nas formas de organizações coletivas de produção e comercialização do campo.

Pesquisa e Práticas Educativas I - 04 créditos - 60 horas

Introdução à pesquisa científica, com ênfase na educação do campo, relacionando os aportes teóricos históricos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos, proporcionando a relação teoria-prática de forma interdisciplinar.

Tópicos Especiais (TEPs) Cultura, Gênero, e Religiosidade - 04 créditos - 60 horas

A multiculturalidade e as relações de gênero no campo da Educação. A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas.

Seminário I: Realidade Educacional Brasileira - 04 créditos - 60 horas

Atualização permanente do estado da arte em teoria e problemas de Educação.

Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental - 04 créditos - 60 horas

Análise crítica dos fundamentos e pressupostos filosóficos, históricos, sócio-econômicos, legais, biopsicológicos e político - culturais da Educação no Ensino Fundamental. Concepções de Infância ao longo da história e suas implicações nas atividades e formas de atendimento pedagógico.

Didática - 04 créditos - 60 horas

A didática e suas dimensões político-sociais, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem: O objeto da didática; pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e o espaço da sala de aula.

Gestão Educacional - 04 créditos - 60 horas

Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. A gestão democrática da unidade escolar: o processo administrativo e sua dimensão político-pedagógica. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Orçamento e democracia. Cidadania na escola. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares.

Pesquisa e Práticas Educativas II - 04 créditos - 60 horas

Introdução à prática de pesquisa nas diferentes instâncias educativas, a partir da elaboração de projeto de modo a buscar estabelecer a relação teoria-prática de forma interdisciplinar, visando a articulação entre a realidade do aluno e a prática pedagógica da escola do campo, proporcionando a análise global e crítica da realidade educacional.

Projeto de Pesquisa e Extensão I 05 créditos - 90 horas

Elaboração e execução de proposta de intervenção integrando ensino pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas.

Educação e Movimentos Sociais - 04 créditos - 60 horas

Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.

Seminário II: Realidade Educacional Brasileira do Campo - 04 créditos - 60 horas

Política de Educação Básica do campo. Saberes e competências necessárias ao fazer pedagógico na educação do campo. Metodologias, atividades didáticas e conteúdos curriculares adequados à realidade do campo.

Currículo e Educação - 04 créditos - 60 horas

Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

Planejamento e Avaliação Educacional - 04 créditos - 60 horas

Os processos de planejamento educacional e de ensino como instrumento indispensável para o acompanhamento e avaliação das ações educativas. Procedimentos e instrumentos de Planejamento e avaliação da aprendizagem. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática escolar.

Pesquisa e Práticas Educativas III 04 créditos - 60 horas

Iniciação científica através de pesquisas exploratórias nas escolas do campo com vistas ao estágio do final de curso.

Projeto de Pesquisa e Extensão II 06 créditos - 105 horas

Execução e avaliação de proposta de intervenção integrando ensino pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas.

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - 04 créditos - 60 horas

Perspectivas teórico-metodológicas da educação de Jovens e Adultos: educação permanente, educação não formal e educação popular. Evolução da Educação de adultos como prática social no contexto da sociedade brasileira. Fundamentos Psico-sociolinguísticos na educação. Educador e a formação da cidadania.

Estágio Supervisionado I - 04 créditos - 60 horas

Estudo avaliativo sobre as experiências vivenciadas no ensino fundamental (séries iniciais) considerando-se: a) questões relacionadas com a vivência do estagiário em situação de observação e participação no processo pedagógico; b) questões teórico-metodológicas inerentes ao processo educativo em desenvolvimento no âmbito das práticas vivenciadas.

Arte e Educação - 04 créditos - 60 horas

A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A mística nos movimentos sociais como um processo educativo.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português 05 créditos - 75 horas

O desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita e nos diversos gêneros discursivos, no repertório de crianças, jovens e adultos, em início de escolarização. Fundamentos lingüísticos, fonológicos, sociopsicolingüísticos da língua materna. A Escrita como produção social.

Organização e prática da Educação de Jovens e Adultos 04 créditos - 60 horas

Conceito de alfabetização de jovens e adultos e suas concepções no processo histórico. Contribuições teóricas do EJA. Conteúdos básicos em educação de jovens e adultos, pressupostos pedagógicos e metodológicos em suas dimensões política, econômica e ideológica. Análise de práticas pedagógicas e a construção de um novo saber. Estudo crítico dos PCN's como instrumento de reflexão/ ação na metodologia aplicada ao ensino da EJA.

Organização e prática da Educação Especial - 04 créditos - 60 horas

Estudo das necessidades especiais e o seu processo educativo numa perspectiva inclusiva e interativa. Conhecimento básico da etiologia das deficiências e suas especificidades. Necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de necessidades especiais. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Educação inclusiva, políticas públicas e experiências.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de História - 04 créditos - 60 horas

A História no ensino fundamental: séries iniciais. A construção da noção de tempo histórico. Os conteúdos e os aspectos metodológicos do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Propostas curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia - 04 créditos - 60 horas

Os conteúdos e os aspectos metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As dimensões espaciais, sociais, econômicas da Geografia; a Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos.

Estágio Supervisionado II - 05 créditos - 75 horas

A dinâmica da sala de aula, planejamento e o ensino/aprendizagem em salas de 1ª ao 5ª anos, com ênfase nos conteúdos e na prática de ensino da Língua Portuguesa, possibilitando o desenvolvimento dos vários níveis de competência profissional.

Tópicos Especiais (TEPs): Oficina de Artes e educação - 04 créditos - 60 horas

Desenvolvimento de atividades envolvendo a música, pintura e teatro como ação metodológica facilitadoras das aprendizagens.

Educação Popular 04 créditos - 60 horas

As concepções filosóficas e históricas, metodologias e tendências contemporâneas da Educação Popular. A escola pública e a educação popular; A educação popular e os movimentos sociais; A educação popular na sociedade brasileira atual.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática 05 créditos - 75 horas

A função social da Matemática e a sua relação com a realidade. Os conteúdos e o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Metodologia e materiais didáticos para o ensino da Matemática. Avaliação e relação professor /aluno no ensino da Matemática.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências 04 créditos - 60 horas

Os conteúdos, o ensino, a função social, a metodologia e os materiais de ensino das Ciências Físicas, Químicas e Biológicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações gerais.

Alfabetização: processos, métodos e práticas. 04 créditos - 60 horas

Concepções de analfabetismo e de alfabetização; Aspectos sociais, políticos e teórico-metodológicos da Alfabetização. Perspectiva histórica da alfabetização. Os processos de construção da leitura e da escrita.

Tópicos Especiais (TEPs) Educação do Campo e Desenvolvimento Auto-sustentável - 04 créditos - 60 horas

Concepções de desenvolvimento sustentável e solidário na perspectiva e necessidades da educação no campo: origem histórica e situação brasileira atual.

Estágio Supervisionado III 08 créditos - 120 horas

A dinâmica da sala de aula, planejamento e o ensino/aprendizagem em salas de 1ª ao 5ª anos, com ênfase na educação matemática, possibilitando o desenvolvimento dos vários níveis de competência profissional.

Educação e Trabalho 04 créditos - 60 horas

O trabalho como princípio educativo. Relação entre sistema produtivo, sistema de profissionalização e sistemas de formação do trabalhador. Propostas pedagógicas experimentais fundamentadas no trabalho com propósitos educativo; Educação e trabalho e suas dimensões políticas – pedagógicas.

Educação Ambiental 04 créditos - 60 horas

Emergência do Paradigma Ambiental; O estudo do meio enquanto componente curricular para o ensino nas séries iniciais. Análise das tendências em educação ambiental. O papel da escola na educação ambiental no campo.

Tecnologias Educacionais e Processos Inclusivos. 04 créditos - 60 horas

Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Uso e prática das tecnologias como instrumento de organização e luta na Educação do campo.

Teorias e Práticas da Educação Popular 04 créditos - 60 horas

A dimensão educativa das práticas sociais em Educação Popular. Teoria e prática de Educação Popular com ênfase nas teorias de Paulo Freire.

Estágio Supervisionado IV 08 créditos - 120 horas

Estudo avaliativo sobre as práticas de educação de jovens e adultos, objeto do estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às: a) questões da observação do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica; b) caracterização e avaliação da participação do estagiário, enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio. O ensino/aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Organização do Trabalho de Conclusão de Curso

Orientação temática e metodológica para a finalização do trabalho de curso.

Seminário Temático: 04 créditos - 60 horas

Temáticas do campo que serão discutidas conforme as necessidades dos alunos. Participação em atividades de Extensão

Estágio Supervisionado V 16 créditos - 240 horas

A gestão da escola e da sala de aula e o ensino/aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Avaliação do processo de ensino vivenciado. Defesa e apresentação do trabalho.

ANEXO B – Resolução nº 61/2007

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Resolução nº 61/2007

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.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que deliberou em reunião realizada em 30 de novembro de 2007 (Processo nº 23074.046879/05-92),

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Político-Pedagógico do **Curso de Pedagogia – Licenciatura em Magistério do Ensino Fundamental dos anos iniciais com Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos do INCRA no Brasil.**

Parágrafo único. O Projeto Político-Pedagógico é o conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas relativas à formação profissional que se destinam a orientar a concretização curricular do curso.

Art. 2º O Curso de Pedagogia – Licenciatura tem como finalidade conferir o grau de Licenciado em Pedagogia aos alunos que cumprirem as determinações constantes da presente Resolução.

Art. 3º O Curso de Pedagogia – Licenciatura funcionará no turno diurno integral e será desenvolvido com um total de **3.210** horas-aula, correspondendo a 214 créditos, distribuídas da seguinte forma: Conteúdos/Núcleos Básicos com **1.620** (mil, seiscentas e vinte) horas que correspondem a 108 créditos e Conteúdos/Núcleos Complementares com **1.590** (mil quinhentos e noventa) horas que corresponde a 106 créditos.

§ 1º As definições relativas aos objetivos do curso, perfil do egresso, composição curricular, proposta metodológica, procedimentos operacionais, matriz curricular e ementário estão definidas no corpo do Projeto Político-Pedagógico do curso.

§ 2º Os componentes curriculares e as suas ementas estão relacionados conforme a matriz curricular – Anexo I.

§ 3º As Práticas Educativas e o Estágio Supervisionado terão a duração de 195 (cento e noventa e cinco) horas e 495 (quatrocentos e noventa e cinco) respectivamente, e serão desenvolvidos em tempo escola e tempo comunidade, ao longo do curso.

§ 4º O acompanhamento e a avaliação de desempenho do Estágio Supervisionado serão regulamentadas pelo Colegiado do Curso.

Art. 4º O Curso adotará **o regime acadêmico de créditos em tempo integral e será desenvolvido em sistema de alternância do tempo escola e tempo comunidade, a ser regulamentado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia.**

Art. 5º O processo de seleção dos candidatos às 60 vagas do curso será executado pela COPERVE de acordo com as normas regulamentadas em Resolução aprovada pelo CONSEPE.

Art. 6º O Projeto Político-Pedagógico de que trata a presente Resolução será acompanhado e avaliado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia.

Art. 7º Serão vedadas alterações, ressalvados os casos de adaptação às normas emanadas pelo CNE e pelo CONSEPE e as emergências, a juízo do CONSEPE.

Art. 8º O Projeto Político-Pedagógico de que trata a presente Resolução será implantado após a sua aprovação pelo CONSEPE e assinatura do Convênio INCRA/PRONERA/UFPB.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, 12 de dezembro de 2007.

Rômulo Soares Polari

Presidente



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 28/08/2012, o projeto de pesquisa intitulado: “ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PRONERA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ASSENTAMENTOS” da Pesquisadora Lucileide Paz Ferreira de Lima. Prot. nº 0116/12, CAAE: 02834312.6.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB