

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A REAFIRMAÇÃO DO TERRITÓRIO:
A CONTRIBUIÇÃO DA TURMA MARGARIDA MARIA ALVES,
DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS,
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA**

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista

João Pessoa

2013

IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A REAFIRMAÇÃO DO TERRITÓRIO:
A CONTRIBUIÇÃO DA TURMA MARGARIDA MARIA ALVES,
DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS,
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação Popular, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Socorro Xavier Batista para obtenção do título de Doutora em Educação.

João Pessoa

2013

L869g Di Lorenzo, Ivanalda Dantas Nóbrega.

Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária / Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.-- João Pessoa, 2013.

674f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação do Campo. 2. Ensino Superior. 3. Ciências Agrárias. 4. PRONERA. 5. Pedagogia da Alternância. 6. Território Camponês.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

É concedida a Universidade Federal da Paraíba permissão para reproduzir cópias desta tese, emprestá-la apenas para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e, nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem autorização por escrito da autora.

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A REAFIRMAÇÃO DO TERRITÓRIO:
A CONTRIBUIÇÃO DA TURMA MARGARIDA MARIA ALVES,
DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS,
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA**

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
Orientadora (PPGE/UFPB)

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Membro Examinador Interno (PPGE/UFPB)

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo
Membro Examinador Interno (PPGE/UFPB)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Membro Examinador Externo (PPGG/UFPB)

Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo
Membro Examinador Externo (PRODEMA/UFC)

Prof. Dr. Marco Mitidiero Júnior
Membro Examinador Externo (PPGG/UFPB)

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Membro Examinador Externo (PPGE/UFPB)

João Pessoa, 11 de março de 2013

A minha Mainha, Maria Ivani Dantas da Nóbrega [encerrou sua missão nessa Terra, em 1995] que me proporcionou uma formação voltada para a compreensão de um mundo fraterno, justo, igualitário no qual, dar e receber constituem-se princípios básicos da felicidade, da justiça e da fraternidade humanas.

Ao meu Pai, Amaro da Nóbrega Filho, homem forte, generoso, digno e corajoso na construção e na produção da vida. Seus ensinamentos e esforços me permitiram, ao sair do campo, redimensionar o olhar aos seus sujeitos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e o campo, como lugar de possibilidades.

Aos povos do campo, pela resistência, pelas lutas por direito a permanecer no campo e pela Educação do Campo, como perspectivas de emancipação, liberdade, autonomia e empoderamento humanos.

AGRADECIMENTOS:

Partimos da compreensão de que toda produção, memória, história são coletivas é que me proponho à discussão das temáticas as quais me encontro, diretamente relacionada: a Educação do Campo e o Campesinato. Nesse sentido, me identifico inicialmente, como filha de camponês que não tive direito a uma educação que compreendesse e, me fizesse parte da realidade da qual sou oriunda. A saída do campo não me impossibilitou a busca cotidiana do fortalecimento e valorização do território camponês, resultados esses que se traduzem especialmente nesta Tese.

Sendo assim, constitui-se uma luta carregada de simbolismos e conquistas as quais divido os frutos e agradeço aqui, nesse momento, àqueles que se fizeram partes indispensáveis na caminhada.

Ao meu Pai, Amaro Nóbrega, meu bondoso Ninha Ramalho, camponês, conhecedor dos segredos e das virtudes da terra. Tens sido companheiro, amigo, fonte de inspiração, força, experiência, sabedoria, humildade e garantidor da certeza de sua companhia constante.

A minha Mainha, Maria Ivani (*in memoriam*), mulher, camponesa, detentora de saberes, dos valores e dos segredos da terra. Acredito em seu acompanhamento e proximidade espiritual, em todo o meu percurso de vida.

Ao meu Amigo, um segundo Pai, Hermano Severino de Araújo, a quem devo gratidão e respeito pelos aconselhamentos, bondade, sinceridade, apoio profissional e, pelas palavras ditas em todas as horas em que nos faltou a força para continuar o caminho.

A minha filha, Gabriela Dantas, pela sensatez, sensibilidade, beleza, formosura, carinho, amor, vida, alegria em todos os meus momentos.

A minha filha, Natália Dantas, pela (s) diferença (s) que nos fazem amar, entender e compreender uma a outra e, pela diversidade com a qual se me apresenta.

Aos meus irmãos, Amarilde e Maria, Ivamar e Amaríles, aos meus sobrinhos Patrícia e Eduardo, pelos momentos de compreensão, de força, de carinho e apoio em cada conquista, na caminhada e nas dificuldades enfrentadas rumo à concretização dos objetivos sonhados, concretizados e partilhados.

A Professora e também Orientadora nesta Tese, Doutora Maria do Socorro Xavier Batista, a qual me acompanhou na trajetória de pesquisa, participando no grupo de estudos semanalmente, em significativa parcela das entrevistas realizadas e no companheirismo que me fez conhecer sua grandiosidade, solidariedade e cooperação, na construção do *outro*.

A professora Doutora Maria de Fátima Ferreira Rodrigues, Membro Examinador, companheira, educadora e incentivadora na construção da vida. Alguém a quem devo a coragem e a capacidade de transgredir barreiras, na busca de dias melhores e de uma sociedade mais justa e solidária.

A professora Doutora Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, Membro Examinador, pela atenção, carinho, dedicação e apoio que nos concedeu em nossa caminhada, na construção do conhecimento.

A professora Pós-Doutora Edineide Jezine Mesquita Araújo, Membro Examinador, pela presença na Banca Examinadora e, pelo companheirismo e compromisso perante a luta dos povos do campo e da Educação Popular do Campo.

Ao professor Doutor Marco Antônio Mitidiero Júnior, Membro Examinador, Companheiro e comprometido com a luta dos sujeitos do campo.

Ao professor Doutor Francisco de Melo Neto, Membro Examinador, Educador Popular, Companheiro. Ficamos felizes pela sua participação e convivência durante a nossa trajetória na Educação.

Ao Professor Doutor Severino Bezerra da Silva pela participação como Membro Examinador Suplente.

As minhas amigas Vanusa e Elineide Vicente, as quais souberam entender-me com paciência e ajudar-me em todas as horas, nas quais as procurei.

As minhas colegas e companheiras de todas as manhãs, na extensão rural, Tereza Cristina, Iara Sampaio e Maria Vilani de Souza Marinho, pelas preces e pela presença continua, no dia a dia. Na caminhada e na necessidade, construímos pontes e aprendemos a viver em comunhão pelo bem comum.

Ao amigo Flávio Luna e, as Professoras Ms. Aline Barboza de Lima e Mariana Borba de Oliveira, pela colaboração nas leituras, na produção e execução de projetos e pelas contribuições sugeridas à tese.

A Biblioteca Central da UFPB, pela elaboração da Ficha Catalográfica.

Aos amigos e amigas, colegas da Turma 29, do Doutorado em Educação, os quais participaram de minha trajetória de formação, que souberam compreender meu jeito de ser e de amar cada um, como pessoas especiais e companheiras que são, em todas as horas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de auxílio, cuja importância possibilitou a aquisição de material de apoio,

equipamentos, deslocamentos para a pesquisa, viabilizando o desenvolvimento e a concretização desta Tese.

A Prefeitura Municipal de João Pessoa, da qual faço parte como Assessora Pedagógica, na Rede Pública de Ensino, pela liberação das atividades para fins de exercícios de estudos, pesquisa e formação profissional.

A força da espiritualidade que esteve presente na caminhada cotidiana.

Aos profissionais de Ciências Agrárias, da primeira Turma de Licenciatura em Ciências Agrárias do Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MS), organizada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Turma Margarida Maria Alves, período 2004.1, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de Bananeiras.

A esses sujeitos, nossas considerações pelas horas dedicadas a pesquisa e, pelo fornecimento de informações destinadas a contribuir na construção conjunta de uma sociedade alternativa, para que a mesma tenha como parâmetros a educação e o campo, diferenciados, apropriados as realidades dos sujeitos dos campos, construídos também por eles. Nossa Tese é uma construção coletiva e socializada. Ela é nossa e está para a sociedade usufruir e a partir dela construir novos caminhos!

Ao Projeto Observatório da Educação Nacional, a CAPES/SECAD/INEP e UFPB pela oportunidade de poder contribuir com a construção de um mundo justo e socialmente inclusivo.

Ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), representado pelos Asseguradores do PRONERA, Gentil Medeiros Fernandes e Ângela Maria Costa Duarte, além dos funcionários Lúcia Cândido e Paulo, pela concessão de documentos, entrevistas e, apoio em todos os momentos em que os buscamos.

Aos Movimentos Sociais do Campo (MSC), representados nas pessoas de Antônia Vanderlúcia de Oliveira Simplício e Milton José Fornazieri, mais conhecido como Rascunho, pela atenção e entrevistas concedidas.

Aos Profissionais Egressos do Curso de Ciências Agrárias, Militantes, pela coragem, dedicação pelo que fazem e, pela atenção que nos foi dispensada em todos os momentos nos quais os procuramos.

Ao senhor Victor Vieira de Melo Oliveira, Diretor Adjunto da Fundação José Américo (FJA), pela atenção e entrevistas concedidas.

A UFPB, Campus III, Bananeiras – PB, representada nas pessoas dos Professores Doutores Marcos Barros de Medeiros e Alexandre Eduardo de Araújo, pelas entrevistas concedidas e pelo acesso aos documentos relativos à Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias.

Ao Diretor do Departamento de Assistência Técnica, Argileu Martins, pela concessão de informações quantitativas sobre a Assistência Técnica e Extensão Rural, no país.

As crianças da Ciranda Infantil “Filhos da Terra”, Caio, Pedrinho, Thalyta, Rute, Anicrô, Gercylha, Yasmin, Glassilvan, Hanna, Dandara, Iara, Natan, os filhos e as filhas de Profissionais Egressos que acompanharam a trajetória de seus pais e mães durante o Curso. Algumas dessas crianças participaram dos momentos de entrevistas na trajetória da pesquisa, rememorando fotografias, histórias, depoimentos, vídeos e, dessa forma, retomando a trajetória percorrida pelos seus genitores, na busca do fortalecimento de suas identidades, nos diversos territórios camponeses.

Ao Grupo de Pesquisa do Observatório na UFPB, Deyse Morgana, Rosa Maria de Brito, Dafiana Soares, Iranete Meira, Sílvia Karla Batista, Raquel Andrade, Ladjane, Luciélío Marinho, Leidson Farias, Núbia Gomes, Rivamberg Virgulino, Kamila Karine, Clara e Rafaela Carneiro que compartilharam conosco da construção dessa realidade.

Aos povos do campo, em sua luta contínua pelo direito à dignidade e o reconhecimento de suas diversidades.



Figura 1: Turma Margarida Maria Alves, Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC – UFPB, Campus III, Bananeiras – PB, 2004-2008. Arquivo: Maria José Cruz: 2012.

Itinerância Camponesa

Sou **Cearnense**, da região de **Quixadá**.
 Filho de família humilde e com muitas dificuldades financeiras.
 Meus pais se casaram na década de 1970 e
 foram morar em **São Paulo**, onde tiveram o primeiro filho.
 Depois de sete anos tiveram a ideia de ir morar no **Acre**, chegando em **Xapuri**.
 A ideia dessa viagem era ter sua própria terra já que nessa época
 o governo incentivava as ocupações da **fronteira no norte** do país.
 Conseguiram comprar uma colocação (área) de 50 hectares no **Seringal**.
 Em 09 de novembro de 1979
 eu nasci numa casa, há uns 40 quilômetros de **Xapuri**.
 Nessa época meu pai conheceu **Chico Mendes**
 e eles se tornaram grandes amigos,
 juntamente com outros que fundaram o Sindicato dos Trabalhadores de **Xapuri**. Desenvolveram
 várias lutas,
 dentre elas o **combate ao desmatamento da floresta**.
 A perseguição das oligarquias do Acre
 foi responsável pelo assassinato de **Chico Mendes**
 em sua própria casa, no dia 23 de dezembro de 1988.
 Sua morte teve repercussão nacional e internacional
 porque o Chico era conhecido no exterior
 por **defender a floresta**.
No Acre, até os nove anos de idade,
estudei com a minha mãe
 No mesmo ano, viemos em São Paulo
 visitar a família e, lá mesmo permanecemos,

e para isso, vendemos a terra do **Acre**.
Após três meses morando em **São Paulo**,
nos mudamos para **Franca**, há 400 quilômetros da Capital.
Viemos morar numa Chácara vizinha ao Sindicato dos Sapateiros de Franca,
e ao lado, havia um clube, onde meu pai passou a trabalhar.
A família ajudava no trabalho na roça.
Estudei o Primeiro e o Segundo Graus, em Franca,
juntamente com um **curso técnico em administração de cooperativa,**
em Veranópolis - RS,
pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
Fui acampar no dia 03 de janeiro de 1998 e,
Lá **participei da militância do movimento.**
Hoje, estamos **assentados**.
A terra está no nome de meu pai e
eu contribuí com a organização aqui, no **Nordeste**, no ano passado.
Atualmente, estou morando em **Maceió, Alagoas (AL),**
estudando na **Paraíba,**
no Curso de Ciências Agrárias.
(Profissional Egresso Eron Domigos da Rocha: 2004, p. 13-15) (Grifos nossos.)

RESUMO

Esta tese teve como objetivo identificar as contribuições da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III, município de Bananeiras – PB, situado na mesorregião do Agreste Paraibano. Refletiu-se acerca das políticas públicas para o campo, especialmente a Educação do Campo, resultante de uma pesquisa relacionada ao projeto Observatório da Educação, denominada A Educação Superior no Brasil (2000-2008): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro, no qual se busca analisar os cursos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir desta, desenvolveu-se uma reflexão acerca da Educação do Campo, com enfoque no Ensino Superior e na área das Ciências Agrárias, pautada na metodologia da Pedagogia da Alternância, como elementos inerentes a luta pelos direitos humanos no campo e seus enfrentamentos ao modelo econômico vigente, cujas bases revelam o desenraizamento cultural camponês. Referenciou-se nos estudos marxistas para os quais, a produção da vida material é mediada por relações sociais de produção e das forças produtivas, determinantes do modo de viver, pensar e transmitir o conhecimento, do qual dispõem os seres humanos, na realidade em que vivem. Seguindo esse pensamento, a educação nesse país, e com ela o ensino, são determinados pelo desenvolvimento da produção da vida material, atendendo aos anseios do sistema econômico vigente, cujas forças hegemônicas, o Estado e os grandes proprietários dos meios de produção, definem em favor de que e de quem se estuda, o que e para que se estuda. Apresentaram-se considerações relativas à construção do território camponês frente ao desenvolvimento do Ensino Superior, através do PRONERA. O estudo pautou-se nos documentos do Movimento Por uma Educação do Campo, no Projeto do Curso, no ordenamento jurídico da Educação do Campo e na literatura. A tese apresentou quatro capítulos além das considerações: 1- Introdução, constando a trajetória da Pesquisadora e a metodologia da pesquisa; 2- Referencial teórico acerca dos territórios do campesinato, questão agrária e as políticas de desenvolvimento do campo, dentre elas, as políticas da reforma agrária, da assistência técnica e da Educação do Campo; 3- o PRONERA e o Curso de Ciências Agrárias, em referência, a Turma Margarida Maria Alves, destacando-se a construção de parcerias, a formação paralela, a dupla formação e o Projeto Político Pedagógico (PPP); 4- O movimento da pedagogia da alternância na pedagogia do movimento e a organicidade interna produzida na convivência coletiva dos estudantes, além da abordagem sobre o período de atuação profissional. Os sujeitos da pesquisa são os Profissionais Egressos do Curso, além de professores da UFPB, representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-PB), dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) e, da Fundação José Américo (FJA). O recorte temporal se definiu entre os anos de 2004 a 2012, compreendendo os tempos de formação e atuação profissional. O método de análise, o materialismo histórico dialético acompanhou-se de metodologia adequada à realidade dos entrevistados, dentre elas, a pesquisa bibliográfica, de campo e documental, com entrevistas semiestruturadas, individual e coletiva, questionários, história oral, análise de conteúdo, anotações em caderneta de campo e observação assistemática. Os resultados obtidos afirmaram que a produção do conhecimento acadêmico, embora legitime a ordem vigente, constatou-se que os conflitos e contradições existentes na execução do Curso, a partir das práticas discentes, docentes e dos responsáveis pela execução do Curso, produziram um movimento pedagógico organizado coletivamente, capaz de transformar o modo de produzir conhecimento e reafirmar o território camponês, a partir de uma educação de base humanística.

Palavras-Chave: Educação do Campo. PRONERA. Ensino Superior. Ciências Agrárias. Território Camponês. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

This thesis aimed to identify the contributions of the Class Margarida Maria Alves, Course of Agricultural Sciences Program Student Agreement / Social Movements Field (PEC / MSC), Federal University of Paraíba (UFPB), Campus III, municipality of Bananeiras - PB, located in Paraíba arid mesoregion. Reflected about public policy for the field, especially the Education Field, resulting from a research project related to the Observatory for Education, called Higher Education in Brazil (2000-2008): an interdisciplinary analysis of policies for the development of the field Brazil, in which one tries to analyze courses linked to the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA). From this, we developed a reflection on Rural Education, focusing on higher education and in the area of Agricultural Sciences, based on the methodology of the Pedagogy of Alternation, as elements inherent in the struggle for human rights in the country and its confrontations with the model prevailing economic, whose bases reveal the cultural uprooting peasants. Referenced on the Marxist studies for which the production of material life is mediated by social relations of production and the productive forces, determining the mode of living, thinking and transmitting knowledge, which humans have, in reality, where live. Following this thought, education in this country, and with her teaching, are determined by the development of production of material life, meeting the expectations of current economic system, whose hegemonic forces, the state and the major owners of the means of production, defined in favor of what and who is studying what and what is studied. Showed up considerations concerning the construction of the territory peasant front development of Higher Education, through PRONERA. The study was based on documents of the Movement For a Rural Education in the Course Project, the legal order of Field Education and literature. A thesis submitted four chapters beyond considerations: 1 - Introduction, stating the trajectory of Researcher and research methodology; 2 - Theoretical about the territories of the peasantry and agrarian development policies of the country, among them, the policies of reform land, technical assistance and Education Field 3 - PRONERA and the Course of Agricultural Sciences, in reference to Class Margarida Maria Alves, with emphasis on building partnerships, training parallel, dual training and Political Pedagogical Project (PPP) 4 - The movement of alternating pedagogy pedagogy of the movement and organic domestic produced in living together students, beyond the approach on the period of professional practice. The research subjects are the Professionals Graduates Course, plus UFPB teachers, representatives of the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA-PB), Social Movements Field (MSC) and the Fundação José Américo (FJA). The time frame is set between the years 2004 to 2012, including the times of formation and professional. The analysis method, dialectical historical materialism was accompanied by appropriate methodology to the reality of respondents, among them the literature, field and documentary, with semistructured interviews, individual and collective, quizzes, oral history, content analysis, notes in field notebook and systematic observation. The results stated that the production of academic knowledge, while legitimizing the existing order, it was found that the conflicts and contradictions that exist in the implementation of the course, from the practices students, teachers and those responsible for running the course, produced a pedagogical movement collectively organized, able to transform the mode of producing knowledge and reaffirm the territory farmer, from a basic humanistic education.

Keywords: Field Education. PRONERA. Higher Education. Agricultural Sciences. Peasant territory. Pedagogy of Alternation.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à identifier les contributions des Margarida Maria Alves classe, de cours de sciences agricoles Programme des étudiants Accord III / Social Movements terrain (PEC / MSC), Université fédérale de Paraíba (UFPB), Campus, dans la municipalité de la banane - PB, situé à Paraíba mesoregion aride. Réfléchi sur la politique publique pour le domaine, en particulier le domaine de l'éducation, résultant d'un projet de recherche lié à l'Observatoire de l'éducation, intitulé L'Enseignement Supérieur au Brésil (2000-2008): une analyse interdisciplinaire des politiques pour le développement du champ Brésil, où l'on tente d'analyser les cours liés au programme national d'éducation à la réforme agraire (PRONERA). De cela, nous avons développé une réflexion sur l'éducation rurale, en se concentrant sur l'enseignement supérieur et dans le domaine des sciences agricoles, sur la base de la méthodologie de la pédagogie de l'alternance, comme des éléments inhérents à la lutte pour les droits de l'homme dans le pays et de ses confrontations avec le modèle économique actuelle, dont les bases de révéler les paysans déracinement culturel. Référencé sur les études marxistes pour lesquels la production de la vie matérielle est médiée par les relations sociales de production et les forces productives, déterminer le mode de vivre, de penser et de transmettre des connaissances, où les êtres humains ont, en réalité, où vivre. Suite à cette pensée, l'éducation dans ce pays, et avec son enseignement, sont déterminés par le développement de la production de la vie matérielle, en répondant aux attentes du système économique actuel, dont hégémonique forces, l'Etat et les grands propriétaires des moyens de production, défini dans faveur de quoi et qui étudie quoi et ce qui est étudié. Il nous a fait des considérations relatives à la construction du développement avant territoire paysan de l'enseignement supérieur, à travers PRONERA. L'étude était basée sur des documents du Mouvement Pour une éducation en milieu rural dans le Projet de cours, l'ordre juridique de l'éducation sur le terrain et la littérature. Une thèse a présenté quatre chapitres au-delà de considérations: 1 - Introduction, indiquant la trajectoire du chercheur et de la méthodologie de la recherche; 2 - théorique sur les territoires de la paysannerie et des politiques de développement agraire du pays, parmi eux, les politiques de réforme Champ terres, d'assistance technique et de l'éducation 3 - PRONERA et le cours de sciences agricoles, en référence à la Classe Margarida Maria Alves, en mettant l'accent sur la création de partenariats, parallèles formation, la formation en double commande et politique du projet pédagogique (PPP) 4 - Le mouvement d'une alternance de pédagogie du mouvement et organique de la production domestique de vivre ensemble des étudiants, au-delà de l'approche de la période de pratique professionnelle. Les sujets de recherche sont les cours professionnels diplômés, plus les enseignants UFPB, des représentants de l'Institut national de colonisation et de réforme agraire (INCRA-PB), Social Movements Champ (MSC) et la Fundação José Américo (FJA). Le délai est fixé entre les années 2004 à 2012, y compris les temps de formation et professionnel. La méthode d'analyse, dialectique du matérialisme historique a été accompagnée par une méthodologie appropriée à la réalité des personnes interrogées, parmi lesquelles la littérature, sur le terrain et documentaire, d'entrevues semi-structurées, de l'histoire individuelle et collective, des quiz, orale, analyse de contenu, les notes dans le carnet de terrain et l'observation systématique. Les résultats a indiqué que la production de connaissances académiques, tout en légitimant l'ordre existant, il a été constaté que les conflits et les contradictions qui existent dans la mise en œuvre de la formation, à partir des pratiques des élèves, les enseignants et les responsables de la gestion du cours, produit un mouvement pédagogique collectivement organisé, capable de transformer le mode de production des connaissances et de réaffirmer l'agriculteur territoire, à partir d'une éducation humaniste de base.

Mots-clés: Education terrain. PRONERA. L'enseignement supérieur. Sciences agricoles. Territoire paysan. Pédagogie de l'alternance.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Resultados da produção no campo na agricultura camponesa e agricultura capitalista.....	134
TABELA 2	Públicos da ATER - Segmentação dos estabelecimentos agropecuários segundo grupos de renda bruta e tipo de agricultura. Brasil, 2006.....	174
TABELA 3	Recebimento de Orientação Técnica – Indicador de produtividade dos estabelecimentos. Brasil, 2006.....	175
TABELA 4	Distribuição de assentados não estudantes segundo sua escolaridade (%) – Brasil e grandes regiões – 2004.....	203
TABELA 5	Motivos para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estarem fora da escola (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004.....	204
TABELA 6	Caracterização das escolas segundo os espaços existentes (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004.....	205
TABELA 7	Caracterização das escolas segundo a quantidade de salas de aula (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004.....	206
TABELA 8	Existência de turmas multisseriadas no Ensino Fundamental (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004.....	206
TABELA 9	Razão da existência de turmas multisseriadas (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit).....	207
TABELA 10	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit).....	208
TABELA 11	Perfil dos Professores (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004.....	209
TABELA 12	Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 – 2010.....	234
TABELA 13	Evolução do número de instituições de ensino superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 – 2010.....	235
TABELA 14	Números do PRONERA Nacional – Brasil 2002-2009.....	256
TABELA 15	Situação do Profissional Egresso (PE) em relação ao assentamento.....	267
TABELA 16	Lugar de morada (origem) dos Candidatos Inscritos no Processo Seletivo do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSD.....	269

TABELA 17	Relação de inscritos e aprovados no Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC por região brasileira e Unidade da Federação, Brasil – 2004.....	272
TABELA 18	Origem dos estudantes desistentes do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA: 2004.....;	273
TABELA 19	Entidade Responsável pela Indicação dos Candidatos ao Curso de Ciências Agrárias.....;	275
TABELA 20	Situação dos Candidatos Inscritos e Aprovados no Processo Seletivo, e de Aprovação e Desistência na Execução Curso de Ciências Agrárias – PRONERA.....	282
TABELA 21	Idade dos Profissionais Egressos (PE) e Classificação na Categoria Juventude Rural segundo Indicadores do IPEA e CUT/CONTAG.....	290
TABELA 22	Lugar de Formação dos Profissionais Egressos no Ensino Médio.....	297
TABELA 23	Origem de Formação dos Profissionais Egressos no Ensino Médio.....	297
TABELA 24	Período (anos) entre a Conclusão do Ensino Médio e a Inscrição e/ou Ingresso no Ensino Superior.....	298
TABELA 25	Dificuldades na Construção do Curso.....,	352
TABELA 26	Sugestões de melhorias para o Curso – 2005.....	408
TABELA 27	Lugar de realização da Pesquisa de TCC – Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, UFPB – 2008.....	425
TABELA 28	Temáticas Investigadas nos TCC's do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, UFPB – 2008.....	426
TABELA 29	Pontos Positivos na Avaliação do Curso – 2008.....	434
TABELA 30	Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso – 2012.....	443
TABELA 31	Problemas na atuação profissional.....	447

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Efeitos do plantio de Eucalipto na região.....	137
GRÁFICO 2	Números do PRONERA Nacional – Quantidade de Jovens e Adultos Atendidos - Brasil.....	256
GRÁFICO 3	Cursos PRONERA realizados até 2011 – Estado da Paraíba	257
GRÁFICO 4	Dificuldades Encontradas no Curso.....	341
GRÁFICO 5	Área de Atuação Estágio Curricular Supervisionado III – Ciências Agrárias – UFPB: 2008.....	423
GRÁFICO 6	Lugar de realização do Estágio Curricular Supervisionado III.....	424
GRÁFICO 7	Dificuldades na realização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).....	425
GRÁFICO 8	Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso – 2012.....	444
GRÁFICO 9	Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso – 2012.....	445

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Opinião dos Profissionais Egressos sobre acesso ao Ensino Superior e a importância do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA.....	60
QUADRO 2	Categorização dos temas obtidos a partir das entrevistas realizadas junto aos Profissionais Egressos.....	61
QUADRO 3	Categorias teóricas e empíricas.....	87
QUADRO 4	Componentes Curriculares e Atividades da I Etapa.....	389
QUADRO 5	Componentes Curriculares e Atividades da II Etapa.....	396
QUADRO 6	Componentes Curriculares e Atividades da III Etapa.....	404
QUADRO 7	Componentes Curriculares e Atividades da IV Etapa.....	410
QUADRO 8	Componentes Curriculares e Atividades da V Etapa.....	413
QUADRO 9	Componentes Curriculares e Atividades da VI Etapa.....	417
QUADRO 10	Lugar de Realização do Estágio Supervisionado II.....	418
QUADRO 11	Componentes Curriculares e Atividades da VII Etapa.....	420
QUADRO 12	Componentes Curriculares e Atividades da VIII Etapa.....	422
QUADRO 13	Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso – 2012.....	445

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Turma Margarida Maria Alves, Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC – UFPB, Campus III, Bananeiras – PB, 2004-2008.....	10
FIGURA 2	Triangulação de informações.....	55
FIGURA 3	Arco de Maguerez.....	80
FIGURAS		
4 e 5	Carvoaria industrial da Companhia Ferro Guza Carajás.....	137
FIGURA 6	Pessoas se dirigindo a sede da empresa ao lado Assentamento Califórnia.....	138
FIGURA 7	Cultura de milho e feijão em desenvolvimento.....	139
FIGURA 8	Diversidade de sementes armazenadas com estratégias diferenciadas....	139
FIGURA 9	Plantas medicinais cultivadas à margem dos alpendres das residências Comunidade Ipueira, Areia/PB, 2008.....	141
FIGURA 10	Novenas nas quais as pessoas oferecem plantas aos as entidades religiosas.....	141
FIGURA 11	Crianças da Ciranda Infantil. Acervo INCRA/PRONERA.....	303
FIGURA 12	Instrumentos da Pedagogia da Alternância no período da alternância entre TE e TC, seqüenciados e interdependentes.....	360
FIGURAS	Sala de aula em ambiente externo à UFPB, destinado às atividades de estudos dos Profissionais Egressos. Município de Solânea – PB.....	378
13 e 14		
FIGURAS		
15 e 16	Grupos de Estudos.....	387
FIGURAS		
17 e 18	Atividades internas dos Profissionais Egressos.....	388
FIGURA 19	Realização de místicas no período que antecedia a aula ou eventos diversos.....	388
FIGURAS		
20, 21 e 22	Laboratórios de Informática e Química na UFPB, Campus III.....	388
FIGURA 23	Símbolo representante da Turma de Ciências Agrárias PEC/MSC.....	394
FIGURA 24	Aulas de Campo na Comunidade Caiana dos Crioulos, município de Alagoa Grande – PB.....	403

FIGURA 25	Visita à comunidade quilombola Caiana dos Crioulos, município de Alagoa Grande – PB para observação de policultivos em áreas de campesinato.....	403
FIGURAS 26 e 27	Aulas de campo para observações de práticas agrícolas pautadas no uso de insumos e fertilizantes químicos e uso de irrigação para monocultivos.....	403
FIGURAS 28 e 29	Atividades de Tempo Comunidade desenvolvidas com educandos em viveiro de mudas, no município de Aparecida – PB.....	410
FIGURA 30	Atividades de Tempo Comunidade desenvolvidas em sala de aula.....	411
FIGURA 31	Visita com educandos a uma experiência de produção em postura avícola, no município de Aparecida – PB.....	411
FIGURA 32	Desenvolvimento de atividades de assistência técnica na área de mandala.....	411
FIGURA 33	Produção de insumos naturais, no Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB.....	411
FIGURA 34	Atividades de orientação técnica na produção de biofertilizantes para cultivo agrícola em transição agroecológica.....	411
FIGURA 35	Orientação técnica na produção de horticultura com inclusão social de mulheres, no Assentamento Acauã, no município de Aparecida – PB.....	411
FIGURA 36	Desenvolvimento de atividades de assistência técnica na produção de horticultura com uso de cobertura morta no Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB.....	412
FIGURA 37	Orientação e apoio a produção de insumos naturais, no município de Aparecida – PB.....	412
FIGURAS 38 e 39	Estágio Curricular Supervisionado.....	416
FIGURAS 40 e 41	Visita da Turma Margarida Maria Alves a AS-PTA, município de Remígio: 2007.....	421
FIGURA 42	Exposição das Aulas Experimentais com a participação direta dos educandos nas aulas práticas no laboratório da EEEFMJRS e do CAVN.....	429

FIGURA 43	Apresentação dos materiais e reagentes utilizados nas experiências laboratoriais.....	429
FIGURA 44	Campanha contra a monocultura do Eucalipto nas proximidades do Assentamento Califórnia.....	430
FIGURA 45	Mobilização de mulheres no Assentamento Califórnia – MA.....	430
FIGURA 46	Área do assentamento Caraíbas exibindo plantio de cana-de-açúcar.....	431
FIGURA 47	Centro Estadual de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro.....	431
FIGURAS 48, 49 e 50	Práticas alternativas utilizadas no Assentamento Queimada Grande: uso de animais de carga; carro de boi e aprisco para caprinos.....	432
FIGURA 51	Agroindústria do Laticínio União.....	432
FIGURA 52	Solenidade de Colação de Grau da Turma Margarida Maria Alves.....	436
FIGURA 53	Momento em que se realizou a mística de Abertura.....	436
FIGURA 54	Participação do PE 3 na Mesa Redonda Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo durante o I EPPEC-PB, UFPB, 2011.....	450
FIGURA 55	Família do PE 3.....	450
FIGURA 56	Participação do PE 3 no Encontro dos Sem Terrinha, 2011.....	450
FIGURA 57	Seleção das mudas no Canteiro Projeto Preservar e Produzir: uma possibilidade real.....	452
FIGURA 58	Sementes de Sapoti.....	452
FIGURA 59	Canteiro Projeto Preservar e Produzir: uma possibilidade real.....	452
FIGURA 60	Momento da pesquisa, Assentamento Nova Vida, Pitimbu – PB: 2011.....	452
FIGURA 61	Sementes de Dendê e Macaíba.....	453
FIGURA 62	Recipientes para semeadura direta.....	453
FIGURAS 63 e 64	Profissional Egressa 9, Educadora Presencial na UFMA.....	453
FIGURA 65	Profissional Egresso 20. Militante do MST e Educador no ProJovem Campo.....	455

LISTA DE SIGLAS

AACC – Associação de Apoio as Comunidades do Campo

AL – Alagoas

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola

ANVISA – Associação Nacional de Vigilância Sanitária

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APERBA - Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco

APAP - Associação de Produtores do Assentamento Palmares

APP - Áreas de Preservação Permanente

ASBRAER - Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural

AS-PTA - Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

ATES - Assessoria Técnica, Social e Ambiental

BA – Bahia

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVN – Colégio Agrícola Vidal de Negreiros

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CCA/SP - Cooperativa Central de Reforma Agrária do Estado de São Paulo

CEFFA's - Centros Familiares de Formação por Alternância

CE – Ceará

CEB – Câmara de Educação Básica

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CFR – Casa Familiar Rural

CMMAD – Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

CNE - Conselho Nacional de Educação

COCAMP - Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços aos Assentados da Reforma Agrária do Pontal Limitada

CGU – Controladoria Geral da União

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CT-Agro - Programa de Ciência e Tecnologia para o Agronegócio

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura

COMPATER - Comissão Nacional de Pesquisa Agropecuária e de Assistência Técnica e Extensão Rural

CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CONJUV – Conselho Nacional de Juventude

COREM – Conselho Regional de Enfermagem e Medicina

CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPC - Centros Populares de Cultura

CPP – Coordenação Político Pedagógica

CUT – Central Única dos Trabalhadores

D – dinheiro

D' – dinheiro na forma de Mais-Valia

DATER – Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DIER - Departamento de Infraestrutura de Extensão Rural

DN – Diálogo Nordeste (Associação)

DS – Desenvolvimento Sustentável

EAFS - Escola Agrotécnica Federal de Sousa

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

EDOC – Educação do Campo

EEAG - Escola Estadual Antonio Gomes

EEEFMJRS - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EFA - Escola Família Agrícola

EFAAC - Escola Família Rural de Alfredo Chaves

EFAP - Escola Família Agrícola de Pinheiros

EFAV – Escola Família Agrícola de Vinhático

ENA - Encontro Nacional de Agroecologia

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPPEC-PB - Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo na Paraíba

EMATER/PB – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado da Paraíba

EMBRATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ES - Espírito Santo

ETA - Projeto Técnico de Agricultura

F – Feminino

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura

FASER - Federação das Associações e Sindicatos dos Trabalhadores de Assistência Técnica e Extensão Rural e Serviço Público do Brasil

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FONEC – Forum Nacional de Educação do Campo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

GERA - Grupo Executivo da Reforma Agrária

GESTAR – Grupo de Estudos: Território, Trabalho e Cidadania

GT-ATER – Grupo de Trabalho de Assistência Técnica e extensão Rural

GT-RA/UnB - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRPA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

JAC - Juventude Agrária Católica

JEC - Juventude Estudantil Católica

JIC - Juventude Independente Católica

JOC - Juventude Operária Católica

JUC - Juventude Universitária Católica

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLCE - Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

Ltda - Limitada

M - Masculino

M - Mercadoria

MA – Maranhão

MARA - Ministério da Agricultura e Reforma Agrária

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MAC - Movimentos de Ação Católica

MSC - Movimentos Sociais do Campo

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MG - Minas Gerais

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

ONG's – Organizações Não-Governamentais

OGM - Organismo Geneticamente Modificado

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAT – Plano de Trabalho Anual

PA's - Projetos de Assentamento

PB – Paraíba

PDA – Projeto de Desenvolvimento do Assentamento

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PE - Pernambuco

PEC-MSC - Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PJMPPR - Pastoral de Juventude do Meio Popular Rural

PI – Piauí

PISA - Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes

PNFC - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNRA - Programa Nacional de Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROMET - Proposta Metodológica da Etapa

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação no Campo

PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PROLICEN – Programa de Licenciatura

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONATER - Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PR - Paraná

RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Restaurante Universitário

RN - Rio Grande do Norte

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAF – Sistema Agroflorestal

SAF – Secretaria de Agricultura Familiar

SE – Sergipe

SP - São Paulo

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa

SIBRATER - Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

SPM – Serviço Pastoral dos Migrantes
SR/PB-18 – Superintendência Regional da Paraíba-18
SRA – Secretaria de Reordenamento Agrário
STF - Superior Tribunal Federal (STF)
TA – Tempo Acadêmico
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
TO – Tocantins
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCU – Tribunal de Contas da União
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UF – Unidade da Federação
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO - Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTE - Unidade Técnica Estadual

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Legislações e Documentos relativos à Política Agrícola no Brasil...	514
APÊNDICE B	Recorte dos sujeitos entrevistados na pesquisa.....	518
APÊNDICE C	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de Ética na Pesquisa.....	521
APÊNDICE D	Sítios eletrônicos acessados durante a pesquisa.....	552
APÊNDICE E	Ordenamento Jurídico da Educação e Educação do Campo.....	553
APÊNDICE F	Documentos do Curso na Coordenação do Curso de Ciências Agrárias – UFPB.....	560
APÊNDICE G	Ações e Documentos obtidos junto aos Profissionais Egressos	562
APÊNDICE H	Documentos do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC disponíveis no INCRA/PRONERA.....	564
APÊNDICE I	Outros Documentos Pesquisados.....	569
APÊNDICE J	Temas de entrevistas.....	570
APÊNDICE K	Roteiros das Entrevistas Realizadas.....	573
APÊNDICE L	Tipologia das Técnicas de Pesquisa.....	609
APÊNDICE M	Programas e Políticas Públicas voltados para a Educação do Campo – Brasil: 2012.....	611
APÊNDICE N	Trajetória de atuação dos Integrantes da Turma Margarida Maria Alves.....	613
APÊNDICE O	Estado da Arte do Estágio Curricular Supervisionado III: pesquisas e práticas de ensino.....	625
APÊNDICE P	Estado da Arte dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, UFPB – 2008.....	630
APÊNDICE Q	Temáticas de investigação dos TCC's por Profissional Egresso, lugar de pesquisa e área de atuação.....	648
APÊNDICE R	Fatores positivos na execução do Curso.....	650
APÊNDICE S	Fatores negativos na formação dos Profissionais Egressos durante a execução do Curso.....	654
APÊNDICE T	Sugestões dos Entrevistados para a próxima Turma de Ciências Agrárias e de cursos em geral do PRONERA.....	659

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Cursos do PRONERA no Estado da Paraíba - Meta Física: Inicial e Final – MDA/INCRA – SR/18 – 2011.....	662
ANEXO B	Carta de solicitação do Curso pelo MST ao PRONERA.....	666
ANEXO C	Declaração dos MSC para fins de matrícula e reconhecimento de identificação com o campo.....	667
ANEXO D	Tabela orçamentária com total de recursos repassado para a execução do Curso.....	668
ANEXO E	Edital do processo seletivo para o Curso de Ciências Agrárias – PEC/MSD.....	669
ANEXO F	Parecer do INCRA atendendo as exigências do PRONERA para aprovação do Curso.....	670
ANEXO G	Parecer de aprovação do Curso pelo PRONERA.....	671
ANEXO H	Atividades da disciplina de Biologia, durante o Tempo Comunidade.....	672
ANEXO I	Atividades da disciplina Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação, durante o Tempo Comunidade.....	673
ANEXO J	Atividades da disciplina Química Geral, durante o Tempo Comunidade..	674

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	33
1.1. A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	35
1.2. TERRITÓRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA	46
1.3. A METODOLOGIA E O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO....	65
 2. A QUESTÃO AGRÁRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO.....	 91
2.1. TERRITÓRIOS DO CAMPESINATO NO BRASIL.....	100
2.2. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL EXPRESSA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA CAPITALISTA E DA AGRICULTURA CAMPONESA.....	116
2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO: EM DEBATE A SUSTENTABILIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	142
2.3.1. Política de Reforma Agrária e desenvolvimento do campo: desapropriação dos latifúndios da terra.....	154
2.3.2. Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e Assistência Técnica Social e Ambiental no Brasil (ATES): o direito a ATER/ATES e a formação técnica em Ciências Agrárias no Brasil.....	166
2.3.3. Política da Educação do Campo: nuances entre a Educação, Educação Popular do Campo, Movimentos Sociais do Campo e a Expansão do Ensino Superior no Brasil.....	180
2.3.3.1. <i>A educação e a Educação Rural no Brasil.....</i>	<i>182</i>
2.3.3.2. <i>O papel dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) na construção do Movimento Por uma Educação do Campo.....</i>	<i>190</i>
2.3.3.3. <i>Os marcos legais das políticas de educação e da Educação do Campo: um direito dos povos do campo.....</i>	<i>211</i>
2.3.3.4. <i>A Educação do Campo e a expansão do Ensino</i>	

Superior no Brasil.....	223
2.3.3.5. A Educação Popular do Campo como um direito dos camponeses: concepções, princípios e práticas.....	237
3. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO ENSINO SUPERIOR E A TURMA MARGARIDA MARIA ALVES, DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS.....	251
3.1. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)	251
3.2. A TURMA MARGARIDA MARIA ALVES DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS PEC/MSA A LUZ DO PRONERA E SUA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA.....	259
3.2.1. Camponeses e ‘agregados’	266
3.2.2. Lugar de origem.....	272
3.2.3. Militância.....	274
3.2.4. Gênero.....	280
3.2.5. Geração.....	283
3.2.6. Trajetórias profissional e escolar na Educação Básica.....	295
3.2.7. Situação conjugal e constituição familiar.....	299
3.3. A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO E A FORMAÇÃO PARALELA: A LUTA POR ESCOLA QUE RECONHEÇA OS CAMPONESES NA SUA DIVERSIDADE.....	304
3.4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E A DUPLA FORMAÇÃO: A LICENCIATURA E A TÉCNICA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS-EDUCADORES/EDUCADORES-EDUCANDOS.....	314
4. O MOVIMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EGRESSOS.....	354

4.1. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	356
4.2. AS ETAPAS DE FORMAÇÃO E A ORGANICIDADE INTERNA DA TURMA MARGARIDA MARIA ALVES: PROJEÇÕES E MEMÓRIAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	376
4.3. A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DAS EXPERIÊNCIAS EM ATER COMO EXTENSÃO COMUNICADORA ÀS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	439
CONSIDERAÇÕES.....	458
REFERÊNCIAS.....	476
APÊNDICES.....	513
ANEXOS.....	661

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de Doutorado desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa em Educação Popular, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A partir de análise teórico-metodológica, fundamentada em princípios político-sociológicos, buscou-se compreender o que se elegeu como objeto de estudo, qual seja, a Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Agrárias - Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSC)¹, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III, município de Bananeiras, Paraíba (PB), situado na microrregião do Brejo Paraibano e na mesorregião do Agreste Paraibano.

Trata-se de um estudo inserido no escopo da pesquisa maior do Projeto Observatório da Educação Nacional, que tem como proposta de investigação realizar estudos e pesquisas sobre os programas e as políticas públicas de formação em Educação Superior, desenvolvidos pelas universidades públicas, direcionados aos grupos sociais do campo, na perspectiva de consolidar a pesquisa em Educação do Campo, a partir da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, dos Programas de Pós-Graduação das Universidades proponentes, contribuindo para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável de campo².

Compreendida em seu conjunto, a pesquisa maior do Projeto Observatório da Educação, no âmbito da UFPB tem contribuído para ampliar a discussão e os estudos sobre a Educação do Campo, uma vez que está desenvolvendo pesquisas em níveis de graduação, mestrado e doutorado e, os membros da equipe de estudos estão participando de diversos eventos, divulgando as reflexões efetivadas em seus projetos de pesquisa.

Entendeu-se a educação e, com ela, a Educação do Campo, como um direito público subjetivo, ou seja, “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade (BRASIL, 2004, p. 33).

¹ Experiência pioneira na Paraíba, aguardando no ano de 2012 a aprovação para a realização da segunda turma.

² Ver Projeto de Pesquisa Edital no 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD: 2008: p. 5; 8).

Pautando-se nessa perspectiva, partiu-se de entendimentos expressos na realidade brasileira, a exemplo da negação do direito à escola, expressa no projeto educacional imposto ao campo e, também, no tipo de escola, ainda presente nesse espaço, constituindo-se como fator de dominação, opressão, alienação e degradação do modo de vida dos camponeses.

Somadas a esses entendimentos, integramos a compreensão acerca do papel da escola como lugar de formação educacional, capaz de desenvolver o projeto almejado pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), através do movimento Por uma Educação do Campo³ e, a compreensão acerca da interrelação entre Ensino Superior, território e campesinato. Essas concepções norteiam-se na noção de direito extensiva a todos os cidadãos, mas não condicionada a estes, sobretudo, quando se considerou a intrínseca relação entre estado, capital e ciência, e como reflexo desse imbricamento de forças, o atrelamento da luta por Educação do Campo à luta pela terra.

As reflexões aqui apresentadas se inserem no debate acerca do Estado capitalista, cujas contradições e tensões denotam a expressão de um Estado pautado, por um lado, no modelo democrático liberal, e, por outro, no modelo social democrático.

É nesse contexto que nos últimos treze anos têm surgido da pauta dos MSC e de entidades e organizações da sociedade civil organizada, como Partidos Políticos, Igreja, Universidades e Organizações Não-Governamentais, distintas experiências educacionais no campo, no intuito de legitimar a luta que consolidou a política pública da Educação do Campo e, por conseguinte, a afirmação de princípios, concepções e práticas de educação e de escola do campo, que reconheçam e reafirmem o modo de vida camponês.

Segundo Caldart (2007, p. 14), no cenário brasileiro se destacam diversas iniciativas de Educação do Campo, a exemplo da luta do Movimento dos Sem Terra (MST) pela territorialização camponesa, somada à construção e institucionalização de escolas de assentamentos rurais, escolas de acampamentos, escolas itinerantes; ações em torno de movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em relação às escolas dos reassentamentos; as experiências educacionais desenvolvidas no Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), em Glória do Goitá – PE.

³ Movimento sustentado por reflexões e ações ou práticas políticas acerca da educação popular integrado a um projeto de sociedade, que possa se materializar através de políticas reconhecidas no direito social moderno como à educação. (...) o Movimento é temporalmente situado no contexto das políticas educacionais para o campo, no final dos anos noventa do último século (ANTÔNIO, 2010, p. 13).

Igualmente, a história do Movimento de Organização Comunitária; da luta dos diferentes povos do campo, dentre eles, os indígenas, os povos da floresta, os quilombolas, os pescadores que lutam por uma escola vinculada às suas culturas; as experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e, dentre muitas outras, a experiência da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, analisada nesta tese.

Para o entendimento do objeto central, se pautou no referencial teórico marxista, a partir do materialismo histórico dialético, desvencilhando a concepção de educação como privilégio de poucos, em detrimento de uma educação acessível a todos os seres humanos, como referencial de emancipação, autonomia, libertação e humanização.

Tomou-se como referencial a discussão em torno das Políticas Públicas de Educação, cujas conquistas recentes são responsáveis pela criação de cursos superiores de Licenciatura, de Bacharelado e, de Pós-Graduação, direcionados aos camponeses, bem como, de um ordenamento jurídico capaz da promoção, do acesso e do reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo.

Conscientes da caminhada em torno da Educação do Campo e das mudanças decorrentes de seu Movimento manteve-se o distanciamento objetivado da Educação Rural e debruçou-se sobre a temática aludida, partindo do lugar social de onde se falou, conforme se destacou a seguir.

1.1. A trajetória da pesquisadora

A Epígrafe supramencionada, “Itinerância Camponesa” (ROCHA, 2008), apresenta a trajetória do Profissional Egresso da Turma Margarida Maria Alves, Eron Domingos da Rocha.

A referida Epígrafe retrata a histórica caminhada do campesinato brasileiro, por diversos campos e, do campo à cidade, retratando a luta contínua por terra, pela permanência na terra e, pela garantia dos direitos humanos à igualdade, à vida e ao acesso às políticas públicas, a exemplo das políticas da Reforma Agrária e da Educação do Campo.

Partindo desse reconhecimento, a opção por investigar a Educação do Campo, como seguimento da luta pela terra se apoiou em duas justificativas: a primeira, embora ambígua, contempla proximidades e contradições. A outra motivação se dá, a partir da formação acadêmica e das atividades profissionais desenvolvidas pela Pesquisadora.

A proximidade a qual se reportou, refere-se à origem camponesa da Pesquisadora e, as contradições existentes residem no fato de que seus genitores, camponeses e proprietários de terras, conviviam com outras famílias camponesas, reconhecidas em distintas modalidades de relações de trabalho, quais sejam: morador, meeiro, arrendatário, posseiro, cujas famílias desenvolviam atividades laborais com a presença de jovens, adultos, idosos e crianças trabalhavam, por vezes, obrigadas para garantirem a sobrevivência da família. Diferentes da família da Pesquisadora, àquelas famílias não dispunham de autonomia e dos meios de produção necessários ao desenvolvimento do trabalho e da vida no campo.

Embora o lugar de origem da Pesquisadora fosse cheio de riquezas, simbólicas e materiais, convivia-se na adversidade, na qual se confrontavam a produtividade agrícola e a total exploração dos camponeses, causando-lhes reações incômodas ao avaliar o distanciamento socioeconômico, conseqüentemente, ferindo os princípios constitucionais, no tocante à igualdade de direitos.

No final da década de 1970, do Século passado, as relações mantidas entre esses e a pesquisadora se davam, ora pelo trabalho, ora pela escola e pelos saberes partilhados. Mesmo sem haver estrutura específica institucionalizada, o prédio escolar associado a um projeto pedagógico específico para a formação cidadã dos camponeses, dispunha de apenas uma sala de aula, multisseriada, na residência da Pesquisadora, onde estudavam crianças, jovens, adultos e idosos, simultaneamente.

Essa realidade retratada pelas memórias da infância da Pesquisadora apresentam cenas de um campo povoado com inúmeros jovens e crianças estudando, ao passo em que, adultos e idosos, analfabetos e semianalfabetos, eram desejosos de aprender a decodificar as letras e o mundo.

No momento atual, esse mesmo campo, quase esvaziado, restando apenas três famílias de oito dezenas que lá residiam; agora possui escola, mas não tem estudantes, nem professores. Também não há mais como produzir, pois quem ficou nesse campo, envelheceu.

Ainda na década de 1980 (Século passado) a Pesquisadora partiu para a cidade, uma vez que não se dispunha de educação no campo, tampouco uma educação que considerasse a história daqueles. O constante retorno à terra para visitas ou, para os cuidados com a família e com a terra, garante-lhes esse vínculo com o campo, com sua origem, expressando também a permanência da família camponesa e a visibilidade da relação campo-cidade, visto que o campo

se traduz, num espaço contínuo em relação à cidade, com a qual se mantém relações de trocas, materiais e simbólicas.

O campo e a cidade são aqui considerados como construções socioespaciais distintas, mas não dicotômicas. A visão setorial-agrícola que perdura nos projetos de desenvolvimento rural, acaba por negar o dinamismo e as multiplicidades de funções, dimensões e atividades desenvolvidas no campo. Assim, as políticas de desenvolvimento rural necessitam de uma visão dialética e abrangente que incorpore as potencialidades e os sujeitos sociais presentes em ambos os espaços.

A compreensão da relação campo-cidade foi aqui entendida nos processos interdependentes que ocorrem nesses dois espaços. Para melhor compreender, trouxeram-se resultados dos estudos de Mestrado da Pesquisadora, cujo destaque se deu na experiência da Feira Agroecológica da Várzea Paraibana, a Ecovárzea, que tem como participantes, os camponeses do Assentamento Dona Helena, situado no município de Cruz do Espírito Santo, mesorregião da Mata Paraibana.

Acerca da realidade da Feira Ecovárzea, Rodrigues (2011, p. 59) afirma que

A relação campo cidade vai aos poucos sendo estabelecida, por parte dos camponeses quando esses se deslocam a caminho das feiras, localizadas nas áreas urbanas. Nessas ocasiões compram produtos que por eles não são produzidos a exemplo, os de higiene pessoal, remédios, produtos de limpeza, vestimentas, dentre outros. Para os consumidores que moram na cidade, a oportunidade de ver de perto onde se produz e como se produz o alimento por ele consumido, pode ser realizada através das visitas realizadas diretamente as parcelas onde os camponeses moram e trabalham.

Corroborando a assertiva de Rodrigues (*ibidem*), Silva (1998, p. 7) considera a cidade e o campo como “territórios econômico-político-culturais que se efetivam através de relações consubstanciadas, via interdependência entre eles”. A relação campo-cidade está estreitamente imbricada com o modo de produção da sociedade, tendo implicações diretas no modo de viver dos sujeitos que vivem nesses distintos espaços, porém complementares entre si.

Na visão de Corrêa (1989, p. 21), o estudo da relação campo-cidade se faz presente nas obras da geografia, da história, da sociologia, da economia, da antropologia, tendo cada um, seu objetivo peculiar. Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1998, p. 11) se referem à relação campo-cidade, como uma relação de interesses refletidos na luta de classes, portanto, contraditórios, tendo como ponto de partida a relação social de produção mediada pela divisão social do trabalho, cujas atividades se distribuíam em espaços distintos, ou seja, o trabalho industrial e comercial seria realizado na cidade e o trabalho agrícola, no campo.

Nesse sentido, o campo seria fonte de matéria-prima para o desenvolvimento das atividades industriais que se realizavam, via de regra, na cidade (MARX, 2002, p. 26). Além da matéria-prima, o campo também disponibilizava na visão do autor (*ibidem*), populações camponesas para servirem como mão de obra na cidade, para o trabalho na indústria.

Na acepção de Marx a relação campo-cidade se expressa dicotomicamente, explicitando-se a existência de classes sociais no interior do modo de produção, e o embate dessas, no interior do modo capitalista de produção. Sobre este, Kautsky (1986, p.42) afirma que a relação campo-cidade é dispensável e prejudicial ao camponês, pois este é subordinado à cidade, uma vez que é dependente de seus insumos, produtos, créditos, necessários à produção no campo, levando-o a um processo de proletarização.

Entendimento próximo encontra-se em Lefébvre (2004, p. 57) ao afirmar que a relação campo-cidade evoluiu e a partir dos anos 1960, século passado, quando a cidade torna-se o centro de decisões, inclusive às relacionadas ao campo, considerando que “seja o que for a cidade em expansão ataca o campo, corrói-o, dissolve-o” (*ibidem*, 2004, p.69).

Diferente das ideias defendidas por esses autores clássicos entendeu-se que, distante de reafirmar-se a dicotomia campo-cidade, defendeu-se, na perspectiva de Rodrigues (*ibidem*) e Silva (*ibidem*), o campo como *lócus* de possibilidades, com modos de vida próprios, assim como a cidade. Da mesma forma, que um espaço não implica oposição ao outro, mas um contínuo que contém suas diversidades e especificidades, campo e cidade comportam a materialidade dos valores e modos de vida peculiares a cada espaço, os quais são também, opostos à ideia de rural e urbano, pois estes últimos referem-se aos valores e modos de vida próprios, que se fazem presentes num e noutro ambientes, campo e cidade e, vice-versa.

No Brasil, a definição sobre os conceitos de rural e urbano se constituem como acirrados debates na geografia. A noção de desenvolvimento voltada para o crescimento econômico tem o rural como espaço de subordinação e inferioridade em contraposição ao urbano, fato perceptível no modelo de modernização da agricultura, para o qual, o rural restringe-se à produção agropecuária.

Para alguns estudiosos, a partir dos anos 1950, as intensas migrações campo-cidade no Brasil lhes conferem o caráter de país ‘eminentemente urbano’, segregando o campo, socioeconomicamente.

De acordo com Veiga (2002, p. 21), até o ano de 1991 e 2000, os percentuais de população urbana eram, respectivamente, 75,5% e 81,2%. Discordante desses dados, esse mesmo

autor (p. 5.) os denomina “ficção estatística” e observa que há equívocos na coleta de informações e na leitura realizada sobre o que significa urbano e rural. Assim, percebe-se a hierarquia existente entre o campo e a cidade, considerados por Castro (2005, p. 321-349) como “rural e urbano”, ou seja,

O mundo rural permanece um universo rural desvalorizado frente à cidade, tendo em vista as dificuldades existentes para o acesso a bens, infraestrutura, serviços públicos e políticas públicas. Ainda persiste também uma desvalorização cultural, pois são muitas as formas de estigmatização sofridas pelos grupos sociais rurais no seu cotidiano, nos espaços urbanos em que circulam. (...) Esta estigmatização afeta, sobretudo, as famílias de agricultores empobrecidas social e economicamente, os (as) trabalhadores (as) rurais, as mulheres, os jovens, as populações indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, seringueiros e outros.

Neste contexto, Silva (1998, p. 51), defende que o campo e a cidade “são territórios econômicos-políticos, interdependentes e articulados”, porém comporta especificidades, espaços e tempos diferenciados, pois na cidade há um encurtamento de distâncias e tempos, ao passo em que no campo, os tempos são mediados pelas distâncias e pelos tempos; mas também, pela natureza, considerando-se o camponês como sujeito liberto que dispõe de seu próprio tempo.

Nesse estudo também se considerou as acepções de liberdade, autonomia e humanização no reconhecimento do camponês como ‘sujeito’, capaz de condições de ação/transformação em/de suas vidas por possuírem o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual e coletiva.

Neste estudo, compreenderam-se os camponeses como sujeitos capazes de produzir a sua própria existência, apoiados em seus saberes, suas experiências e suas culturas populares, cuja realidade concreta lhes serve de fonte de conhecimento e transformação, capaz de auxiliar na construção do saber científico e de um projeto de educação libertadora, preñado de dinamismo e inserido numa práxis dialógica.

Sujeito, liberto e autônomo, o camponês tem sua história marcada pela liberdade de escolha de agir, refletir e transformar segundo os seus desejos e as suas necessidades. Nesse sentido, no estudo de Marques (2009, p. 55) sobre a Aldeia Três Rios, no estado da Paraíba, o tempo do camponês está relacionado à relação que possui com a terra, pois “o tempo de cultivar a terra é a força motriz que molda o calendário de atividades do grupo. A dimensão do tempo, na Aldeia, está atrelada ao tempo da plantação, o tempo da espera e, o tempo da colheita”.

A autonomia camponesa de dispor de seu próprio tempo evidenciou-se tanto nos estudos de Marques (2009) como nos estudos de Moura (1986), ora como expressão de liberdade, ora como expressão de lentidão em oposição à pressa, caracterizando-se como ‘preguiça’, se comparar-se seus tempos ao tempo da cidade.

As memórias da Pesquisadora estão intimamente relacionadas e inseridas no imaginário camponês, bem como as vivências advindas da relação campo-cidade, com a presença de olhares expressivos de inferiorização por parte do *outro*. Daí adveio o primeiro desejo de compreender o campesinato: pelas inquietações e compreensão da necessidade de contribuir com o desenvolvimento do campo, no qual se faça presente à educação valorativa dos saberes de seus sujeitos e de suas realidades.

A partir dessa compreensão escolheram-se os sujeitos da pesquisa, dentre eles, os camponeses cujas lutas expressam a negação ao modelo educacional a eles dirigido, pautado no paradigma da Educação Rural, ainda presente nos dias atuais, expresso em visões dicotômicas como urbano *versus* rural, sendo o urbano marcado por indústria, saber científico, moderno, superior; e, rural como sinônimo e presença de agricultura, atraso e inferioridade. Essa dualidade marcou a trajetória escolar da Pesquisadora, reforçando a negação da diversidade e, por conseguinte, a afirmação da inferioridade do camponês.

No momento atual, por ocasião da atuação profissional enquanto Extensionista Social na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado da Paraíba (EMATER-PB), a Pesquisadora tem se deparado com vivências e práticas extensionistas e de implementação de programas e políticas públicas do campo, cujas ações extensionistas, ao invés de comunicar, no sentido freireano, refletem a transmissão e a difusão de conhecimento apressadamente, como “sede de ignorância”, ao invés da “sede de saber” (FREIRE, 1977), refletindo a concepção de “educação bancária”, (FREIRE, 1983, p. 68), na qual

(...) o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro.

O desejo de contribuir na transformação das realidades dos sujeitos do campo e, em sua autotransformação, impulsiona a Pesquisadora ao exercício da práxis dialógica.

A segunda motivação dessa pesquisa, ou seja, as trajetórias de formação e atuação profissional da Pesquisadora se dão, a partir de sua atuação docente na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), há dezenove (19) anos na Educação Básica,

sendo os seis (06) primeiros anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e os demais anos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em ambas as situações, as contradições se acirram, sobretudo por desenvolver atividades com públicos de áreas periféricas da cidade, além de conviver com realidades provenientes de fatores relacionados à exclusão, à migração, à evasão escolar, às desistências, ao racismo, à distorção idade/série, dentre outros fatores presentes nas práticas educacionais.

Em outra instância, ao realizar atividades de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a Pesquisadora desenvolve ações junto ao campesinato, nos setores da cultura e da agropecuária, em processos que se complementam entre a produção e a comercialização, envolvendo as questões de gênero, geração, etnia e territórios.

No desenvolvimento da atividade supracitada, a Pesquisadora empreendeu esforço contínuo na discussão acerca do reconhecimento do campesinato. Para tanto, a proposição deste estudo se embasou nos princípios da Educação do Campo e da Educação Popular Freireana (FREIRE, 2004, p. 58), cujo autor defende uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento da formação humana, em virtude da condição inconclusa do ser humano, por sua vez, dotado de historicidades e culturas.

Pautando-se nos princípios da Educação Popular e da Educação do Campo é que se considerou a importância de contribuir-se para a construção de um projeto de campo, partindo dos pressupostos contidos no Movimento Por Uma Educação do Campo e, neste, em seus diversos vieses, considerando-se também, a implementação da Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), situando os camponeses como partícipes.

Ao desenvolver a atividade extensionista comunicadora de ATER, a Pesquisadora preconiza o empoderamento, a autonomia e a organização dos camponeses, a partir de uma escala maior, que extrapola desde os espaços domésticos e comunitários, aos ambientes que os circundam, apoiando-se em entidades como associações, conselhos municipais, escolas, dentre outras formas de organização social do campo.

O objetivo dessas ações, empreendidas na ATER é desenvolver mecanismos de interdependência, enaltecer e fortalecer os modos de vida camponeses, a partir de atos de solidariedade, reciprocidade, sociabilidade, companheirismo, ajuda mútua, cooperação, amizade, respeito à família e ao outro, o reconhecimento da alteridade, dos ideais de humanismo, da esperança e da felicidade (FREIRE, 1992), todos considerados características do campesinato (SHANIN, 1990; MARTINS, 1990).

Como experiência profissional da Pesquisadora na EMATER-PB, suas ações culminaram em discussões acerca do Movimento Por uma Educação do Campo, com ações informais na esfera institucional, desde o período de 2007/2010, e formais, a partir do ano de 2011 por ocasião da construção do Plano Anual de Trabalho (PAT) 2012, no qual, a temática da Educação do Campo consolidou-se como proposta de trabalho nas ações de assessoria técnica e extensão rural. De acordo com o PAT 2012 (EMATER-PB, 2011, p. 49), a temática Educação do Campo, no âmbito da ATER, tem como objetivo:

Criar e participar de ambientes de debates da Educação do Campo, proporcionando o conhecimento das políticas públicas que garantam o acesso a uma educação de qualidade para a população rural e viabilizando a construção coletiva de formas e metodologias que permitam a inclusão do conhecimento endógeno ao processo educativo de crianças, jovens e adultos.

Na EMATER-PB, os primeiros passos reconhecidos dessa ação se deram com a promoção do Programa Arca das Letras, do Governo Federal⁴. Como seguimento dessa ação, participou-se das Jornadas de Formação de educadores do campo em doze (12) municípios das mesorregiões da Mata e Agreste Paraibanos, propostas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo coordenado pela Professora Orientadora nesta tese.

As trajetórias acima descritas retratam suas vivências e práticas docentes, em escolas na área urbana; e de extensão comunicadora, no campo. Quando aliadas às atividades acadêmicas, perfazem uma complementaridade construtora de uma práxis dialógica pautada na convivência e na análise das práticas pedagógicas descontextualizadas da vida dos sujeitos, com as quais se deparou a Pesquisadora, nos aspectos da cultura e do trabalho dos sujeitos das escolas onde lecionou.

Para além do espaço escolar, o campo e o campo da extensão rural se constituem como espaços de aprendizagem, nos quais, a ciência e as práticas pedagógicas possuem singularidades e proximidades, tornando indispensável à compreensão da técnica, na área das

⁴ O Programa de Bibliotecas Rurais ARCA DAS LETRAS foi criado em 2003 pela Secretaria de Reordenamento Agrário – SRA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA para incentivar a leitura e facilitar o acesso aos livros. Sendo assim, promove aos povos do campo o acesso aos livros e incentiva a leitura por meio da implantação de bibliotecas rurais em assentamentos da reforma agrária, associações do crédito fundiário, comunidades de agricultura familiar, de remanescentes de quilombos, indígenas, ribeirinhas, pescadores artesanais, ciganos, comunidades negras, comunidades tradicionais, dentre outras que se inserem no âmbito do público da agricultura familiar. Até o mês de setembro de 2012 o Programa já entregou 475 bibliotecas, sendo 68 (sessenta e oito) bibliotecas entregues em 08 (oito) municípios paraibanos, mobilizadas pela EMATER-PB.

ciências agrárias, associada à atividade pedagógica humanista e seus aspectos político, social, econômico, cultural, ambiental, dentre outros.

Além da área profissional, no ambiente acadêmico, por ocasião dos estudos de Graduação na área de Ciências Humanas, o Bacharelado e a Licenciatura em Geografia, ambos realizados na UFPB, no período de 1998 a 2003, a Pesquisadora defendeu estudo monográfico intitulado “A Construção da Territorialidade no Assentamento Dona Helena: histórias da terra e geografia vivida”, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Ferreira Rodrigues.

O objetivo central desse trabalho foi investigar as formas encontradas pelos camponeses para a construção do território e da territorialidade camponesa nesse Assentamento, localizado no município de Cruz do Espírito Santo-PB, microrregião de Sapé, mesorregião da Mata Paraibana, destacando-se especialmente, as questões ligadas à cultura, aos seus modos de vida e a troca de saberes.

Posteriormente, sob as mesmas orientação e Instituição de ensino, ingressou-se no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGE) da UFPB, no curso de Mestrado, desenvolvendo estudo dissertativo, intitulado “A Construção da Territorialidade Camponesa no Assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo-PB”, durante o período de 2005 a 2007. O referido estudo analisou o processo histórico de construção da territorialidade no Assentamento Dona Helena, a partir da observação e análise das transformações ocorridas nesse território.

Na área investigada destacaram-se características da territorialidade camponesa, a exemplo de manifestações culturais com destaque para o religioso e o profano; as assembleias, os projetos educativo-culturais, as místicas, os cursos de formação e de capacitação, os tratos culturais agropecuários; eventos esses em que se entrelaçavam distintos e complementares saberes.

A conquista da terra para àquelas famílias impulsionou-os a continuidade das lutas por outros direitos, como a infraestrutura adequada e, uma educação que reconheça suas realidades, fato este observado na forma como se apropriam e constroem seu território, demarcado por costumes, práticas, tradições e culturas vivenciadas nos convívios, familiar e comunitário.

Os resultados obtidos em ambas as pesquisas, de monografia e dissertação contribuíram para a compreensão da Pesquisadora, por um lado, para a percepção de que, para esses camponeses há um recorte-temporal em suas histórias de vida, compreendidas por uma linearidade, entrecortadas e definidas pelos períodos pré e pós-desapropriação da terra.

O transcurso entre essas pesquisas, de Graduação e de Mestrado, possibilitou a Pesquisadora à convivência, o conhecimento e um melhor entendimento das temáticas que se aprofundaram, agora nesta tese, a exemplo da Educação Popular, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, dentre outras que se desvelaram no cotidiano camponês da comunidade investigada naqueles estudos, os quais desvelaram parte das diversas formas de manifestações culturais materiais e simbólicas.

Por outro lado, a visão crítica da realidade que se investigou na pesquisa desta tese se apoiou na questão agrária, debate presente na Geografia Agrária brasileira, cujos estudos desvelam correntes diferenciadas, ou territórios imateriais, quais sejam: o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária, sobre os quais se discorreu adiante, no Capítulo 2.

A trajetória acadêmica da Pesquisadora incluiu a participação em Grupos de Pesquisa e Extensão, a exemplo do Grupo de Pesquisa GESTAR: Território, Trabalho e Cidadania, grupo de pesquisas credenciado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela Professora Doutora Maria de Fátima Ferreira Rodrigues⁵.

Ainda nesse Grupo, participou-se da escrita de dois livros produzidos por alguns integrantes do GESTAR, organizados pela Coordenadora do Grupo, sendo um livro intitulado “Do *campus* ao campo”: olhares sobre Políticas Públicas dirigidas à pobreza rural no estado da Paraíba, Brasil, lançado em outubro de 2011; e outro livro sobre Agroecologia, ainda em construção.

A aproximação com a Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Orientadora nesta tese, se deu no momento da defesa de Dissertação, pois a mesma participou como Membro Examinador, estreitando os laços da geografia com a educação e, por conseguinte, integrando as temáticas, território camponês e Educação do Campo, especialmente, no campo da política pública de ensino superior, voltada ao campo, o PRONERA.

Posteriormente, por ocasião do Doutorado, também participou, assiduamente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo (MSC),

⁵ A trajetória de pesquisa delineada nesse Grupo engloba-se os aspectos sociais definidores das territorialidades camponesas, cujas escalas espaciais adotadas se estendem, desde as experiências específicas em áreas reformadas ou comunidades rurais à escala estadual. Na escala social, discutem-se temas como territorialidades camponesas, territorialidades étnicas, indígenas e quilombolas, experiências que tem como cerne a economia solidária, especialmente as circunscritas à agroecologia.

coordenado Professora Doutora Maria do Socorro Xavier Batista⁶ que incentivou a participação em eventos de âmbito local, estadual, nacional e internacional, apresentando-se artigos científicos, além da participação em Redes, Fóruns, Movimentos Sociais e Sindicais, Organizações Não-Governamentais (ONG's), cujas temáticas relacionavam-se as Políticas de Educação Superior e a Educação do Campo.

Participou-se da construção e realização do I Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo na Paraíba (I EPPEC-PB), um dos objetivos do Projeto Observatório da Educação, ocorrido no mês de junho de 2011, para a divulgação dos resultados da pesquisa do referido Projeto pela Equipe, bem como criar canais de diálogo com Núcleos e Pesquisadores de outras instituições. Já no segundo semestre de 2012, iniciaram-se as atividades organizativas para a realização do II EPPEC-PB, realizado no ano de 2013, congregando maior participação de educadores e distintos povos do campo das cinco regiões brasileiras.

Esse tem sido o caminhar acadêmico norteador da pesquisa que originou esta tese, somado às práticas profissionais exercidas pela Pesquisadora, que traz, dentre outros, os significados e as significâncias dos conceitos de extensão rural e comunicação educadora no campo.

Quando se relacionou essas práticas ao Movimento Por uma Educação do Campo e, a práxis adotada por parte dos entrevistados, os Profissionais Egressos⁷ do Curso de Ciências Agrárias, procurou-se repensar esse conjunto de enunciados e práticas, a fim de iluminar a atuação docente e extensionista da Pesquisadora, na perspectiva adotada por Freire (1979, p. 39) como 'educador-educando', junto aos camponeses, os Profissionais Egressos, considerando-os como 'educandos-educadores/educadores/educandos', segundo a concepção freireana (*ibidem*,

⁶ Esse grupo se encontra vinculado ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Paraíba-UFPB com a proposta de intervenção na realidade da escola do campo, das práticas educativas e na formação dos educadores do campo. Atualmente, vem realizando pesquisas acerca dos movimentos sociais e as lutas por educação no Brasil, sobre as experiências de educação popular em movimentos sociais, no Terceiro Setor, em Organizações Não-Governamentais (ONG,s), cooperativas e sindicatos. Frequentemente promove encontros e seminários em parceria com os movimentos sociais sobre as temáticas ligadas ao projeto. Desde o ano de 2005 vem desenvolvendo projetos de pesquisa sobre Educação Popular, movimentos sociais do campo e Educação do Campo com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação. Na atualidade, desenvolve a pesquisa intitulada Políticas de Educação Superior no Brasil (2000-2008) para o desenvolvimento do campo brasileiro, financiado pelo Programa Observatório da Educação.

⁷ A terminologia 'Profissionais Egressos' está referenciada no Projeto: Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena - Turma Especial para Assentamentos Rurais - (2004, p. 6) quando nos referirmos aos filhos de camponeses assentados da Reforma Agrária, constituintes da turma pioneira de Ciências Agrárias, intitulada "Margarida Maria Alves", vigente no período de 2004 a 2008, na UFPB, Campus III, Bananeiras-PB, os quais foram entrevistados nesta pesquisa. No decorrer do texto nos utilizou-se das expressões Profissionais Egressos, ou, simplesmente PE, acompanhada do número de identificação da pessoa entrevistada conforme identificado no Capítulo 3.

p.39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Desse modo, o conhecimento e o percurso da Pesquisadora, por campos diversos funcionaram como elos construtores da caminhada na Educação do Campo, inquietando-a, em alguns momentos quando se deparou com alguns filhos e filhas dos camponeses e de camponesas, os quais desistiam ou encerravam seus estudos, ainda no Ensino Fundamental, ou mesmo, no Ensino Médio.

A desistência de permanecer na escola se dá por motivos diversos, a exemplo do que se constatou nos estudos realizados no Assentamento Dona Helena (Di Lorenzo, 2003; 2007), os quais revelaram as dificuldades de acesso e/ou permanência na escola, nos Ensinos Fundamental (segunda fase), Médio e Superior; seja pela inexistência de escolas no campo para as etapas seguintes de ensino; seja pelo modelo de seleção, o qual trata a todos com igualdade de condições, desconsiderando, portanto, a diversidade e a desigualdade existentes; ou, finalmente, pelas dificuldades de permanecer na escola, ou mesmo na universidade, a exemplo dos 14 (catorze) estudantes aprovados, desistentes do Curso de Ciências Agrárias, PEC/MS.

Igualmente a esses fatores, outra questão observada pela Pesquisadora, quando de sua atuação profissional, se revela no aparente desconhecimento dos camponeses acerca de políticas públicas destinadas aos povos do campo⁸, especialmente sobre a Educação do Campo, à juventude, o conhecimento (re) produzido no campo, curiosidades essas que moveram a Pesquisadora, à investigação do Curso de Ciências Agrárias, PEC/MS, para a construção desta tese, identificando-se inicialmente, os territórios e os sujeitos da pesquisa, sobre os quais se discorreu, a seguir.

⁸ Conforme Caldart (et. al., 2004: p.153) “O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais”. Acrescenta Silva (2010: p. 37): “o termo Povos do Campo é usado em diferentes documentos de movimentos sociais para se referir à heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo: agricultores (as) familiares, assentados (as), acampados (as), reassentados, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, comunidades quilombolas, caiçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, vaqueiros, geraizeiros, faxinalenses que produzem e reproduzem sua vida numa relação direta com a terra, a floresta e as águas considerando suas diferentes modulações de gênero, geração, etnia e orientação religiosa”. Igualmente trata dessa nomenclatura “Povos do Campo” o documento da Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a qual “o termo ‘povos’, que caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam. Na interpretação das disposições do instrumento, o emprego do termo “povos”, nessa acepção, limita-se exclusivamente ao âmbito das competências da OIT, sem nenhuma implicação que possa contradizer ou contrariar outras possíveis acepções previstas no Direito Internacional (Convenção o 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT: 2011, p. 9).

1.2. Territórios e sujeitos da pesquisa

A definição do recorte temporal delimita-se no período compreendido entre os anos de 2004 a outubro de 2012, dividindo-se em duas etapas distintas: nos anos de 2004 a 2008, respectivamente, representando o início e o término da turma pioneira do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, na Paraíba, a Turma ‘Margarida Maria Alves’.

Nesse período, investigaram-se as práticas realizadas pela UFPB, demais parceiros do PRONERA e, pelo grupo de Profissionais Egressos, durante a promoção do Curso, bem como as condições de luta por uma Educação do Campo, para e pelos sujeitos do campo, com igualdade de direitos e, como símbolo de territorialização dos espaços da Universidade.

A segunda etapa, entre os anos de 2008 a outubro de 2012, quando se encerrou a pesquisa, refere-se ao período Pós-Curso, no qual se investigaram as atividades e práticas realizadas pelos Profissionais Egressos entrevistados, advindas das possíveis contribuições do Curso para a efetivação de práticas promotoras do fortalecimento e valorização do campo.

Por se tratar da turma pioneira do Curso, na Paraíba, e até o momento, única realizada nesse Estado, os registros contidos neste trabalho possuem a particularidade de obedecer a um recorte espaço-temporal específico, como específico o é, quando se tratou da especificidade de seu pioneirismo, motivo pelo qual os resultados obtidos devem ser analisados na ótica desse pioneirismo, como uma construção inicial, um novo momento para a Universidade, e, especialmente, para a educação, a Educação do Campo e os Movimentos Sociais do Campo (MSC).

O primeiro passo antes de se definir o campo de pesquisa foi à elaboração do projeto de ética na pesquisa. Após a aprovação deste, partiu-se para a definição da amostra dos sujeitos entrevistados, a qual serviu de base para o entendimento do objeto, situando-o em seu *devoir*, pois, segundo Pires (2008, p. 163) “a observação sistemática visa fundamentar ou “documentar” alguns aspectos da realidade, que são, por sua vez, passíveis de se deslocar”.

Optou-se pela amostra não-probabilística ou teórica, não em função de não se poder estabelecer a probabilidade, mas porque se trabalhou com história oral e estudo descritivo exploratório (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2008, p. 138-139). Contudo, não se deu ao acaso, mas de acordo com características precisas do objeto de estudo.

Elegeu-se a amostra de “voluntários” (*ibidem*, 2008, p. 138), segundo as possibilidades de acesso e aceite por parte dos sujeitos da pesquisa em contribuir na tese e, pelas dificuldades de localização dos Profissionais Egressos, ou mesmo de obtenção de respostas daqueles que pudessem contribuir na pesquisa. Assim, se definiu o recorte espacial, a partir da comunicação daqueles que se propuseram a contribuir, numa decisão conjunta entre a Pesquisadora e os Profissionais Egressos que aceitavam o convite a participar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994); Almeida e Freire (1997) o método não probabilístico de amostragem se revela bastante útil quando se intenciona investigar um determinado grupo, não se traduzindo, portanto, em amostras de sujeitos. Para Almeida e Freire (1997, p.104-105) “a diferenciação entre grupos e amostras de sujeitos prende-se, por um lado, com o número de efetivos considerados (menor, em geral, no caso dos grupos) e, por outro, com a metodologia de amostragem seguida (menos aleatória no caso dos grupos)” (Op. Cit).

O recorte dos sujeitos perfaz trinta (30) entrevistados (APÊNDICE B), os quais serão identificados no decorrer do texto através de referências alfanuméricas, através de sete (07) identificações distintas: Camponês, Professor, Profissional Egresso (PE), Coordenador, Assegurador, Funcionário da Fundação José Américo (FJA) e Militante MSC.

A opção por este tipo de identificação se deu em função de resguardar suas individualidades, apesar de ter sido autorizada a identificação dos nomes dos entrevistados, de dois modos: nas entrevistas gravadas e através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Ética na Pesquisa (APÊNDICE C).

Dos (69) sessenta e nove candidatos inscritos no Curso, cinquenta e sete (57) foram aprovados, havendo cinquenta e cinco (55) matrículas, quarenta e um (41) concluintes e, catorze (14) desistências⁹. Os candidatos advêm de quatro (04) regiões brasileiras, quais sejam: Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Entrevistou-se vinte (20) Profissionais Egressos, oriundos de três regiões brasileiras, quais sejam: Nordeste, Sudeste e Sul. Na região Nordeste, entrevistou-se catorze (14) Profissionais Egressos, sendo, oito (08) no estado da Paraíba (PB), um (01) no Maranhão, um (01) no Piauí (PI), um (01) no Rio Grande do Norte, um (01) no Pernambuco e, dois (02) no

⁹ Há controvérsias nos números, pois de acordo com a UFPB em Edital, se inscreveram 64 candidatos. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) informa 67 e a pesquisa documental atestou a presença de 69 documentos na Secretaria do Curso, na UFPB. Em relação aos inscritos, o fato se repete. Para a UFPB, concluíram 42 Profissionais Egressos (Informações obtidas junto a Secretaria do Curso de Ciências Agrárias, UFPB, Campus III, em maio de 2010). No tocante ao INCRA, este número foi de 41 concluintes.

Ceará. Na região Sudeste, um (01) no estado de São Paulo e quatro (04) no Espírito Santo. Na região Sul, um (01) no estado do Paraná.

Prosseguindo, entrevistaram-se dois (02) camponeses, oriundos das áreas onde residem e/ou atuam dois (02) Profissionais Egressos do Curso, no Assentamento Teixeira, município de Pitimbu – PB, microrregião do Litoral Sul, mesorregião da Mata Paraibana, no Assentamento Acauã, microrregião de Sousa, mesorregião do Sertão Paraibano.

No tocante às instituições responsáveis pela execução do Curso, destacaram-se a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Fundação José Américo (FJA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além de uma entidade, os Movimentos Sociais do Campo (MSC), representado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Junto a essas instituições e entidade, entrevistaram-se oito (08) Representantes, sendo seis (06) na região Nordeste e, dois (02) na região Centro-Oeste.

Na região Nordeste, no estado da Paraíba, entrevistou-se: UFPB: três (03) professores, sendo um também Coordenador do Curso de Ciências Agrárias; Fundação José Américo (FJA): um (01) funcionário responsável pela execução do Convênio PRONERA; e o INCRA, dois (02) funcionários, asseguradores¹⁰ do PRONERA. Na região Centro-Oeste, no Distrito Federal (DF), dois (02) entrevistados, Militantes, representantes dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O cronograma de pesquisa adotado englobou o cumprimento das disciplinas do curso, a revisão bibliográfica, seguida da pesquisa documental e pesquisa de campo, em função de entendermos a interrelação entre sujeito e objeto e, o método adotado com os resultados esperados. Esse conjunto de ações visou à aproximação metodológica e epistemológica do objeto investigado.

Nessa construção selecionaram-se alguns autores para o desenvolvimento da metodologia de pesquisa, tais como Fazenda (2002), Ludke (1986), Minayo (1994), Bardin (1988), André (1995), Belloni (2001). A trajetória metodológica envolveu os seguintes procedimentos:

a) Pesquisa bibliográfica nas Instituições de Ensino Superior (IES), dentre outras instituições, a exemplo da Biblioteca Setorial do Centro de Educação e Biblioteca Central, ambas da UFPB, Biblioteca Setorial dos Departamentos de Educação e Geociências na UFPB, além de

¹⁰ A expressão “assegurador” aparece no estudo de Molina & Jesus (2010, p. 48), referindo-se aos gestores do INCRA.

diversas Bibliotecas em Universidades Federais do Brasil, dentre outras acessadas por ocasião da nossa participação em eventos;

- b) Entrevistas semiestruturadas individual e coletiva;
- c) Aplicação de questionário aberto com Profissionais Egressos do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC;
- d) Filmagem e gravação de voz dos entrevistados;
- e) Levantamento fotográfico;
- f) Pesquisa documental em instituições governamentais como o INCRA e a UFPB;
- g) Organização de um acervo documental [Memorial da Turma; questionários e relatórios de avaliação do Curso referentes as I, II, III, VII e VIII Etapas do Tempo Escola e II, III, IV, VI e VIII Etapas do Tempo Comunidade; Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos Profissionais Egressos; apresentações em slides em PowerPoint de trabalhos monográficos e de legislações pertinentes à especificidade do Curso e, do Movimento Por uma Educação do Campo];
- h) construção de documentos pela pesquisadora para realização de entrevistas e aplicação de questionários;
- i) Material de pesquisa obtido através de projetos PIBIC, realizados pelo Grupo de Pesquisa do Projeto Observatório;
- j) Anotações em caderneta de campo;
- k) história oral;
- l) Análise de conteúdo;
- m) Observação assistemática;
- n) Pesquisa em sítios eletrônicos com a finalidade de localizar artigos relacionados à territorialização camponesa no Brasil, Educação do Campo e estatísticas relativas à temática, no Brasil (APÊNDICE D).

A seleção de múltiplos instrumentos e técnicas de pesquisa foi se definindo a partir da realidade investigada, das condições de acesso aos entrevistados, conforme é orientado em pesquisas qualitativas possibilitando maior aproximação, apreensão e conhecimento do objeto pesquisado, somando-se à pesquisa documental, que traz aqui também, o ordenamento jurídico da Educação do Campo.

Esses instrumentos e técnicas foram analisados em sua integralidade, observando-se suas articulações e interdependências, como forma de conferir o caráter qualitativo da pesquisa, mas não só eles, pois isso se dá, a partir do referencial teórico-metodológico adotado. Minayo (1994, p. 21-22) assinala a concepção de Alves-Mazotti acerca da pesquisa qualitativa dizendo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Belloni (2001, p. 55), na pesquisa qualitativa,

as informações qualitativas resultam de procedimentos vinculados à observação de fenômenos ou fatos, derivados de observação direta e de análise documental. Há algum tempo a análise de documentos vem se constituindo em relevante estratégia metodológica, a partir da contribuição de várias ciências sociais.

O estudo exploratório descritivo de abordagem qualitativa teve como premissas a descrição da situação social do objeto investigado, bem como da exploração de questões ligadas a esse, a fim de nos aproximarmos e conhecê-lo, assim como com os sujeitos pesquisados. Realizou-se um mapeamento dos lugares onde residiam os Profissionais Egressos e dos lugares de atuação dos parceiros do PRONERA para realização das pesquisas de campo e documental, o conhecimento das distintas trajetórias de formação educacionais e atuação dos Profissionais Egressos, bem como da atuação dos parceiros para a execução do Curso, frente ao embate entre Ciência Moderna, Estado e Sociedade Moderna.

Essa metodologia contribuiu para a aproximação com a realidade investigada e possibilitou o entendimento e aprofundamento da compreensão dos processos pertinentes ao objeto e aos sujeitos, no tocante as percepções, formas de ação e atuação, perante a realidade que se construía durante e após a formação profissional, no âmbito da universidade, do campo e da vida dos Profissionais Egressos.

As informações obtidas serviram de base para que se realizassem reflexões, as quais se encontram distribuídas em toda a extensão da tese, a exemplo da investigação sobre as pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e, das atividades de atuação profissional, situadas no Capítulo 4.

A aproximação com os sujeitos e o objeto de pesquisa foi condição fundamental para aproximação da realidade concreta, entendida a partir dos referenciais de pesquisa (bibliográfico, documental e de campo), ao passo em que nossa aproximação permitiu conhecer o objeto

mediante as práticas adotadas pelos sujeitos entrevistados durante e pós-Curso. A apresentação de informações de pesquisa quantitativas neste estudo se dá complementarmente as pesquisas qualitativas, cuja importância para Minayo (1999, p.21),

responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesse sentido, sujeito e objeto interagem entre si, assim como os próprios sujeitos em relações processuais, transformadoras e inacabadas.

A realização da pesquisa documental teve importância, nesse trabalho, pela compreensão da interrelação entre teoria e prática, sujeito e objeto, método e resultados esperados e alcançados. O acervo de documentos, aos quais se teve acesso, aproximou as informações obtidas, a partir da pesquisa de campo e o referencial teórico adotado. Desse modo, ampliou-se a compreensão acerca da efetividade das políticas públicas para o campo, especialmente, da Educação Campo e, a ação dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) e das entidades e instituições responsáveis pela execução do PRONERA, na Paraíba.

A partir de uma orientação sociológica, a utilização da pesquisa qualitativa somou-se ao uso de fontes documentais e ao desenvolvimento do trabalho de campo. Para tanto, fundamentou-se em Selltitz (1987) para o qual a pesquisa de cunho sociológico busca descobrir respostas para algumas questões mediante a aplicação de métodos científicos, pois, como explicita Bunge (1972), tem o objetivo de acumulação e compreensão dos fatos investigados já que dão relevância aos significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares.

A pesquisa documental possibilitou a ampliação de informações, e aliada a outras técnicas e instrumentos, subsidiou a compreensão e reflexão do tema estudado. Conforme Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental consiste na “busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens, revistas, cartas, fotografias, entre outros materiais de divulgação”.

Investigaram-se documentos pertinentes ao Curso de Ciências Agrárias – PRONERA em ambientes distintos: Secretaria do Curso, na UFPB, Campus III, Bananeiras – PB; setor do

PRONERA no INCRA – PB; documentos disponíveis com os Profissionais Egressos, como fotografias, diários de campo, cadernos de anotações pessoais, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), Memorial da Turma (UFPB, 2004) e apresentações em slides de Power Point de documentos para Seminários realizados pela Turma.

O acervo fotográfico das fases, acadêmica e profissional, dos Profissionais Egressos serviu como instrumento para a construção do Capítulo 4, no item sobre as Etapas de Formação, nas práticas de Estágios Curriculares Supervisionados, sobre o qual se construiu o 'Estado da Arte' (APÊNDICE O), além da atuação dos Profissionais Egressos nos períodos antes, durante e pós-Curso (APÊNDICE N), documentos esses representativos dessas fases, após leitura minuciosa e sistematização de suas experiências de pesquisa.

Quanto aos TCC's dos Profissionais Egressos, aqueles que não se conseguiu entrevistar, fez-se uso de informações, referenciando-os neste documento, bem como se registrou informações através do exercício do 'Estado da Arte' dos TCC's.

Nos sites governamentais fez-se o levantamento dos documentos referentes ao Ordenamento jurídico da Educação do Campo, da Política Agrícola e da Reforma Agrária, quais sejam Pareceres, Resoluções, Decretos, Portarias, Leis, dentre outros. Também foi realizada a pesquisa do Estado da Arte com artigos e textos produzidos por autores que discorrem sobre a Educação do Campo nos eventos acadêmicos científicos voltados à Educação do Campo, nos últimos dois anos para conhecermos a produção científica mais recente na área. Os resultados desses achados serviram de base para a organização de artigo científico, em elaboração.

Investigou-se sites eletrônicos de instituições governamentais como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Fundação Getúlio Vargas; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e demais órgãos governamentais e não-governamentais; além da realização de pesquisa em *Compact Disc* de eventos técnico-científicos e nos portais especializados em divulgação científica, a exemplo do *Scielo*, INEP, Portal da Capes e Domínio Público.

Nas ciências sociais, o documento se constitui como importante fonte de pesquisa, em função da limitação que possui a capacidade de memória, bem como da necessidade de registro escrito nos moldes da sociedade humana, regida por ordenamentos jurídicos garantidores de direitos humanos. Acessaram-se documentos públicos, privados e pessoais.

Organizou-se, inicialmente, por ocasião das disciplinas cursadas e dos encontros com a Orientadora nessa pesquisa, um acervo de fontes documentais para análises das implementações nacionais da política pública da Educação do Campo. O conhecimento dessas fontes foi imprescindível na compreensão da luta política travada pelos movimentos sociais, realizando enfrentamentos com o poder público, tendo na resistência, a expressão de ordem contra o modelo econômico e de produção vigente.

Nas últimas décadas programas e definições políticas de educação para os povos do campo foram objetivadas. Dentre essas, destacou-se o ordenamento jurídico das políticas educacionais com a definição de várias normativas da Educação do Campo, constantes no Apêndice E, onde constam as fontes, as ementas e os locais de disponibilidade.

Os documentos compreendidos como o Ordenamento Jurídico da Educação do Campo, bem como da política agrária e agrícola brasileiras, constituem-se como documentos fundantes para a compreensão dos processos de arranjos institucionais e da resistência produzida no interior dos MSC, na construção do Movimento Por uma Educação do Campo como um direito e uma necessidade de respeitar-se o princípio da igualdade material. Quando relacionados às informações obtidas, esses documentos funcionarão como subsídios à discussão acerca da Educação do Campo e a formação de educadores do campo.

A expressividade desses documentos traduz-se em suas concepções políticas, sociológicas e epistemológicas, tendo em vista que, ao tratar do campesinato, iluminam-se as concepções e princípios para a construção e execução da política pública da Educação do Campo, e vice-versa, tendo como elemento principal, a luta pela terra e por direitos para os camponeses.

O segundo momento de obtenção de documentos se deu na UFPB, Campus III, Bananeiras – PB, quando em visitas, por ocasião da pesquisa acessou-se as pastas de documentos do Curso, nas quais se observou documentos que serviram de base ao tratamento de informações, conforme consta no Apêndice F, constando as fontes e o interesse dos mesmos para a pesquisa. O contato inicial com o Coordenador do Curso foi indispensável, pois a partir deste, se teve acesso aos telefones, endereços residenciais e eletrônicos de alguns Profissionais Egressos.

O terceiro momento da pesquisa documental se deu juntamente aos Profissionais Egressos, em seus lugares de morada, por vezes, nas áreas onde desenvolvem suas atividades laborais, onde se teve acesso aos documentos particulares daqueles, com as ações e os documentos obtidos junto aos Profissionais Egressos, com a identificação desses e dos documentos por eles disponibilizados (APÊNDICE G).

O quarto momento ocorreu no INCRA-PB, quando em visita para a pesquisa, acessou-se o material referente ao Curso, com documentos destinados ao tratamento de informações (APÊNDICE H). Também se acostou outros documentos relacionados à temática analisada (APÊNDICE I).

Coletados e sistematizados os documentos, partiu-se para sua análise sabendo que o documento “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295). Corroborando Tremblay (1968, p. 284):

graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Na análise dos documentos consideraram-se suas limitações e (in) completudes, verificando cinco eixos principais: o contexto, a autoria, a autenticidade e confiabilidade no texto (especialmente para documentos transcritos), a natureza do texto e, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2008, p. 299-302). Sucintamente, esses elementos traduzem a necessidade de conhecermos a procedência do documento, autores, concepções, período em que foi construído, portanto, relativizando-o.

As informações contidas nos documentos somadas à pesquisa de campo subsidiaram o entendimento dos fatos relativos ao objeto após realizar-se a triangulação interdisciplinar¹¹ das informações¹². Segundo Bardin (1988, p. 105),

o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Quando combinadas com as informações da pesquisa de campo, constante no item seguinte, pudemos estabelecer a triangulação das informações.

A triangulação das informações, numa abordagem interdisciplinar foi realizada mediante o cruzamento de informações obtidas a partir do referencial teórico, das entrevistas, dos questionários, observações assistemáticas, e da pesquisa documental o que nos possibilitou conclusões acerca do objeto investigado, conformando a abordagem qualitativa.

¹¹ Cf. Janesick (1994, p. 209-210) a triangulação interdisciplinar refere-se ao processo de investigação não se realiza unicamente no âmbito de uma disciplina, mas de várias disciplinas.

¹² Cf. Denzin (2003, p. 1-45) a “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes.

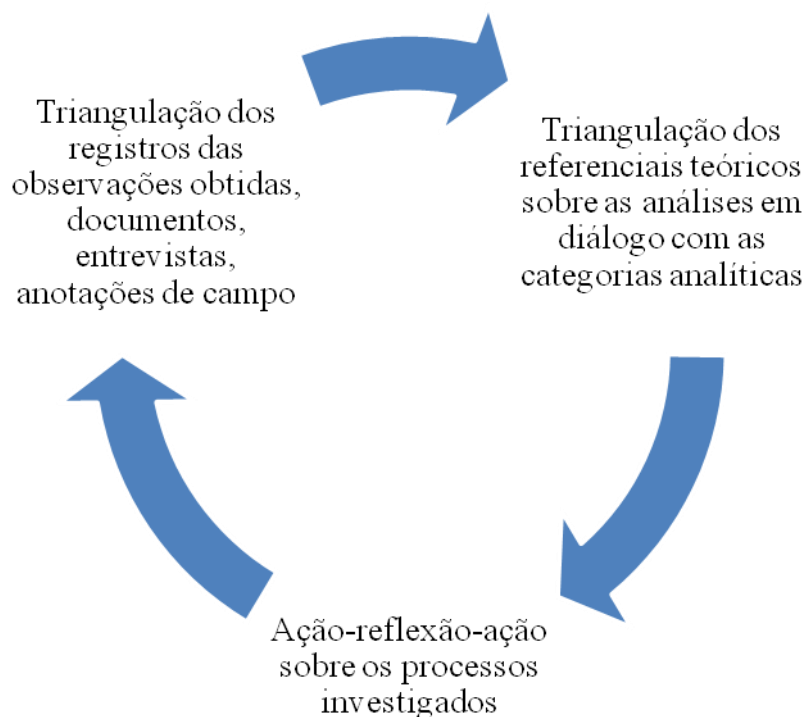


Figura 2: Triangulação de informações. Organizado por Di Lorenzo, 2012.

A opção pela triangulação na pesquisa qualitativa tem como pressuposto um processo dinâmico de interação. Para Trivinos (1987, p.138),

A técnica de triangulação de dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudos. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

Triviños (*ibidem*) identifica a triangulação em processos e produtos centrados no sujeito; elementos produzidos pelo sujeito, e processos e produtos, oriundos das estruturas, socioeconômica e cultural.

A compreensão do objeto de estudo, tendo como ponto de partida a adoção de metodologias diversas e, os referenciais teóricos aqui adotados contribuíram para a compreensão do objeto, no momento em que se aproximou dos sujeitos da pesquisa, através do diálogo permanente com aqueles e entre eles. Sobre estes, sobre os quais se refletiu acerca dos recortes espaço-temporais diferenciados de cada sujeito entrevistado, suas experiências individuais e

coletivas resultantes de uma forma de aprender e apreender as realidades, de construir saberes e o conhecimento em comunhão.

Na pesquisa de campo, o caminhar por entre as áreas onde os Profissionais Egressos desenvolvem suas ações pedagógicas e técnicas promoveram, por vezes, a apreensão de práticas e conhecimentos produzidos a partir dos recursos disponíveis, bem como da forma de aprender com a própria terra, como um instrumento pedagógico da aprendizagem, no modo de vida camponês.

A pesquisa de campo foi realizada com o apoio e aceitação dos entrevistados que aos poucos se delineavam de acordo com a nossa caminhada, nas entrevistas, entre-vistas e olhares da observação. Em princípio, questionou-se sobre o destino e a localização de sujeitos de pesquisa, pois apesar de estar se tratando de camponeses, possivelmente estariam ligados ao campo, especialmente, as suas áreas de morada.

Conforme Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada, a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Complementando, Ruiz (1976, p. 50) afirma: “a pesquisa de campo consiste na observação assistemática dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis, presumivelmente relevantes para ulteriores análises”.

A pesquisa de campo não se constitui como única forma de conhecer a realidade, especialmente, pelo dinamismo que lhes é característico, mas outras formas de abordagem são consideradas. Kayser (1985, p. 26-31) afirma “a pesquisa de campo é um meio, não um objetivo em si mesmo”. Em nosso caso, afirmou-se a importância de realizá-la em função da especificidade multidimensional da proposta de investigação, com o fim de “descobrir o inexplicável” ao observar o cotidiano dos entrevistados (KAYSER, *ibidem*, p. 35).

O trabalho de campo contribui na análise dos processos e das relações sociais como construtora de identidades, territórios e territorialidades, pois a compreensão dessas relações e, das transformações que se dão no objeto investigado, também interfere na nossa formação/transformação. Conforme Suertegaray (2002, p. 3) a pesquisa de campo compõe “um sistema mundo do qual faço parte como observador/transformador de mim e de mim nele”, pois “pesquisar é busca!”. Diante dessa afirmação o trabalho de campo constitui-se enquanto conhecimento prático através da vivência em transformação dos fatos cotidianos, das histórias e das geografias dos sujeitos em seu fazer cotidiano.

A pesquisa de campo constitui para o geógrafo um ato de observação da realidade do outro, interpretada pela lente do sujeito na relação com o outro sujeito. Esta interpretação resulta de seu engajamento no próprio objeto de investigação. Sua construção geográfica resulta de suas práticas sociais. Neste caso, o conhecimento não é produzido para subsidiar outros processos. Ele alimenta o processo, na medida em que desvenda as contradições, na medida em que as revela e, portanto, cria nova consciência do mundo. Trata-se de um movimento da geografia engajada nos movimentos, sejam eles sociais agrários ou urbanos. Enfim, movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (SUERTEGARAY, 2002, p. 3).

Segundo Yves Lacoste (1985, p. 3; 20) o trabalho de campo se constitui uma prática indispensável, mas não suficiente em análise geográfica, pois.

o trabalho de campo para não ser somente um empirismo deve articular-se a formação teórica que é, ela também, indispensável na medida em que saber pensar o espaço não é somente colocar o espaço no quadro local, é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas.

Na medida em que se desenvolvia a pesquisa de campo com a realização de entrevistas, aplicação de questionários e observação assistemática, somadas à pesquisa documental, refletiu-se sobre como a Educação do Campo amplia o debate acerca da relação campo-cidade. Desse modo, ampliou-se a compreensão de seus reflexos no acesso aos direitos à educação e, ao respeito ao território camponês, com as especificidades que lhes são próprias, tendo a escola do campo e, os saberes do campo, como elementos centrais na formação de currículos e na produção de espaços de valorização da vida e do meio.

Por outro lado, observou-se como se davam as práticas dos Profissionais Egressos, dos responsáveis pela execução do PRONERA e das formas de resistência encontradas no interior da construção de parcerias, bem como das relações travadas entre si, muitas vezes, dificultando, mas não impedindo a ação e execução do PRONERA e, do Curso.

Nesse processo se fizeram presentes os princípios de iniciação à construção de parcerias e da interatividade, pois a resistência e o diálogo se constituíram como elementos presentes durante o Curso, por ocasião dos constantes embates entre os Profissionais Egressos, entre esses e a universidade, entre Profissionais Egressos e o INCRA, entre o INCRA e a UFPB, entre os MSC's e, entre esses e todos os responsáveis pela execução do PRONERA.

Igualmente, no momento posterior ao Curso, por ocasião das entrevistas, constataram-se resistências presentes em cada instituição e entidade responsáveis pela execução do Curso, através do confronto de depoimentos, ora reconhecendo a especificidade do Curso, e,

por conseguinte, a resistência contra o modelo de produção vigente, cuja lógica de produzir e reproduzir são marcadas pelo desconhecimento da diversidade dos povos do campo e de suas culturas; ora reproduzindo práticas de continuidade do modelo de educação fortemente marcado pela indiferença a especificidade do campo.

As diferentes metodologias que se utilizou permitiram a observação da forma como os sujeitos envolvidos construíram aquele momento do Curso, assim como, realizam na atualidade, suas práticas educativo-profissionais.

Diante das informações obtidas organizou-se nosso pensamento a partir das categorias analíticas Estado, Ciência, Sociedade Moderna, e a partir da compreensão destas, outras categorias identificadas nas falas dos entrevistados (Educação do Campo, Educação Popular, Pedagogia da Alternância, Políticas Públicas, Ciências Agrárias, Desenvolvimento Sustentável, Campesinato, Território, Identidade, Currículo, Juventude, Ensino Superior, Agroecologia) e optou-se pela análise de conteúdo, para se identificar a definição do problema ou mesmo de hipóteses.

Contudo, a obtenção de informações na pesquisa foi motivo de preocupações, uma vez que não se constitui algo de fácil interpretação e entendimento da realidade que se investiga. De acordo com Minayo (2000, p. 197),

Os pesquisadores costumam encontrar três grandes obstáculos quando partem para a análise dos dados recolhidos no campo (...). O primeiro deles (...) 'ilusão da transparência'(...) O segundo (...) sucumbir à magia dos métodos e das técnicas (...) O terceiro (...) é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo.

A transformação de informações obtidas em resultados de pesquisa requer a utilização de determinados procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível sua análise por parte do pesquisador. De acordo com Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo implica na explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o objetivo de compreendê-las em sua origem, autoria e implicações futuras. Para a autora (*ibidem*, p. 42):

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A aceção da autora demonstra que esse tipo de procedimento prevê, tanto o rigor da objetividade, como a importância da subjetividade, obtendo-se dessa forma, informações qualitativas e quantitativas e, por meio da ação-reflexão-ação, evoluiu para outro significado da

informação, a partir do olhar, diferente do ver, destinado ao dado, desvelando a essência do fenômeno. Para Minayo (1999, p. 74) isso implica em descobrir o que se esconde no conteúdo, pois “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”. Segundo Bosi (2006, p. 65-66), olhar é.

O movimento interno do ser que se coloca em busca de informações e de significações. O ato de olhar significa um dirigir a mente para um ‘ato de intencionalidade’, um ato de significação que, para Husserl, define a essência dos atos humanos. (...) O olhar está enraizado na corporeidade humana, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade (...) mas não está isolado, porque as pessoas dispõem de outros sentidos além da visão, como a audição, o tato, o olfato e o paladar. Todos estes sentidos são importantes para olhar e conhecer ou, ainda, para perceber.

Realizou-se a pré-análise, a exploração das informações de pesquisa e o tratamento dos resultados da pesquisa, interpretando-os, passos estes aconselhados por Bardin (1988, p. 19). Assim, realizou-se a fragmentação do texto, de acordo com as temáticas similares identificadas nas entrevistas, nos questionários e na pesquisa documental, procurando entender seus múltiplos significados.

Nesse momento, tornou-se indispensável o olhar acurado aos significados trazidos pelos textos e documentos, para melhor entendimento dos elementos característicos do Curso e, das práticas realizadas pelos Profissionais Egressos, as quais demonstram um contributo à promoção e à reafirmação do território camponês, conforme se explicitou no Capítulo 4.

Analísaram-se os documentos encontrados em poder dos entrevistados, ao passo em que se orientou pelas impressões daqueles, os quais nos conduziram as categorias de análise, em conformidade com o embasamento teórico utilizado. No tocante a análise do Curso, utilizou-se documentos institucionais construídos, coletivamente pelos executores do PRONERA, documentos relativos ao ordenamento jurídico da Educação do Campo e da Política agrária e agrícola do país, além de documentos pessoais de Profissionais Egressos e professores, ambos produzidos durante a execução do Curso.

Seguindo os passos da Análise de Conteúdo, ficharam-se os resultados da pesquisa bibliográfica, organização das informações qualitativas e quantitativas, além das temáticas que apareceram nos discursos dos entrevistados (APÊNDICE J) e nos documentos pesquisados. Quando da referência de documentos pesquisados de autoria dos Profissionais Egressos não entrevistados, os quais serão identificados alfanumericamente, com numeração de 21 a 42, por exemplo, Profissional Egresso 21, 22,... e 42.

O tratamento dos dados referentes à organização e sistematização é importante para o entendimento e sua melhor apresentação aos leitores. Assim, forma-se o “corpus de análise” que permite a descrição e interpretação das informações obtidas (VALA, 1986, p. 103).

De acordo com as temáticas abordadas pelos entrevistados partiu-se para categorizá-las e observar em que medida esses temas ocorreram em suas falas e escritas, bem como, os significados que originaram o Quadro 1, no qual constam fatores positivos e fatores negativos na construção do Curso, informações tratadas a partir dos Apêndices R e S, constantes no Capítulo 4.

Nesse seguimento, perguntou-se a alguns Profissionais Egressos sobre o acesso ao Ensino Superior e a importância da especificidade do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS para posterior compreensão da amplitude do objeto.

QUADRO 1 – Opinião dos Profissionais Egressos sobre acesso ao Ensino Superior e a importância do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA

Entrevistado	Importância	Dificuldades	Sugestões
Profissional Egresso 1	Conquista de autonomia	Mobilização no campo	Maior envolvimento entre os parceiros
Profissional Egresso 2	Acesso ao direito	Diferenças que inferiorizam	Igualdade de direitos, política de cotas
Profissional Egresso 3	Valorização do campo	Implantação da Política de Educação do Campo	Efetividade das políticas públicas
Profissional Egresso 5	Acesso à universidade	Condições de permanência	Bolsas de estudos para garantir necessidades do estudante e da família durante o Tempo Escola
Profissional Egresso 6	Garantia de continuidade dos estudos para a juventude	Implantação dos cursos do PRONERA	Aumentar número de cursos do PRONERA; Promoção do debate em torno da reavaliação curricular dos cursos convencionais

Fonte: Informações sistematizadas a partir das entrevistas realizadas junto a seis Profissionais Egressos. Di Lorenzo, 2012.

A partir do Apêndice J, categorizaram-se as informações de pesquisa oportunizando o avanço na construção do conhecimento do objeto e, da compreensão da pesquisa, pois a cada entrevista realizada com distintos seguimentos, ou seja, Profissionais Egressos e, os diferentes responsáveis pela execução do Curso, desvelaram-se fatos, ora coincidentes, ora contrastantes entre si. As informações obtidas promoveram a categorização em temas diferenciados.

QUADRO 2 – Categorização dos temas obtidos a partir das entrevistas realizadas junto aos Profissionais Egressos

Temas	Subtemas	Categorias
1- Aspectos da criação, construção e execução do Curso	Construção do Curso	Resistência, calendário específico, burocracia pública, modalidade de execução do Curso com convênio, multiplicidade de movimentos sociais, divergências entre parceiros, etapa preparatória para seleção, diversidade da turma, políticas de expansão do ensino superior, movimentos sociais
	Execução do Curso	Troca de saberes, organicidade da turma, interdisciplinaridade, pedagogia da alternância, currículo paralelo, dupla formação, papel dos parceiros, Ciranda Infantil,
	Composição da Turma	Multiplicidade de movimentos e de povos do campo nas dimensões de gênero, geração, etnia e territórios
	Políticas Públicas de Ensino Superior	Acesso ao direito, princípios da igualdade de direitos formal e material, efetividade das políticas públicas
2- Aspectos da formação profissional	Convivência na universidade	Resistência, hegemonia, contra-hegemonia
	Aspectos transversais	Interdisciplinaridade, parcerias, dupla formação, currículo paralelo, organicidade e composição da Turma, formação e atuação profissional, pedagogia da alternância, políticas públicas de Ensino Superior
	Papel dos parceiros	Divergência, resistência, construção do Curso
	Dupla formação	Área técnica, área pedagógica
	Currículo paralelo	Jornada socialista, mística, seminários, crítica e autocrítica, formação intelectual
	Organicidade da Turma	Organização interna (reuniões, grupos de estudos,
	Aspectos da formação profissional	Formação pelo PRONERA, transformações nas práticas institucionais, dupla formação
	Pedagogia da Alternância	Tempo Escola, Tempo Comunidade, monitoria, troca de saberes
	Modo de produção do conhecimento acadêmico e científico	Diálogo, interdisciplinaridade, pedagogia bancária, interatividade
3- Aspectos da atuação profissional	Políticas públicas para o campo	Articulação entre formação e atuação profissional
	Movimentos Sociais (MSC's)	Organicidade, fortalezas e fragilidades no apoio dos MSC's

Fonte: Informações sistematizadas a partir das entrevistas realizadas. Di Lorenzo, 2012.

Dentre as categorias analisadas por cada tema apresentado pelos entrevistados, destacam-se fatores relacionados à criação, construção e execução do Curso, formação e atuação profissional.

No Tema 1, destacam-se aspectos relacionados à construção e execução do Curso tendo centralidade as Políticas Públicas, a efetividade do Direito e o papel dos responsáveis pela execução do Curso. No Tema 2 centraliza-se a formação profissional destacando-se a organicidade da Turma, o diálogo, a interdisciplinaridade e os embates entre responsáveis pela execução do Curso. No Tema 3, a atuação profissional, enfatizou-se a ausência de políticas públicas articuladoras da atuação e formação profissional e, o papel dos MSC's enquanto organização social.

Definidos os temas a serem discutidos, integrou-se a realidade prática à teoria, a fim de construir-se o pensamento a partir da ação-reflexão-ação. Para tanto, apoiou-se nos estudos sobre Estado, Ciência e Sociedade Moderna, pautados na concepção de Marx (1982), cujo discurso remete a luta de classes; assim como a descapitalização da universidade e a transnacionalização do mercado universitário, trazendo à tona, o debate sobre o reforço da responsabilidade social da universidade sobre educação e sociedade, no Brasil (SANTOS: 2010).

Enfatizou-se o destino das universidades com suas produções e suas capacidades de desenvolver mecanismos de intercâmbio com o meio que a circunda e as realidades dos sujeitos que a fazem e dela se utilizam, bem como do desenvolvimento da trilogia ensino-pesquisa-extensão. Outra ênfase se deu a partir dos estudos de Mészáros (2005), sobre educação como projeto alternativo possível no interior da lógica capitalista, Gramsci (2008), Makarenko (2002) e Florestan Fernandes (2004).

Na contextualização sobre a Educação do Campo, orientou-se nos princípios do Movimento Por uma Educação do Campo destacando-se os estudos de Caldart (2000, 2004) que discute a Pedagogia do Movimento, ressaltando a postura do MST em relação à educação, partindo da Pedagogia do Oprimido, seguida da Pedagogia Socialista, e da Pedagogia do Movimento.

Igualmente, os estudos de Fernandes (2004), Molina (1999, 2004), Jesus (2004), Batista (2007; 2011), Arroyo (1999, 2004); Moura (2003); Gimonet (2007); Reis (2004) , Fernandes (2004), dentre outros.

Sobre a história da Educação destacam-se as contribuições de Carvalho (2004); Paiva (1987); Romanelli (1982); Almeida (2000). No diálogo entre a Educação do Campo e a Educação

Popular, contribuiu para a compreensão da diversidade social de práticas técnico-pedagógicas, durante e após o Curso, os estudos de Melo Neto (2004), Freire (1974; 1978; 1979; 1987; 1996; 2004), Moreira (1990; 1997); Silva (1999; 2004); Calado (2000), Souza (1999; 2000; 2009).

Nos estudos relativos ao Campesinato, ganha destaque as obras de Martins (1990), Oliveira (1991), Shanin (1980), Moura (1986), Rodrigues (2011), Marques (2004), os quais defendem o campesinato como classe em si, cujas resistências, autonomia e ambiguidade, no tocante a serem donos dos meios de produção e da força de trabalho, demarcam a caracterização desse seguimento. Portanto, na agricultura camponesa o trabalhador não se torna uma mercadoria para o capital, pois, dispõe da autonomia, da renda camponesa da terra, da terra como meio de produção, além de dispor de sua própria força de trabalho.

A categoria território tem seu aporte teórico guiado por autores como Haesbaert (1999; 2002; 2004), Sousa (1993), Raffestin (2003), Fernandes (2004) e Oliveira (1981, 1991, 1998, 1986, 1987).

O entendimento sobre políticas públicas, com ênfase para as políticas voltadas para o campo, especialmente a Educação do Campo, destacou-se os estudos de Höfling (2001) cujo conceito se volta para a expressão da ação do Estado, Souza (2006) que as direciona como mecanismos de inclusão social dos excluídos, Gobert & Muller (1987) e Teixeira (2002), para os quais as políticas públicas engendram necessidades e proposições para transformação.

A noção de Pedagogia da Alternância como forma de conciliar os estudos, a partir de uma estrutura curricular que viabilizasse o movimento de busca do conhecimento, percorrido entre a escola e o campo, na perspectiva da trajetória Campus-campo-Campus tem substância nas concepções de Pessotti, (1978), Gimonet (1999), Nosella (1977), Estevam (2003), Azevedo, 1999, Magalhães (2004) e Begnami (2006).

Sobre a formação em Ciências Agrárias e agrícolas, destacaram-se os estudos de Oliver (2009), que destaca o papel exercido por algumas escolas superiores de agricultura na institucionalização das ciências agrícolas. Também a contribuição de Casimiro (2009), para o qual, nas ciências agrárias o acesso ao conhecimento é restrito às ciências naturais, e limitado no aspecto da atenção à economia da produção camponesa.

Os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável mereceram destaque nesse trabalho, conforme se discorreu no Capítulo 2, pela recorrência nos depoimentos dos entrevistados e nos documentos relativos ao Movimento Por uma Educação do Campo. Assim, além dos documentos como o Projeto do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, Relatório do

Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2004, p. 100), o Relatório Brundtland, denominado ‘Nosso Futuro Comum’ (1987) e a ‘Agenda 21’, destacou-se as concepções de autores como fazendo o contraponto entre suas ideias e o projeto de campo idealizado pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC).

Após análise da pesquisa documental e a necessária reflexão acerca dos significados apresentados sobre a temática e a revisão teórica apoiada em autores como Saviani (1998, p. 28) que traz a construção sobre o conceito de equidade, contida nos documentos, o qual, de acordo com Serres (1994, p. 54), “apenas retarda os processos de exploração e deterioração ambientais, mas não ocasiona mudança de rumos”, requerendo assim, uma postura cautelosa e crítica. Igualmente, prossegue Gudynas (1992, p. 68-69), sob pena de disseminação de uma nova política neoliberal que tem no mercado, o centro por excelência das relações sociais, portanto, gerador de desigualdades, excludente e degradante.

A temática identidade refere-se à formação e construção de processos de identificação do grupo de Profissionais Egressos, enquanto homogeneidade presente na heterogeneidade inerente ao campesinato. Assim, apoiou-se em Carvalho (2005), Woortmann (1990), Bogo (2008), Haesbaert (1999) e Almeida (2004), esta que afirma o conceito de identidade aproximado do termo ‘distinção’, enxergando-o como a expressão do *habitus* de classe.

A exposição sobre currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sua compreensão na estrutura curricular do Curso analisado, inserido na área das ciências agrárias, destacando-se a importância da formação curricular, dos interesses e do público a que se destina. Como elementos centrais destacam-se a cultura, a diversidade e o território camponês, e a proposta de ensino adotada pela Universidade, cujo papel primordial deveria ser a formação cidadã dos sujeitos, encontra prioridade nas posturas hegemônicas da Ciência, do Estado e da Sociedade Moderna, voltando-se à reprodução ampliada do capital.

Assim, destacaram-se os estudos de Ângulo Rasco e Blanco Garcia (1994) para o qual a análise do currículo deve estender-se do prescritivo ao interativo; Vasconcelos (1995) que afirma sobre a necessidade de aperfeiçoamento e que se concretiza na caminhada e, Antunes (1998) para o qual as decisões estão ligadas a identidade dos que o instituem.

A temática juventude é abordada por Wanderley (2007), Silva e Costa (1998), Durston (1994), além de documentos sobre a pauta, tais como Estatuto da Juventude, e Relatório

da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Relatório Final do Grupo Temático de Juventude Rural do MDA/CONDRAF (2009).

Sobre Ensino Superior e Universidade, apresentaram-se os estudos sobre o modelo de ensino proposto pelo Estado, via organismos multilaterais, tendo como autores as discussões de Saviani (2010), Hage & Camargo (2004) Tavares & Sena (2004). Finalizando, o conceito de agroecologia tem fundamentação como categoria incidente na fala dos entrevistados, amparado nas concepções teóricas de Caporal & Azevedo (2011).

Ao referencial teórico apresentado somaram-se os documentos aos quais se acessou, durante a pesquisa de campo, no primeiro momento, junto aos Profissionais Egressos, e noutro, junto aos responsáveis pela execução do Curso.

Entretanto, a incerteza e a ausência ou, a ineficácia de políticas públicas articuladoras dos processos de atuação e formação profissional somavam-se a outra: os Profissionais Egressos são jovens. Ser jovem implica estar numa fase latente da vida, cujas transformações são múltiplas em função da fase das descobertas, da curiosidade, do desbravamento, do desejo de estabelecimento profissional, da independência e das satisfações pessoais, tendo na mídia e na sociedade moderna, atrativos e desejos ofertados pela cidade, num convite explícito ao “mundo civilizado” em detrimento do “atraso” referente ao campo, perspectivas estas ligadas à modernidade e ao paradigma do capitalismo agrário, conforme se explicitou no Capítulo 2.

1.3. A metodologia e o percurso da investigação

A identificação dos sujeitos e os territórios da pesquisa, assim como o lugar social de onde se falou, como filha de camponês, Geógrafa, Extensionista Social de ATER e Educadora de EJA, permitiram a Pesquisadora a sua aproximação e a participação em eventos de natureza similar ao objeto de tese, e, por conseguinte, a área afim da pesquisa, ou seja, as ciências humanas e agrárias, sobretudo, ligada a discussão, a execução e a construção de políticas públicas para o campo, a exemplo da Educação do Campo. Desse modo, as trajetórias de vida, pessoal e profissional, da Pesquisadora encontram-se imbricadas com o Movimento Por uma Educação do Campo.

Somados a esses elementos há o contributo de sua inserção na pesquisa do Projeto Observatório da Educação, cuja opção pelo objeto de pesquisa esteve contida dentre as três

experiências do PRONERA, em Nível Superior, implementadas no Estado da Paraíba, quais sejam, Licenciatura em História, Pedagogia do Campo e Ciências Agrárias, selecionou-se esta última, a partir da qual contribuiu para a pesquisa:

- a- O reconhecimento e a valorização do território camponês;
- b- A implementação do ordenamento jurídico da Educação do Campo;
- c- A vinculação de um curso do PRONERA, da área das Ciências Agrárias, com as concepções teóricas da Educação do Campo, cujos princípios articulam a realidade dos sujeitos do campo à formação humana, aos saberes da experiência e à realização da práxis transformadora;
- d- A importância do Curso como demanda do campesinato, organizado em Movimentos Sociais do Campo (MSC);
- e- A organicidade interna da Turma, no Curso;
- f- O desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico (PPP), cujas inovações aproximaram os conteúdos e as metodologias com a realidade vivenciada pelos Profissionais Egressos do Curso de Ciências Agrárias;
- g- A organização desempenhada pelas entidades e instituições responsáveis pela execução do Curso;
- h- A significância do Curso ligado à área das Ciências Agrárias e, com ela, a abordagem da dupla formação, a partir da qual interagem mutuamente os aspectos pedagógico, humanístico e técnico.

Embasados nesses pressupostos, contextualizou-se o objeto investigado, problematizando-o por meio do diálogo entre os sujeitos cognoscentes e, dessa forma, analisou-se crítica e reflexivamente sobre a realidade concreta, o Curso de Ciências Agrárias, tratando aspectos a ele relacionados como um problema, pois de acordo com Bachelard (1996, p. 11).

A problematização é indispensável à construção do conhecimento científico. O espírito científico pode construir respostas para as perguntas à medida que é problematizado. A elaboração dessa resposta insere o sujeito em um processo de pesquisa no qual ele percorre um longo caminho para construir o conhecimento científico que requer a ruptura com os conhecimentos iniciais resultantes das interações cotidianas do sujeito com sua realidade concreta.

Embasada nas obras de Freire (1987, 1980, 1977), compreendeu-se a necessidade de problematização da realidade concreta do sujeito, com vistas à construção do conhecimento científico, a partir de alguns parâmetros norteadores:

a- Qual a concepção de ensino e educação promovidos na Academia, no Ensino Superior, especialmente a educação destinada aos sujeitos do Campo?

b- Como a política pública da Educação do Campo se efetiva, em função de suas prerrogativas, definições, objetivos, períodos de realização, as formas de aplicação e os resultados obtidos, junto aos camponeses demandantes dessa política?

c- Quais as formas e níveis de organização dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) para atenção das demandas do campo, no âmbito da educação e, conseqüentemente, na valorização do território camponês?

d- Quais as contribuições que o Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Agrárias tem dado aos Profissionais Egressos para atuação em projetos de desenvolvimento do campo, pautados nos princípios do Movimento Por uma Educação do Campo?

e- Quais as fortalezas e fragilidades do PRONERA no atendimento aos sujeitos do campo, frente ao embate e o debate entre ciência, Estado e sociedade moderna?

O reconhecimento da diversidade do campo e a extensão dos direitos dos sujeitos que nele vivem, implica na afirmação e luta por direitos humanos indispensáveis à cidadania, ao exercício da democracia cidadã e, da vida com dignidade da pessoa humana, sendo esta concebida a partir do processo educativo. A educação se constitui como um dos elementos promotores do direito à dignidade humana, a qual se constitui uma conquista na história da humanidade, pois essa passa por processos educativos condicionantes da garantia de cidadania.

O princípio da dignidade da pessoa humana está previsto no artigo 1º, Inciso III, da Constituição Federal de 1988. Ingo Wolfgang Sarlet (1998, p. 99) observa que “não há como negar os direitos à vida, à liberdade e à igualdade, pois, correspondem diretamente, às exigências mais elementares de dignidade da pessoa humana”. A dignidade humana com o seu núcleo – vida, liberdade e igualdade –, assim, constitui valor unificador de todos os direitos fundamentais e, tem ainda, função legitimatória do reconhecimento de direitos fundamentais implícitos. É um dos fundamentos do Estado Democrático e Social. É o Estado que existe em função das pessoas e, não o contrário.

A função social do Estado, quando não exercida em favor dos cidadãos, e associando-se a esta a desigualdade promovida no modelo de produção do capital, traduz-se em situações adversas, como se evidencia no campesinato brasileiro, nos mecanismos geradores de sua expropriação dos meios de produção, pois ao ser expulso da terra, tem sua cidadania ameaçada, sobretudo, pela condição de serem camponês, quando a ele são atribuídas identidades arbitrárias a sua condição e modo de vida, peculiares.

Apesar de a Legislação Constitucional vigente preconizar a igualdade de direitos, esta se encerra em princípios de equidade e desigualdade quando, ainda preliminar, às vezes condiciona apenas o acesso aos direitos sociais, e não a permanência nesses direitos, a exemplo das questões relativas à educação, a construção e a adequação das escolas situadas no campo, às reais necessidades dos camponeses. Portanto, uma educação que deveria estar voltada à condução, emancipação e construção da cidadania, encerra-se em representações de civismo ou patriotismo.

Ainda não existe a educação para a democracia, entendida, a partir da universalização do acesso à escola, tanto para a formação de governados, quanto de governantes. No Brasil, a exemplo do que enfatiza Touraine (2009, p. 65) ao se referir ao sistema francês, ainda persiste "um ensino monárquico, ou seja, aquele que tem por objetivo separar os que serão sábios e governarão, daqueles que permanecerão ignorantes e obedecerão".

Compreendeu-se educação como o motor impulsionador da formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também, a noção de processo educacional como contributo à conservação, mas principalmente, à mudança de valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

John Dewey (1959) critica a democracia existente e a denomina como "um rascunho do que poderia ser" afirmando que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e julgar os resultados, ou seja, educação para a democracia, por conseguinte a construção da cidadania.

Na realidade brasileira, verifica-se que é no interesse pela educação que haverá o salto qualitativo promotor da aproximação entre a realidade política e a democracia, esta entendida como a formação para os valores republicanos e democráticos e, para a tomada de

decisões políticas em todos os níveis, numa relação de poder, na qual existem governantes e governados, que ora se alternam em suas posições.

A transformação da sociedade brasileira pela educação está prevista na Carta Magna ao sugerir a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido por lei, como um programa de toda a comunidade nacional, e não de um determinado governo. Assim, foi e ainda o é, nos países que já têm, minimamente consolidados, direitos, liberdades e práticas de cidadania ativa, pois o processo democrático é dinâmico e supõe a possibilidade, sempre em aberto, de criação de novos direitos e espaços para sua reivindicação e seu exercício.

Como detentores de direitos, os povos do campo resistem e lutam, em primeira causa, pelo cumprimento da função social da propriedade. De acordo com o Artigo 186, da Carta Magna de 1988, aquela representa um direito social, portanto coletivo; concedendo além da igualdade formal, a igualdade material aos sujeitos de direito traduzindo-se numa “transição do individualismo para a sociabilidade” (TEIZEN JÚNIOR, 2004, p. 3). Ou seja, “a função, assim, é um poder que não se exercita exclusivamente no interesse de seu titular, mas também no de terceiros, dentro de um clima de prudente arbítrio” (GRAU, 1983, p. 70).

É a exigência através da luta consciente, por conseguinte, contínua, processual, do significado do que é direito e, quais os direitos humanos que constituem políticas públicas capazes de garantir a acessibilidade e a universalidade desses direitos. Em geral, isso ocorre quando esses direitos não são concedidos na situação de igualdade, a exemplo do que ocorre no campo, cujos sujeitos, embora dispondo de aparato legal em favor da Reforma Agrária e da Educação do Campo, ainda não tem esses direitos concretizados, reconhecendo e respeitando suas diversidades.

A extensão de direitos aos povos do campo como sujeitos de direitos tem-se efetivado através de lutas que lhes custam, por vezes, a vida, expressando-se na morte de muitos camponeses, como João Pedro Teixeira, no município de Sapé – PB, Dona Helena, município de Cruz do Espírito Santo – PB, Margarida Maria Alves¹³, no município de Alagoa Grande – PB, Zé de Lela e Bila, no estado da Paraíba, Chico Mendes, na Região Norte do Brasil, dentre outros que

¹³ A Turma de estudantes de Ciências Agrárias – PRONERA, período 2004-2008, homenageou a Líder Sindical Margarida Maria Alves nomeando a primeira Turma do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSD, da UFPB, Campus III. Em sua trajetória Margarida Maria Alves contribuiu para a conscientização e a organização de diferentes comunidades especialmente no interior do Estado de Pernambuco. A partir de uma breve contextualização da vida e luta sindical de Margarida Alves, será apresentada identificação como mártir da luta camponesa bem como a utilização de sua imagem como símbolo de luta e da representação de gênero no campo. Sendo que sua imagem inspira inclusive uma das mais importantes personagens ligadas à história da luta pela terra na Paraíba. (SANTANA, *et. all.* [s.d.], p. 1-2).

lutaram/lutam resistindo ao poder instituído e, contra determinadas formas de atuação empreendidas pelo Estado, tratando-os como sujeitos sem história e sem saberes, sobrepondo-se o saber científico como único saber válido.

Dentre as conquistas obtidas pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), no Brasil, além das lutas por terra e por Educação do Campo, esta última iniciada, sobretudo, a partir do ano de 1997, teve nas duas últimas décadas, um ordenamento jurídico e um cabedal de programas e políticas demandados pelos MSC, cujas construções foram antecedidas por documentos e legislações acerca da Política Agrícola no Brasil (APÊNDICE A).

Os documentos constantes no Apêndice A, referem-se às políticas, programas e legislações e prevêm o atendimento especializado aos povos do campo enfocando suas diversidades. Na prática, não corresponde aos anseios daqueles, pois como parte de um projeto educativo, as instituições responsáveis pela Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) ainda não dispõem de equipes multidisciplinares de técnicos extensionistas promotores de ações de extensão, voltadas à promoção de quatro pilares do desenvolvimento do campo, conforme preconiza a Política Nacional de ATER (PNATER) (BRASIL, 2007, p. 6-7): superação da pobreza rural, sistemas de produção sustentáveis, geração de trabalho e renda, e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Embora o ordenamento jurídico da extensão rural almeje o atendimento dos povos do campo, apresenta ressalvas acerca de sua intenção voltada ao produtivismo, assim como a Academia que não corresponde aos reais interesses desses povos. Em determinados casos, como o das ciências agrárias, os interesses se voltam à produtividade e ao desenvolvimento econômico, como se pode constatar no objeto de pesquisa que apresenta uma justificativa no Projeto do Curso de Ciências Agrárias (2007, p. 6-7), cuja defesa se pauta num projeto de alternância entre a Academia e a comunidade rural, ao passo em que refuta o projeto de Ciências Agrárias do Curso regular argumentando:

(...) Uma formação calcada na leitura apenas de manuais e apostilas, não há confrontação de experiência e saberes. Isto contribui para uma formação acrítica e pouco criativa. (...) Uma característica, mais visível que a anterior, e por isso frequente nos debates recentes sobre a sociedade brasileira, refere-se à universidade como centro de articulação do saber dominante com ciências agrárias, como suporte intelectual ao desenvolvimento das cadeias produtivas. Vale salientar que o novo modelo proposto adota a formação voltada para agricultura, incorpora difusão do discurso e da prática produtiva, que consiste na produção de melhorias na renda e nas condições de vida e trabalho da população rural (*ibidem*, p. 6-7).

Se por um lado, a natureza das ciências agrárias se aplica ao agro, e em geral, do ponto de vista científico se inspira nas ciências, por outro, numa concepção político-ideológica, nessa área a função cumprida pela universidade, por vezes, fortalece um modelo de campo que interessa ao sistema capitalista, contribuindo para a expansão do capital no campo. Nessas concepções, a formação em ciências agrárias é limitada, unilateral e promove os interesses do capital.

Esses conflitos de interesses gerando por um lado, alta produtividade, e, por outro lado, a exclusão social, a expropriação e a expulsão dos sujeitos do campo, têm sido responsáveis por evidenciar o patamar de desigualdades na sociedade brasileira, especialmente quando se referiu aos camponeses.

A Turma PEC/MSC do Curso de Ciências Agrárias constitui-se uma experiência de resistência dos camponeses contra o modelo de universidade e de ensino, vigentes no país. A investigação desse Curso somada às leituras que orientam, sobretudo, as temáticas ligadas à Educação do Campo, Educação Popular, currículo, campesinato, território, identidade, cultura, ensino superior, movimento social, juventude rural e desenvolvimento, são compreendidos em sua complexidade e inerência ao modo de vida camponês.

Nossa aproximação com o referencial bibliográfico, a pesquisa documental e os sujeitos da pesquisa nos possibilitou uma visão ampla da complexidade do objeto, bem como das temáticas a ele pertinentes, cujas especificidades contribuíram na construção da tese, por sua vez, apoiada na grande pesquisa do Projeto Observatório da Educação, da qual se fez parte.

Assim, para orientar a pesquisa definiram-se como objetivo geral, identificar as contribuições da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, da UFPB, para a formação e atuação dos Profissionais Egressos do Curso, como estratégia para o fortalecimento do território camponês. Dentre os objetivos específicos destacaram-se: a) analisar o Curso de Ciências Agrárias a luz de uma política pública, o PRONERA, b) verificar se os conteúdos programáticos e as estratégias pedagógicas do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC promoveram conhecimentos voltados à agricultura camponesa e à realidade dos Profissionais Egressos, como um dos princípios da Educação do Campo; c) Identificar o papel das entidades e instituições responsáveis pela execução do Curso, do PRONERA na Paraíba, na execução do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC; e) Analisar a atuação dos Profissionais Egressos de Ciências Agrárias.

Identificados os objetivos da tese, partiu-se para a explicitação da metodologia utilizada, momento em que ganhou ênfase a história oral, pautada das memórias e os percursos da caminhada da pesquisa realizada.

A opção pela história oral justificou-se, em virtude da necessidade de abordagem qualitativa na pesquisa de campo, uma vez que funciona como método ou estratégia de pesquisa relevante na subjetividade do sujeito entrevistado. Essa técnica teve seu valor reconhecido pela sua pertinência na pesquisa qualitativa em detrimento da quantitativa.

De acordo com Marconi & Lakatos (2008, p. 282) uma das finalidades da história oral é “preencher as lacunas nos documentos escritos”, além de ser considerada importante porque interessa a várias ciências. “(...) Seria, portanto, a reconstituição de um período ou de um evento histórico por meio das pessoas envolvidas”. García Ballesteros (1992, p. 15) afirma:

La reformulación de ciertos conceptos, el recurso a técnicas de trabajo que suponen un mayor contacto con los lugares y la vida cotidiana, son aportaciones de La Geografía Humanística que contribuyen a enriquecer el campo de la Geografía contemporánea e incluso a conectarla con el complejo mundo de la posmodernidad y su exaltación de la individualización del tiempo, del espacio y de la propia historia.¹⁴

A história oral permite o entrelaçamento das informações acerca de espaços e tempos históricos diferenciados, trazendo através da memória dos sujeitos, os fatos ocorridos. Daí, a importância dos sujeitos na pesquisa e de sua interação com o objeto pesquisado, conforme descreve Thompson (1992, p. 137):

a evidência oral, transformando os ‘objetos’ de pesquisa em ‘sujeitos’, contribui para uma informação que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, como também mais verdadeira”, pois são os sujeitos que dão forma e conteúdo às narrativas, à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual elas são vividas.

Dentre as técnicas aplicáveis à história oral, debruçou-se sobre a entrevista semiestruturada e a observação assistemática, meios estes capazes de nos fornecer subsídios à interpretação do objeto e dos relatos dos sujeitos envolvidos.

Durante a entrevista, realizou-se observação assistemática como meio de captar os sentidos, os movimentos presentes no objeto e nos sujeitos, pois conforme indicam Ludke e André (1986, p. 26), favorecem a aproximação do pesquisador aos sujeitos envolvidos,

¹⁴ A reformulação de certos conceitos, o uso de técnicas de trabalho que envolvam maiores contatos com os lugares e a vida cotidiana, são contribuições da Geografia Humanística que contribuem para enriquecer o campo da Geografia contemporânea e até mesmo se conectar com o mundo complexo de pós-modernismo e sua exaltação da individualização de tempo, espaço e história.

promovendo a observação das experiências cotidianas dos sujeitos e os sentidos que estes dão as suas realidades. Segundo Bachelard (2005, p. 12), é “observando que as coisas nos ‘falam’ e que por isso tem-se, se dermos pleno valor a essa linguagem, um contato com as coisas [...]”.

A partir da história oral, buscaram-se obter informações nas entrevistas, desde as informações objetivas [fontes documentais], as subjetivas, compreendendo nesse momento, que todos os fatos narrados advêm da memória individual, por sua vez, também coletiva.

No contraponto com a História, procurou-se valorizar, através da história oral, os depoimentos e os percursos, individual e coletivo dos sujeitos entrevistados, tendo em mente o processo histórico, mediado por relações sociais travadas entre a sociedade e a natureza, fator este que implica, diretamente no interrelacionamento com a Geografia e a Educação.

Dotado de subjetividades, o depoimento pode apresentar distorções nas falas, erros, omissões, silêncios, consciência, percepção, dentre outras que caracterizam a história oral. Contudo,

A história oral ganha estatuto de informação válida para o conhecimento sociológico na medida em que os conteúdos das falas obtidas pelos sujeitos da pesquisa extrapolam os sentidos e significados que pretendem expressar conscientemente. Por sua vez, as relações que conformam os processos sociais e o seu sentido devem ser 'extraídas' do material empírico, de forma consciente pelo pesquisador e analisadas com a utilização de instrumentos fornecidos pelos referenciais teóricos e metodológicos que conduzem à investigação. (GONÇALVES & LISBOA, 2007, p. 6).

De acordo com Khoury (2002, p. 84) “cada pessoa, valendo-se dos elementos de sua cultura, socialmente criados e compartilhados, conta não apenas o que fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. As fontes orais são únicas e significativas por causa de seu enredo, ou seja, do caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores para contá-la. Para o autor (*ibidem*, p. 84) “por meio dessa organização, cada narrador dá uma interpretação da realidade e situa nela a si mesmo e aos outros e são nesse sentido que as fontes orais se tornam significativas para nós”.

Esse autor aborda a literarização da história oral que pode ocorrer no próprio ato de narrar, quando o colaborador/entrevistado conscientiza-se de que está deixando um testemunho, que em princípio é oral, mas será registrado pela escrita. Então, de acordo com Bosi (1997), à seletividade e ao esquecimento, acrescentam-se manipulações conscientes, deliberadas, fantasiosas, que rumam à criação de um retrato positivo de si mesmo, e, portanto, por mais que o material histórico esteja presente na narração, o modo de narrar é sempre ficcional.

Segundo Silva (2007) a história oral delinea aspectos e especificidades do sujeito ou fato pesquisado. A diferença da história oral em relação a outras metodologias que também utilizam entrevistas como procedimento de obtenção de informações é que traz consigo uma intenção comum a qualquer área que dela se utiliza: a valorização de narrativas orais como fontes de pesquisa.

As narrativas orais são fontes que possibilitam a aproximação dos significados dados à vivência de quem narra, porque preserva a realidade própria do narrador. Assim, podem-se observar diferenças em determinado acontecimento social, pois cada narrador tem sua ótica.

A opção pela história oral traz a possibilidade de nos nortearmos por entrevistas semi-estruturadas, as quais, na medida em que ocorriam os testes dessas, abstinha-se do uso de roteiros, para que o entrevistado fosse espontâneo durante a entrevista, tendo sempre o olhar da pesquisadora, procurando evitar distanciamentos do que se pretendia investigar.

A expressividade da história contada pelos entrevistados tem a memória como elemento indispensável na concretização daquela. Segundo Le Goff,

a história transforma a imagem do passado em coisa sua, trabalho este de que se ocupa a memória, cuja “propriedade de conservar certas informações nos remete em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas.

Dessa forma, há a dialética entre memória e História, pois se caracterizam como formas de relação com o passado, não existindo, portanto, “neutralidade na história, uma vez que a memória intervém e determina em boa parte os seus caminhos” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 66-67).

Sobre a memória, Ecléa Bosi (1994, p. 194) afirma: a “memória não é sonho, é trabalho, pois lembrar não é reviver, mas reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Assim, a memória resgata fatos e lembranças do passado utilizando-se de uma linguagem e de um pensamento que de acordo com Halbwachs (2006, p. 12) “(re) elabora os fatos passados, rememorando-os dando-os novos sentidos ao ato de rememorar”.

Para esse autor, o depoimento da testemunha enquanto rememoração pessoal, só tem sentido em relação a um grupo do qual a testemunha faz parte, porque pressupõe um evento real vivido outrora em comum e, através desse evento, depende do contexto de referência no qual o grupo transitou. Assim, “o eu e sua duração se localizam no ponto de encontro de duas séries diferentes e, às vezes divergentes: a que se liga aos aspectos vivos e materiais da lembrança, a que se reconstrói o que é apenas passado” (HALBWACHS, 2006, p. 12).

Para o autor, (ib. id., p. 29) “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós”.

O tempo é um elemento importante para a memória uma vez que a imagem se transforma em lembrança como “mistério da memória” (Benjamim 1994, p.223), podendo haver modificação das impressões. De acordo com Halbwachs (2006, p. 32) “essas imagens talvez não reproduzam muito exatamente o passado, o elemento ou a parcela de lembrança que antes havia em nosso espírito, talvez seja uma expressão mais exata do fato”, pois se misturam por vezes, a realidade com a ficção no tocante as lembranças.

O autor (*ibidem*, p. 95) chama a atenção para o fato de que sendo a lembrança uma reconstrução do passado, a imagem já saiu alterada, pois “muitas de nossas lembranças remontam a períodos em que, por falta de maturidade, experiência ou de atenção, o sentido de mais de um fato, a natureza de mais um objeto ou de uma pessoa meio que nos escapavam”, mas que “as imagens dos acontecimentos passados estão na parte inconsciente do nosso espírito” (*ibidem*, p. 97). Assim, nem todos os acontecimentos das histórias, individual e coletiva, conseguem ser expostos em sua integralidade, pois,

por um lado, as lembranças de uma pessoa teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal. Por outro lado, em certos momentos, ela seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. Essas duas memórias se interpenetram com frequência. A memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas (*ibidem*, p. 71).

É no pensamento de trazer ao momento atual as lembranças do que ocorreu no Curso, como símbolo de memórias individuais, que a todo o momento se evoca a lembrança da memória coletiva. A partir desses questionamentos procuraram-se, inicialmente, aqueles sujeitos que pudessem contribuir na pesquisa.

O momento inicial foi na UFPB, Campus III, Bananeiras, através da Coordenação do Curso, que informou o contato de alguns Profissionais Egressos, através do fornecimento da Lista de Endereços dos Profissionais Egressos, uma vez que continuaram os laços de amizade e/ou profissionais entre o referido Coordenador e Profissionais Egressos. Entre alguns desses, a comunicação se mantém constante, especialmente, pelo fato de que ainda houvera estudantes que não concluiu o Curso, restando ainda à entrega e apresentação do TCC.

A entrevista como técnica de pesquisa adotada, segundo Haguette (1997, p. 86) é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Isso, se entrevista individual, podendo acrescer o número de participantes quando da utilização de entrevista coletiva.

A opção pela entrevista semiestruturada se dá em função de que o roteiro previamente preparado para a realização desta serve como guia ao eixo orientador no desenvolvimento da pesquisa, permitindo nos casos em que se fazia a entrevista coletiva, a possibilidade de que todos pudessem falar livremente sobre a temática abordada, complementar, lembrar fatos esquecidos, considerando a importância da memória coletiva no seguimento da memória individual, considerando também que esta é coletiva, pois se fazem de lembranças, momentos coletivos.

A entrevista semiestruturada não exige rigidez no ordenamento das questões, devido ao grau de flexibilidade permitido ao entrevistado e entrevistador em torno da questão abordada que, por vezes, pode necessitar de um período de tempo maior para ser concluída, dando seguimento a outros questionamentos, ou mesmo, aprofundando temas específicos, de acordo com a preferência de entrevistado e entrevistador.

Para a preparação da entrevista teve-se a preocupação de planejá-la de acordo com os objetivos propostos no Projeto Observatório, bem como, ao passo em que se realizaram os testes de entrevistas, adaptou-se a realidade estudada a partir dos relatos históricos dados pelos entrevistados.

Quanto às perguntas direcionadas aos entrevistados, procurou-se evitar serem tendenciosas, ambíguas e deslocadas do contexto da pesquisa e, do objeto pesquisado, uma vez que as perguntas devem ser feitas, seguindo a seqüência do pensamento do entrevistado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um sentido lógico para o entrevistado. De acordo com Bourdieu (1999), na naturalidade das narrativas a pergunta direta pode ser prejudicial, sendo importante que o entrevistado relembre parte de sua vida e nela, a história.

De acordo com Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, cujos questionamentos e suas respostas orientam o surgimento de novas hipóteses surgidas. Para o autor (p. 152), esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição

dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A entrevista semiestruturada promove maior aproximação dos sujeitos da pesquisa, facilitando a comunicação, deixando-o com a liberdade de expressão, a partir dos pontos de pautas previamente planejados, organizados em roteiros específicos para cada participante da pesquisa, em relação à categoria que representa [Profissional Egresso, instituição e/ou entidade responsável pela execução do PRONERA, camponês, Professor, Militante] o que foi inicialmente testado (APÊNDICE K). Após a realização de alguns testes decidiu-se construir novo roteiro da entrevista semiestruturada, o qual serviria de base à conclusão da pesquisa. Conforme Garcia Júnior (1989, p. 33):

O teste da teoria não é se a coleta de dados demonstra sua verdade ou falsidade, mas é continuamente saber o que explica e o que não explica, e se seu campo de formulações alternativas exige apenas uma maior precisão nos termos, ou se estamos diante da necessidade de reformulação geral.

Esse procedimento foi feito, pois a cada novo contato havia a constante necessidade de acréscimos às entrevistas, em virtude da diversidade de depoimentos concedidos. A existência desses roteiros discutidos previamente com a Professora Orientadora, não implicava em rigidez da pesquisa.

As situações novas eram modificadas no momento em que o entrevistado se pronunciou, citando fatos desconhecidos e, possivelmente, conduzindo a temática a outros questionamentos, fato que, muitas vezes, o roteiro do qual se dispôs, se tornava dispensável pela condução do exercício e da fala que se desenvolvia, tanto por parte da Pesquisadora, como por parte do entrevistado, o qual incitou ao debate com suas informações. Assim, o procedimento adotado corrobora a assertiva de Gatti (2005, p.17) quando afirma:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

O roteiro a que se referiu apenas se constituiu como elemento de orientação nas entrevistas, porém, no momento em que essas aconteciam, realizou-se a transcrição, fato que promovia, por vezes, o surgimento de novos questionamentos que reorientavam o roteiro preexistente, sendo o texto transcrito e lido pelo entrevistado.

Foi nesse caminho que se prosseguiu, alternando visitas e entrevistas entre Profissionais Egressos e representantes de instituição e entidades responsáveis pela execução do Curso, tornando-se válido, pois constantemente avaliaram-se as falas dos entrevistados, uma fornecendo subsídios à entrevista seguinte, considerando-as como complementares entre si.

Os contatos iniciais se deram por endereço eletrônico, seguidos de telefonemas e do encontro presencial. Enviaram-se mensagens por correio eletrônico aos 48 Profissionais Egressos constantes na lista, obtendo-se respostas de apenas dois desses, ao passo que inúmeras mensagens retornavam por motivo de inexistência do endereço eletrônico.

Nesse dia, conheceu-se um dos Profissionais Egressos que estava a concluir sua monografia, Edevan Debastiani de Lima, residente no Sítio Poço Escuro, município de Pilões – PB, localizado na mesorregião do Brejo Paraibano. Após ter-se apresentado marcou-se a primeira visita e entrevista, quando aquele também forneceu contatos sobre outros Profissionais Egressos, informando inclusive, suas áreas de atuação.

Partiu-se para a segunda alternativa, qual seja a realização de ligações telefônicas. Igualmente a primeira tentativa, nos frustrou as mensagens de números desconhecidos ou inexistentes, contudo, logrou-se êxito com três Profissionais Egressos. A terceira opção foi o envio de cartas escritas, via Correios. Passados quase três meses do envio dessas, apenas duas pessoas responderam por endereço eletrônico informando a disponibilidade e disposição em contribuir.

Visitaram-se os representantes dos MSC, em Brasília - DF, do INCRA e da Fundação José Américo (FJA), na Paraíba, para obtenção de documentos que serviram de subsídio à pesquisa. Conheceram-se os lugares institucionais e a filosofia dos parceiros responsáveis pela execução do PRONERA, bem como os sujeitos envolvidos e as informações que poderiam nos fornecer, estando sempre munida de ferramentas como gravadora, câmera filmadora; câmera fotográfica e caderneta de campo.

O primeiro contato mantinha a aproximação e, posteriormente, apresentasse-lhes essas ferramentas, solicitando-lhes autorização para o uso e publicação das informações, concedidas através de Termo de Consentimento da Entrevista, Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e, quando não constantes neste texto, se encontram autorizadas verbalmente nas gravações ou por endereço eletrônico.

Em cada estado e município onde residem os entrevistados teve uma dinâmica diferenciada de mobilização e encontro para realização da pesquisa e até mesmo contatos, mediante endereço eletrônico e telefone, através dos quais se tratou sobre os questionários.

A chegada ao local de encontro com o entrevistado era marcada por um abraço cordial, uma conversa informal, sempre antecedida de contato por telefone para marcar o dia e horário da visita. No início de cada entrevista, teve-se o cuidado e o prazer de mostrar fotografias dos colegas entrevistados, de forma que os fazia ficar mais à vontade. A despedida era marcada por agradecimentos e cordialidades características da boa convivência e da possibilidade de retornos, quando houvesse necessidade.

No estado da Paraíba, a receptividade foi excelente e a realização de cada entrevista nos possibilitou o contato para os próximos encontros a partir de trocas de número de telefones, endereços eletrônicos, indicações de companheiros por experiências profissionais realizadas, conhecimentos e práticas realizadas, marcados também por laços de proximidade, confiança, credibilidade em seus trabalhos, capacidades desenvolvidas e competências em determinadas áreas.

Compareceu-se na unidade familiar onde residem os entrevistados, o que foi possível mediante a proximidade com àqueles. Em sua maioria, a pesquisa aconteceu individualmente, nas áreas de assentamentos rurais, salvo no município de Bananeiras – PB, ocorrida em 2010 quando se realizou entrevista semiestruturada, coletiva, com três Profissionais Egressos na residência de um deles.

O bom relacionamento, nível de amizade, companheirismo desses três Profissionais Egressos, e fatores como o respeito à fala e a individualidade do outro durante a entrevista, permitiram desenvolver a técnica de entrevista coletiva.

Em alguns assentamentos como o Assentamento Nova Vida, Pitimbu – PB e Acauã, município de Aparecida – PB, a despeito de outros visitados, procurou-se caminhar um pouco mais, desprovidos de quaisquer ferramentas, a não ser do olhar, no sentido de observar o entorno, a comunidade, sabendo que essa é também uma forma de obtenção de informações de aspectos da realidade pesquisada, observando-a “assistemáticamente” (LAKATOS, 1996, p. 79-80).

Para a autora (*ib. id.*), “observação assistemática” ocorre quando o pesquisador recolhe e registra os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle, pois a observação contribui para o (a) pesquisador (a) “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que

orientam seu comportamento”, além de ser uma possibilidade de o (a) pesquisador (a) aproximar-se da realidade (*ibidem*, 79).

Alguns registros de observações encontram-se no Capítulo 4, no Apêndice P, onde se apresentou os resultados de pesquisa de TCC, além dos depoimentos registrados acerca da atuação profissional daqueles, bem como de suas formas de entender e agir no mundo em que se inserem.

Realizou-se a sistematização das experiências tendo como pontos de partida os temas da entrevista, os fatores positivos e negativos do Curso e as sugestões para as próximas turmas. O conteúdo das entrevistas serviu de base para a construção de quadros, tabelas e gráficos constantes nesta tese.

Esses resultados justificam-se em função de demonstrar-se o interesse dos Profissionais Egressos em conhecer, pesquisar, refletir e descrever situações que remontam ao cotidiano camponês e a Educação do Campo, mas também, compreender a existência desse modo de vida, e sua importância no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, através da reprodução ampliada do capital e, a consequente recriação de formas não capitalistas.

A cada momento de realização da pesquisa promoveu-se a problematização, conceituação e análise dos fatos observados e obtidos, tendo a realidade social como ponto de partida e como ponto de chegada, conforme explicitado na ilustração seguinte, o Arco de Maguerez que se utilizou para representar a observação desses pontos partindo-se da realidade e a ela voltando, na perspectiva da ação-reflexão-ação.



Figura 3: Arco de Maguerez. BERBEL, (2010, p. 14).

A partir dessa ilustração analisaram-se os resultados da pesquisa junto aos Profissionais Egressos, detectando as questões que os incomodaram ou, que se tornaram problemas recorrentes, durante o Curso.

As temáticas abordadas, quais sejam, educação, Educação do Campo e a expansão do Ensino Superior, serviu como referências à análise dos relatos que denunciaram a estrutura insuficiente disponibilizada pela universidade, quando não dispunha de espaço para a Turma de Ciências Agrárias PEC/MSC, a inexistência de currículo apropriado para o Curso, senão um currículo abrangente que prepara a todos desconhecendo suas realidades específicas, descontextualizando-os, portanto, quando os prepara para o setor de alta produtividade e desenvolvimento econômico, bem como a insuficiência de corpo docente especializado para o exercício das disciplinas voltadas para a proposta da Educação do Campo.

Concluída a pesquisa no estado da Paraíba, seguiram-se para outros estados para a realização de visitas, intercâmbios de experiências entre os Profissionais Egressos, entrevistas individuais, entrevistas coletivas e aplicação de questionário aberto.

No Estado do Ceará, contatou-se com quatro Profissionais Egressos, para os quais se sugeriu o encontro com todos os colegas em uma única localidade onde se realizou a entrevista semiestruturada coletiva, ao passo em que se favoreceu o reencontro e intercâmbio do grupo de Profissionais Egressos. Naquele momento conheceram-se, através de relatos, as experiências, as reflexões sobre as práticas adotadas nas áreas, pedagógica e técnica, em seus lugares de morada e/ou de trabalho.

A entrevista semiestruturada coletiva possibilitou a interatividade entre os Profissionais Egressos, quando a afirmação de um era confirmada pelo outro, bem como fatores de interferência, como o silêncio de alguns entrevistados perante outros mais falantes e a interrupção da fala do outro, quando os relatos sobre suas práticas ganhavam similaridade e caráter coletivo. Tendo em vista que o grupo de Profissionais Egressos surge a partir de um ponto comum, o Curso pelo PRONERA, portanto, são atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas permitindo o uso dessa técnica de pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1985).

A reunião de Profissionais Egressos num só local para a realização da entrevista promoveu momentos especiais de reencontro para os grupos em função da alegria de reviver

momentos, recontar histórias, rememorar lembranças. Ao mesmo tempo, a promoção do primeiro encontro do grupo com a Pesquisadora no intuito de realização da pesquisa.

Em geral, esse primeiro encontro foi seguido de outro que se estendia até o seu local de morada ou mesmo o local de trabalho, a fim estabelecer proximidade com as realidades daqueles, igualmente como ocorreu nos assentamentos Acauã e Nova Vida, na Paraíba. Para a Pesquisadora e muitos daqueles, foi um momento de desnudar as tramas, descobrindo sua razão de ser.

O encontro aconteceu na sede do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no município de Fortaleza – CE, onde se pode conversar, inicialmente com um Profissional Egresso, e posteriormente, com a presença de duas Profissionais Egressas quando ocorreu a entrevista coletiva. A entrevista se alternava em momentos de falas permitindo que todos se expressassem sobre o tema abordado na entrevista.

Nos demais estados, a entrevista ocorreu individualmente, seguindo os procedimentos anteriores, nos quais a entrevista era prosseguida de uma caminhada pela área de morada ou de trabalho dos Profissionais Egressos. Teve-se a precaução com o respeito ao princípio da não diretividade, a partir do qual o pesquisador deve preocupar-se em evitar posicionamentos, ingerências indevidas, a exemplo de intervenções afirmações ou negativas, opiniões particulares, fechamentos da questão, proposições, conclusões, enfim, formas de intervenções diretas, salvo quando estas sirvam como instrumento de valorização das trocas de informações, de mediações no debate.

Assim, o caminho foi sendo construído, a partir da amizade, do carinho, da familiaridade e fraternidade que Profissionais Egressos demonstraram ter um com o outro, mesmo no período pós-curso, quando as distâncias foram alargadas em função de suas origens e de seus novos percursos de caminhada. Findo o período de realização das entrevistas, sistematizou-se a tipologia das técnicas utilizadas na pesquisa, de acordo com a realidade de cada entrevistado, identificados por indicação alfanumérica, conforme já se explicitou (APÊNDICE L).

Com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação ao leitor, construímos quadros, gráficos e tabelas, os quais dispõem sobre os períodos de formação e atuação dos Profissionais Egressos, conforme consta nos Capítulos 3 e 4. Os resultados produziram-se a partir dos aspectos problemáticos ou mesmo positivos, quando se

realizou a classificação por quantidade de entrevistas realizadas e o número de recorrências na pesquisa, critério este que define o grau de problematização do objeto de estudo.

Os conteúdos das entrevistas e dos questionários contemplam questões relacionadas à importância do Curso enquanto área do conhecimento, bem como os resultados práticos para a formação e atuação profissional dos Profissionais Egressos, tendo suas diversas realidades, centralidade nas práticas educativas adotadas e o contraponto realizado, a partir do referencial teórico adotado para a compreensão do desenvolvimento do campo.

Dentre as temáticas abordadas, destaca-se a pedagogia da alternância com ênfase no Tempo Escola e Tempo Comunidade, sobre os quais se tratou no Capítulo 4. Nessa perspectiva de alternância em tempos, espaços e processos diferenciados, os Profissionais Egressos, enquanto estudantes desenvolveram metodologias, estudos, pesquisas e projetos em suas comunidades, auxiliados pelos conhecimentos obtidos na Academia.

Os relatos sobre o Tempo Comunidade e o Tempo Escola, o retorno periódico a Academia, no Tempo Escola, e à comunidade, no Tempo Comunidade para realização da troca de saberes e conhecimentos científicos adquiridos, a forma como se realizou o monitoramento e avaliação desses exercícios de alternância, os planos de estudos, as visitas e atendimentos individualizados serviram de embasamento para a construção do corpus dessa tese.

Desse modo, as prioridades de discussão sobre o Curso foram elencadas, bem como as categorias analíticas serviram como indicadores de orientação à etapa de teorização, tendo os elementos da pesquisa como pressupostos iniciais para a compreensão do objeto. Conforme Berbel (1995, p.20) “em síntese, trata-se de uma oportunidade de aprendizagem efetiva, no contato e no confronto o mais direto possível com a realidade, onde a ação humana ou os fenômenos da natureza ocorrem concretamente.”

Nos relatos obtidos procurou-se, em alguns momentos, desenvolver a entrevista no universo das vivências e das palavras geradoras oriundas dos próprios relatos que serviam de base a reorientação das entrevistas, trazendo-nos a possibilidade de utilizá-las como fonte para reflexão e apropriação do conhecimento, ampliada no processo de conscientização.

Tornou-se prazeroso ouvir os relatos de memórias dos Profissionais Egressos entrevistados, deixando-nos, por vezes, felizes e interativos quando havia histórias bem humoradas relacionadas às suas trajetórias de vida. Também se solidarizou no silêncio de murmúrios, quando o sofrimento e as dificuldades atravessadas por àqueles, se refletia no

momento presente, no momento da entrevista, quando socializavam os momentos difíceis da caminhada durante a formação e atuação profissionais.

Por se tratar de pessoas que nunca se viu, receava a Pesquisadora, muitas vezes, que aos profissionais Egressos, aquela não parecesse apenas coletora de informações. A convivência fazia o momento acontecer, o tempo passar e transformar momentos de desconhecimento e tensão, em momentos de prazer, aproveitando cada instante em que se debruçou à construção do conhecimento.

A cada avanço na escrita e, conseqüentemente, no repensar da tese, a caminhada continuou em conversas constantes por endereço eletrônico, e até mesmo por telefone, pois muitos foram os momentos em que se necessitou estreitar os caminhos na busca de informações, no empréstimo de livros aos Profissionais Egressos, num caso em convidou-se a Pesquisadora à orientação em TCC, na escuta de relatos complementares, na realização de encontros acadêmicos, e até mesmo para manter-se a proximidade através de simples conversas, que por vezes, desencadeavam assuntos ligados à pesquisa.

No percurso da pesquisa ocorreram momentos de cansaço, de dificuldades de acesso aos sujeitos entrevistados, bem como incompreensões. Isso inquietou a Pesquisadora pelo desconforto causado, afastando-se para melhor compreender, lembrando as palavras de Freire (1996, p. 15), ao se referir sobre o mal estar que sentia ao não compreender algumas situações de estranhamento junto aos trabalhadores das periferias do Recife, afirmando: “Tomava distância dele para apreender sua razão de ser”.

Em todas as entrevistas realizadas, após o estabelecimento de um clima de cordialidade e descontração, solicitou-se a opinião e a autorização acerca da possibilidade de gravar as entrevistas com uso de câmera filmadora, uso do som e da imagem. Algumas vezes, a imagem não foi revelada a pedido do/a entrevistado/a. restringindo-se, portanto, a gravação de voz.

Num caso específico, percebeu-se que no início, a entrevistada se mostrou nervosa e tímida, o que foi aos poucos sendo vencido, pois, apesar da presença da câmera filmadora, o uso da entrevista semiestruturada foi de grande valia ao possibilitar a entrevistada, maior espontaneidade, já que se tratava de relatos de suas próprias vivências. Houve situações em que alguns entrevistados solicitaram o desligamento da câmera filmadora, a fim de resguardar sua identidade em depoimentos não autorizados para a publicação, cujos detalhes revelavam

especificidades do objeto de pesquisa. Isso ocorreu com dois Profissionais Egressos e os asseguradores do INCRA/PRONERA.

Houve também um caso específico no qual o entrevistado falava baixo, prejudicando de tal forma, a gravação da voz, e, por conseguinte, da transcrição da fala. Retornou-se e refez-se a entrevista para verificar a fidedignidade da fala do entrevistado.

Ao final de cada entrevista realizada foram transcritos os registros orais obedecendo a pausas, vícios de linguagem, pois no texto transcrito, a oralidade da narrativa deve ser valorizada como uma forma de respeitar o jeito próprio de relatar do entrevistado. De acordo com Brum-de-Paula (2002, p. 6) “não é possível submeter uma transcrição a um corretor ortográfico automático ou a um revisor, pois os dados coletados não são passíveis de correção”. A norma e, principalmente, as normas da língua escrita não podem ser aplicadas ao domínio da oralidade.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 709).

uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.

Nesse sentido, resolveu-se transcrever as entrevistas com o auxílio de outros, fato que contribuiu para a autoavaliação enquanto pesquisadora-entrevistadora, condicionando a reescuta dos relatos, a interpretação e a rememoração dos fatos relatados.

O registro minucioso da entrevista transcrita se deu pela atenção que foi dispensada ao entrevistado depoente com observação da comunicação não verbal através de gesticulações e simbologias diversas, a entonação da voz e as palavras. Acompanhando a transcrição fez-se uso constante do diário de campo que continha informações do momento da entrevista.

A oralidade nas entrevistas possui credibilidade, pois, segundo Thompson (1988, p. 22) “a utilização de entrevistas como fonte por historiadores vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos”, acrescentando também que anteriormente eles foram utilizados para fins conservadores e mesmo, antidemocráticos, mas, que são confiáveis e como todas e quaisquer fontes, se podem ser falhas, o são na medida das outras fontes.

Nesse sentido, operou-se com a história das multiplicidades, aceitando as versões de todos considerando não existir depoimentos e memórias verdadeiras e memórias falsas. Segundo Foucault (1988, p. 8) “Não se deve buscar uma verdade que estaria escondida em algum lugar”.

Antes, deve-se procurar “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si, nem verdadeiros nem falsos.” Para Foucault (1999, p. 11), a verdade é relativa, portanto, passível de ser refutada.

Contudo, há dificuldades de conservar-se o texto oral em função de sua diversidade, amplitude e possibilidade de manipulação. Assim, durante a transcrição incorreu-se em riscos de supressões e acréscimos ao relato oral, pois o ato de escuta é complexo em função da subjetividade de quem transcreve, da qualidade do material de áudio e do grau de conhecimento sobre o objeto pesquisado pelo entrevistador. Na concepção de Goffman (1981, p. 214), o transcritor deve possuir um “nível de formação mínima”, pois “o transcritor ingênuo será vítima de sua ignorância e de todos os fenômenos ligados à reconstrução; ouvinte não advertido, ele arrisca entender mal, mesmo tendo boa vontade”.

Posteriormente a transcrição, os registros escritos foram devolvidos aos entrevistados a fim de que os mesmos realizassem a leitura, possíveis correções, sugestões e acréscimos. Apenas cinco (05) entrevistados se dispuseram a leitura dos textos, ficando os demais, na situação de concordância. Esse procedimento se deu, especialmente por estarmos trabalhando com história oral, que segundo Meihy (2000, p. 29) representa

um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

De acordo com Lüdke & André (1986, p.45), “[...] analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

A análise das informações condicionou verificar a incidência de cada categoria investigada no tocante a realização do Curso, tendo a memória como importante elemento na lembrança de momentos significativos na realização do Curso.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas seguiu-se um roteiro com as etapas de transcrição, leitura do texto simultâneo e a escuta da gravação de voz, a fim de realizar possíveis correções, bem como localizar as categorias de estudo, as quais se discriminaram através de uma primeira leitura para conhecimento do teor das informações, e de uma segunda leitura, com o uso de grifos e, de inclusão de comentários para destacar os itens de maior significância para a pesquisa.

Prosseguindo, situou-se as categorias com outras com significados singulares, resultando na definição de temas como núcleos de sentido, as categorias analíticas, que indicam seu grau de importância para o entrevistado de acordo com o número de repetições.

Nessa orientação, elaborou-se o Quadro 3 para a definição das palavras geradoras relativas ao Curso, num processo de produção e reprodução textual, buscando a real significância dos resultados obtidos.

QUADRO 3 - Categorias teóricas e empíricas

Nº	Tema	Categorias
01	Referencial teórico	Questão agrária
02		Identidade
03		Território
04		Desenvolvimento e sustentabilidade
05		ATER/ATES
06		Ensino Superior
07		Educação Rural
08		Educação do Campo
09		Educação Popular
10		Movimentos sociais
11		Reforma agrária
12	PRONERA e o Curso de Ciências Agrárias	Formação em Ciências Agrárias
13		PRONERA
14		Projeto Político Pedagógico (PPP)
15		Dupla formação
16		Pedagogia da alternância
17	O Curso: projeto e realidade	Currículo paralelo
18		Estratégias pedagógicas
19		Parcerias
20		Mudanças e contradições na produção do conhecimento acadêmico
21	Os Profissionais Egressos	Formação
22		Organicidade
23		Estado da arte dos estágios e TCC's
24		Atuação profissional

Fonte: Categorias extraídas a partir das entrevistas. Di Lorenzo: 2012.

A definição de categorias promoveu a orientação da pesquisa, e a partir daquelas expôs-se, a seguir, a estruturação desse trabalho que se apresenta em quatro capítulos, além das considerações.

O primeiro capítulo dispõe sobre a parte introdutória, incluindo a trajetória da pesquisadora, os objetivos, os territórios e sujeitos da pesquisa e, a metodologia utilizada para a compreensão do objeto de estudo e dos sujeitos envolvidos.

No segundo capítulo consta o referencial teórico-epistemológico da pesquisa compreendendo a especificidade dos sujeitos do campo, as relações que travam entre si e a sociedade, como expressão de relações de produção inseridas na complexidade que representa a questão agrária e a reprodução ampliada do capital. Somadas a estas, o debate em torno da relação entre Estado, Ciência e Sociedade Moderna expresso na temática expansão do Ensino Superior e as políticas públicas voltadas ao campo, dentre elas as políticas de ATER, de Reforma Agrária e da Educação do Campo, como resultados da resistência dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) contra o capitalismo e a conseqüente valorização do território camponês.

No terceiro capítulo expuseram-se considerações acerca do PRONERA e do Curso de Ciências Agrárias, na UFPB, destacando como elementos principais a formação em Ciências Agrárias, o PRONERA, o Curso como fruto organizativo dos MSC na construção de uma política pública, o debate acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) adotado, a dupla formação dos Profissionais Egressos: a licenciatura e a técnica como elementos da formação de educadores-educandos; a formação do Currículo Paralelo na proposta de luta por uma escola [a universidade] que reconhecesse os camponeses na sua totalidade.

No quarto capítulo promoveu-se um debate sobre as nuances e limiares entre o curso proposto e o curso realizado, tendo como parâmetros o movimento da Pedagogia da Alternância na Pedagogia do Movimento, descriminando as etapas de formação e a organicidade interna da Turma Margarida Maria Alves, situando suas projeções, memórias, aprendizados e experiências para a reafirmação da identidade camponesa. Dentre as formas encontradas pela Turma na construção da organicidade interna, destacam-se programações distintas como as jornadas socialistas, a crítica e autocrítica pessoal e coletiva; a realização de seminários temáticos e de místicas reflexivas.

Por outro lado, discorreu-se sobre a atuação profissional com destaque para as experiências em ATER como extensão comunicadora e, as experiências na área educacional com enfoque nos princípios da Educação Popular do Campo. Nesse sentido, são apresentados três estados da arte sobre os estágios supervisionados, as pesquisas e as práticas contidas nos TCC's e, na atuação profissional.

Finalizou-se com uma síntese da pesquisa realizada, a partir da qual se pode constatar a significância do Curso para a Universidade, a sociedade e, especificamente, para os territórios camponeses, enquanto demandantes de políticas públicas específicas, capazes de garantir seus direitos, a exemplo da Educação do Campo como elemento de desenvolvimento da Ciência, Sociedade e Estado.

Nessa reflexão, o campo situa-se como cenário e lugar de possibilidades dos sujeitos do campo, conscientes do significado da identidade que os caracteriza, a camponesa, são capazes a partir da ação dialógica, desenvolver uma práxis transformadora, demarcando o espaço do campo através da conquista de territórios e espacialização de suas lutas, construindo territorialidades para a produção material de suas vidas e manutenção de suas culturas.

Os resultados de pesquisa aqui expressos vislumbram um contributo a análise das políticas públicas para a Educação do Campo e uma crítica às posturas da universidade, quando se utiliza de projetos políticos pedagógicos que desconsideram a realidade dos educandos, impedindo-os ou limitando-os ao acesso aos direitos humanos, dentre esses, os direitos a igualdade formal e material. Como afirma Arroyo (2005, p. 48) é necessário que as atividades docentes construam um “novo” espaço pedagógico, por “tratar-se de ter consciência de que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida, politizada e colocada nas mãos do Estado, como sua responsabilidade”.

Encerrou-se esse espaço introdutório com uma homenagem aos Profissionais Egressos, mas também, um chamamento à sociedade e ao Estado sobre a necessária compreensão de que, o campo e a cidade se interconectam e, que os seus sujeitos têm direitos e, principalmente o direito a diferença que os caracteriza; Igualmente, que a Educação do Campo, concomitante a outros direitos representam a possibilidade de promoção das diferenças, da igualdade, do saber e da liberdade de escolha da autonomia e da emancipação:

A fala da terra

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
 A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos
 se alimentam dos frutos da Terra.
 Do que vive, sobrevive de salário.
 Do que não tem casa. Do que só tem o viaduto.
 Dos que disputam com os ratos
 os restos das grandes cidades.
 Do que é impedido de ir à escola.
 Das meninas e meninos de rua.
 Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome:
Reforma Agrária.
Hoje viemos cantar no coração da cidade.
Para que ela ouça nossas canções e cante.
E reacenda nesta noite a estrela de cada um.
E ensine aos organizadores da morte
e ensine aos assalariados da morte
que um povo não se mata
como não se mata o mar
sonho não se mata
como não se mata o mar
a alegria não se mata
como não se mata o mar
a esperança não se mata
como não se mata o mar
e sua dança.
(*Pedro Tierra*)

A partir desse momento, uma vez conhecidos os sujeitos, o recorte espaço-temporal, a metodologia da pesquisa e o lugar social de onde falou a Pesquisadora, construiu-se o referencial teórico que contempla a realidade estudada.

2. A QUESTÃO AGRÁRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO

Este capítulo discorre sobre o aporte teórico-epistemológico fundamentador deste estudo. Considerando que o objeto de estudo envolve a análise da turma pioneira do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e destinam-se aos sujeitos do campo, responsáveis diretos pela luta e conquista deste Programa, tomou-se algumas categorias analíticas, ante mencionadas.

Nosso objeto de estudo se constitui como fruto da organização social e da pressão exercida contra a inércia do poder público, na execução da igualdade de direitos pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), através da organização sociopolítica. Conhecer essa realidade, em sua parcialidade e, seu momento de investigação requer a utilização de método e metodologia apropriados à realidade investigada, cujos resultados devem estar em sintonia com àqueles, bem como da interação sujeito-objeto. Corroborando, Frigotto (1998, p. 26) afirma:

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias - tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Situou-se aqui a peculiaridade da luta camponesa por terra, expressa na política pública de reforma agrária e, complementar a esta, as lutas empreendidas pela Educação do Campo como política pública e um direito dos camponeses.

Reconhecidas como indissociáveis, sob o ponto de vista da compreensão de campesinato e, da noção de direitos que lhes é inerente, a reforma agrária e a Educação do Campo constituem-se como políticas públicas, expressando-se como o “Estado em ação” (HÖFLING, 2001, p. 32), uma vez que se refere à ação realizada pelo Estado, via projetos, programas e ações governamentais destinadas a setores específicos da sociedade.

No seio da Ciência Política, o conceito de políticas públicas tem sido alvo de debate por estudiosos como SOUZA (2006, p. 45), para o qual, o referido conceito aparece em três

acepções: a- “equilíbrio no orçamento entre receita e despesa”; b- “visão do estado como política limitada aos gastos”; e c- “a relação entre os países desenvolvidos e os países que adotaram recentemente postura democrática”, a exemplo dos países da América Latina, que não dispendo de recursos públicos suficientes para resolução das demandas populacionais, engendra mecanismos de inclusão social dos excluídos, através da promoção de políticas focais, compensatórias.

No Brasil, as políticas públicas constituídas, em geral, se dão enquanto políticas compensatórias, uma vez que nem sempre atendem as reais demandas. A existência de direitos sociais, não implica na garantia de direitos sociais efetivos. Pois, **ter direito não significa ter acesso e garantia de direito** (grifos nossos).

A distribuição e a produção de bens e serviços são materializadas na instituição e na implementação de políticas públicas que se situam num patamar de tensões produzidas entre os que almejam os direitos, e os que os instituem; sendo os primeiros, àqueles que lutam e conquistam, e os segundos, os que concedem os direitos. Em geral, estes últimos mantêm a acumulação e detém o poder, gerando entre esses dois campos a visibilidade nas disputas de poder.

Contudo, a ação contra-hegemônica de parcelas da sociedade civil organizada, a exemplo dos MSC, desenvolve mecanismos de ação dialógica a partir do princípio da práxis, pois ao mesmo tempo em que resguardam sua autonomia e criticidade, assumem responsabilidades compartilhadas com o Estado (MUNARIN, 2005, p. 75).

A concepção de política pública, no âmbito cognoscitivo vislumbra, simultaneamente, promover à ação do Estado, e, à análise dessa ação, quando de sua avaliação e observação da necessidade e de proposição de mudanças para transformação dessas ações.

Dito dessa forma, o Estado implanta um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 31). Corroborando a essa assertiva, Teixeira (2002, p. 2) afirma que políticas públicas são “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado.” No caso emblemático do campesinato, considerou-se a ação entre esses sujeitos e o Estado.

Portanto, é responsabilidade do Estado programar e manter políticas públicas, a partir das decisões travadas entre órgãos públicos e, distintos organismos e agentes da sociedade. Diferente de políticas de Estado, políticas públicas circunscrevem ações voltadas para o amparo

social realizado pelo Estado, tendo como principais objetivos a redução das desigualdades sociais, estruturais, causadas pela concentração de riqueza, viabilizada pelo desenvolvimento econômico, redistribuindo riquezas e benefícios aos sujeitos também construtores dessas políticas.

As políticas públicas são formuladas mediante demandas populacionais, expressas em documentos, leis, decretos, ordenamentos jurídicos capazes de efetivação de políticas, orientadas nesses documentos e, demandantes de recursos públicos para sua aplicação. A materialidade das políticas públicas depende do nível de organização social de seus demandantes e da fundamentação jurídica que lhes é própria, em favor de direitos sociais exigidos, pois.

o fato de o direito estar garantido em leis nacionais significa que o direito à educação foi consagrado pelo Estado como um direito fundamental, estabelecido entre os direitos sociais. No entanto, a vigência dos direitos humanos é anterior e independe desse formalismo jurídico, por estar relacionado à garantia da dignidade humana, preceito que se sobrepõe a todos os poderes constituídos. (ibidem, p. 43).

As políticas surgem da constituição de demandas sociais, especialmente, de setores marginais da sociedade, compreendidos como risco de vulnerabilidade, e que através dos movimentos sociais organizados, promovem a tensão entre o Estado e a sociedade civil em prol da conquista de direitos humanos e de cidadania.

A atuação dos sujeitos do campo na construção demanda e implementação de políticas públicas, torna indispensável à participação cidadã no âmbito local, como expressão da criação de ambientes públicos de debate e conscientização coletiva para fazer enfrentamentos ao Estado, pela garantia de direitos. Portanto, necessitam da aplicação de políticas aplicadas em sua totalidade, com a responsabilização do Estado na garantia de acesso, permanência e universalização, condições essas a serem promovidas a diferentes setores da sociedade, em função da existência de classes sociais.

A função mediadora do Estado na luta de classes, não implica na atenção da igualdade de interesses dessas. Como já se disse, há a necessidade de transformação da realidade estrutural, e para tanto, a luta é por superação do modo de produção vigente. Uma forma de luta se expressa pelos movimentos sociais, através da resistência para a conquista de espaços de discussão, debates e acesso às políticas e direitos sociais, tendo a clareza de que o Estado expressa-se pelos seus Aparelhos Ideológicos (AIE's) que agem mediante forças hegemônicas, atrelado ao capital.

De acordo com Molina ([s.d.], p. 318) a organização dos povos do campo pelo acesso ao conhecimento e a conquista de direitos no campo, se dá pelo enfrentamento entre o Estado e o capital.

Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação. E, conforme já vimos discutindo nos Cadernos da Educação do Campo, lutar por políticas públicas, significa lutar pelo alargamento da esfera pública. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera o Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Porque só se instituem políticas quando elas estiverem muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade. (*ibidem*, p. 318).

A conscientização dos sujeitos do campo, organizados em movimentos sociais, no enfrentamento contra o Estado e o capital amplia a luta pela acessibilidade e eficiência da política pública da Educação do Campo, por conseguinte forçando a ampliação de espaços de democratização das ações e serviços, nas esferas públicas. Para a autora (*ibidem*, p. 318) significa “o espaço no qual as decisões políticas são tomadas através do debate crítico entre os cidadãos, que neste espaço, exercem, a partir da pluralidade de suas identidades, a condição de igualdade formal assegurada pelos princípios democráticos”.

A construção e a execução das políticas públicas, especialmente as políticas voltadas para o campo brasileiro, por si só, não respondem às necessidades dos povos do campo, pois não promovem a emancipação humana e a transformação da desigualdade estrutural, existente no campo brasileiro, conforme afirma Molina ([s.d.], p. 317):

A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, tanto no âmbito do Estado, quanto da sociedade. Entre os vários desafios que temos a enfrentar, considero relevante nos debruçarmos sobre como faremos para não perder este horizonte maior de transformação estrutural; de superação do modo de produção capitalista e das cruéis injustiças sociais que lhes são inerentes, sem nos deixarmos imobilizar no momento presente; no horizonte de ação necessária no momento atual. Este foi, aliás, um dos grandes debates do segundo Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em agosto de 2008, na mesa de balanço das políticas públicas de educação para o meio rural, nos últimos dez anos.

A luta pela concretização da política pública da Educação do Campo não encerra em si, mas amplia-se na medida em que exige o respeito e a garantia de ensino público de qualidade, e que seu espaço não seja comprometido com a expansão do ensino privado, pela expansão dos direitos humanos à educação, em especial, a Educação do Campo.

A Educação do Campo é aqui entendida como um direito e uma política pública fundada e fundante, pois a materialização dessa política confere ao campo e aos seus sujeitos, a concretização da luta empreendida por direitos humanos, em situação de igualdade.

A política da Educação do Campo guarda similaridades com a origem da construção e das demandas por políticas públicas sociais em geral, as quais advêm do século XIX, desde o princípio das revoluções industriais, através de revoltas de movimentos populares pelas tensões entre capital e trabalho.

A Educação do Campo, enquanto especificidade da educação se configura como política pública e, é responsabilidade do Estado, mas não apenas concretizada e pensada por ele. Segundo Höfling (2001, p. 32) “as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.

O acesso à educação e a permanência na escola, garantidos constitucionalmente, não se manifestam na materialidade da vida, no cumprimento do respeito aos direitos humanos. Segundo Haddad (2006, p. 43) “a educação possui uma ontologia própria, que se manifesta em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a interrelação entre os direitos humanos nunca se demonstra tão evidente, quanto nos processos educativos”.

Embora apresente entraves em sua execução, à política da Educação do Campo constitui-se como uma conquista real dos Movimentos Sociais do Campo (MSC), pois é dessa organização que se produz a resistência contra as forças hegemônicas do Estado, cuja ação funciona como campo de forças entre ele e a sociedade organizada, conforme afirma Azevedo (2001, p. 14).

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.

Daí, a necessidade de estabelecer-se na educação e no território camponês, a política da Educação do Campo, designando suas formas de atuação, de ação e os resultados esperados, a fim de se vislumbrar possibilidades de enfrentamento ao Estado, ao sistema vigente e as suas ações empreendidas.

Em estudos realizados sobre a Educação do Campo, em especial, sobre o PRONERA, percebeu-se que a existência de políticas públicas não implica na exequibilidade das mesmas, bem como na aplicação dos direitos dos povos construtores e demandantes dessas políticas. Por vezes, há incompatibilidade entre a política demandada e as ações desenvolvidas, as quais, via de regra, comporta omissões, negações, expressões estas, fruto da inexistência da neutralidade, na execução das políticas e no exercício do poder, expresso por relações sociais dialéticas.

O conhecimento de uma política pública, ainda não possibilita a exequibilidade desse direito, pois, suas lutas se desenvolvem em função da exigência do cumprimento da legislação segundo os princípios da igualdade de direitos, formal e material.

A noção de direito nos sentidos formal e material significam, respectivamente, igualdade para todos, e, condições de acesso de todos ao direito. A compreensão desse debate circunscreve-se ao entendimento das especificidades dos sujeitos do campo, a forma como vem sendo tratados ao longo de sua existência, cuja desigualdade e exclusão caracterizam-se como ícones representativos de sua historicidade.

A luta dos povos do campo por igualdade de direitos, apesar de se constituir como legítima na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 17), necessita ser mais bem compreendida sob dois princípios distintos: o **princípio da igualdade formal** e o **princípio da igualdade material** (Grifo nosso).

O princípio da igualdade formal equivale à igualdade de direitos, conforme a Constituição Federal, (*ibidem*), Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, no qual “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

De acordo com Duarte (2008, p. 35) o princípio da igualdade material exprime as “igualdades especiais que visam criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais”.

Compreendida como extensão da luta pela terra e pela igualdade e extensão de direitos, a Educação do Campo constitui-se como elemento de resistência, uma ação contra-hegemônica que faz enfrentamentos ao poder hegemônico do Estado, embasando a formação de políticas públicas para concretização de direitos (MOLINA, [s.d.], p. 316).

Vejo que a Educação do Campo e os debates que ela provoca podem contribuir significativamente para provocar, para desencadear mudanças na lógica da ação do Estado, ou seja, na elaboração e implementação de novas políticas públicas, que de fato, sejam capazes de garantir a igualdade de direitos. Neste caso, não há como escapar do debate sobre o caráter das políticas públicas que a Educação do Campo exige. Sabemos que as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, o Estado em ação. Portanto, falar de políticas públicas

significa termos presente às questões das estruturas de poder e dominação; dos conflitos; das disputas entre direitos; necessidades; carências e privilégios, para usarmos a clássica distinção proposta por Marilena Chauí.

Segundo o ideário neoliberal, as políticas focais têm o intuito de reduzir o papel do Estado na oferta de políticas universais, por conseguinte, a produção de desigualdades. Contrária a essa visão, no movimento Por uma Educação do Campo as políticas afirmativas visam à reparação das desigualdades históricas impingidas, especialmente aos sujeitos do campo, conforme afirma Molina (*Ibidem*):

Tanto no âmbito sociológico, quanto no jurídico, ou mesmo da Ciência Política, permanece um intenso debate sobre o caráter e pertinência das políticas focais. Parte da crítica a elas dirigida origina-se de setores progressistas, no sentido de interpretá-las como ações do Estado que atuariam no sentido de reduzir a esfera dos direitos, ao invés de ampliá-los, já que tais políticas atuariam com uma perspectiva compensatória e não universalizante. Porém, no caso específico da Educação do Campo, o debate que se intenciona desencadear é da necessidade da elaboração destas políticas exatamente no sentido contrário de tal interpretação: seriam elas a condição *sine qua non* para que as políticas universalizantes sejam de fato universais, ou seja, garantam direitos iguais todos. É exatamente a incapacidade da universalidade abstrata garantir o efetivo acesso aos direitos aos sujeitos do campo que deve nos fazer refletir sobre qual o caráter que devem ter as políticas públicas de Educação do Campo. Penso que a efetiva promoção da equidade educacional na garantia do acesso e permanência com sucesso e qualidade, em todos os níveis de ensino, para as populações do campo, requererá a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e igualdade material, determinados na Constituição Federal Brasileira, de 1988.

A importância do cumprimento da legislação sob o princípio da igualdade material se traduz na materialidade da luta camponesa e em suas conquistas, capazes de reduzir o patamar de desigualdades existentes entre os sujeitos do campo e, entre o campo e a cidade, como expressão de uma dicotomia que os diferencia, não na igualdade, mas pela inferiorização (*Ibidem*, p. 317):

São as graves desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública no campo, que obrigam o Estado para o cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e implementar políticas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar.

A política de Educação do Campo, assim como o PRONERA são concretas formas de resistência encontradas pelos movimentos sociais para se contrapuser a ordem vigente, por conseguinte, a subsunção do trabalhador camponês ao capital, à adoção de currículos e práticas acadêmicas adotadas pela universidade, durante a vigência do Curso.

Nesse sentido, enfatizou-se a luta dos MSC contra a reprodução ampliada do capital e dos resultados obtidos com a concretização da conquista de frações do território camponês, expressos nos assentamentos rurais da reforma agrária, bem como de programas e políticas de Educação do Campo, a exemplo do PRONERA.

A busca pela libertação da opressão, por vezes leva os oprimidos a desenvolverem mecanismos de aprendizados coletivos, inerentes à condição humana e a vida em sociedade. Nessa interação contínua, mediatizada por processos educacionais, o conhecimento resulta de um constructo histórico, pois, "A história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes" (KOSIK, 1976, p. 18). Esta afirmação é corroborada pelo depoimento do Profissional Egresso 3 (2011), durante a Mesa Redonda sobre Movimentos Sociais, no I Encontro Paraibano de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo (I EPPEC-PB):

(...) É nesse processo [a luta por terra e por Educação do Campo] que a gente foi tendo a trajetória, só que, principalmente, de 1980 pra cá, a gente vai ter uma coisa muito interessante no Brasil que é o surgimento de diversos movimentos, em diversos espaços. Uns mais localizados outros mais abrangentes, mas, a gente vai tendo diversos grupos que vai acumulando experiências, e com isso, em 1998, a gente fez a primeira Conferência Nacional de Educação Básica Por uma Educação do Campo. Juntamos todos os sujeitos que lutavam por uma Educação do Campo, não só lutavam como vinham acumulando experiências de educação. E, com essa luta desse Movimento por Uma Educação do Campo, a gente vai ter em 2002, as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo (...).

O depoimento supracitado expõe a forma como se produz e reproduz a sociedade, no jogo das relações, tendo na luta de classes, o elemento fundante da constituição histórica. Entendendo o objeto de investigação no interior do debate da luta de classes (MARX e ENGELS, 1982, p. 106), procurou-se desvelar os acontecimentos históricos do período relativo ao recorte temporal da pesquisa como forma de compreender as contradições apresentadas. Foi na compreensão que se buscou interpretar o debate recente acerca da Educação do Campo e os processos e conquistas advindas da luta dos MSC pelo direito à terra aos direitos humanos que lhes são negados.

A luta por Educação do Campo como elemento da organização e da afirmação da identidade e do território camponês se configuram como elementos da organização contra-hegemônica dos MSC que se opõem a ação opressora do Estado. Para a compreensão dessa ação no campo, impressa pelos mecanismos de dominação utilizados pelo Estado e pela reprodução ampliada do capital, descreve-se, a seguir, um debate acerca do território camponês em suas

acepções, material e imaterial, seguido da questão agrária, expressa nos territórios imateriais dos paradigmas de desenvolvimento da agricultura camponesa *versus* agricultura capitalista.

O debate acerca da questão agrária emerge na construção de políticas públicas para o desenvolvimento do campo, como as políticas da Reforma Agrária, da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)¹⁵ e Assistência Técnica Social e Ambiental (ATES)¹⁶ e, a política da Educação do Campo. Esta última, compreendeu-se como uma luta contínua e associada a luta por terra, realizada pelos MSC, em favor de um projeto de campo oposto ao sustentado pelo paradigma da Educação Rural, ainda fortemente atuante nesse país.

2.1. Territórios do campesinato no Brasil

O campesinato, no Brasil, sempre se mostrou como sujeito de ação, transformação, revolução nos processos sociais brasileiros, desde as grandes lutas de resistência contra a expropriação de suas terras, de exploração da força de trabalho e de negação de direitos.

A busca por outro modelo de campo, promotor de igualdade e justiça, se expressa em lutas e conquistas como o cumprimento da função social da propriedade e dos demais direitos inerentes aos seres humanos do campo, a exemplo do acesso à terra e a infraestrutura, tendo na Educação do Campo e na reforma agrária, elementos estruturantes de transformação da situação de desigualdade social, concentração fundiária e pobreza existentes no campo brasileiro.

¹⁵ Regida pelo Decreto Nº 7.215, de 15 de junho de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010 para dispor sobre o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER. Decreta: Artigo 1º - A implementação do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER) observará o procedimento previsto neste Decreto.

¹⁶ Criado em 2003 com o objetivo de assessorar técnica, social e ambientalmente as famílias assentadas nos Projetos de Assentamento (PA's) da Reforma Agrária, criados ou reconhecidos pelo INCRA. A ideia é tornar os PA's em unidades de produção estruturadas, com segurança alimentar garantida, inseridos na dinâmica do desenvolvimento municipal, regional e territorial, de forma ambientalmente sustentável. Uma das premissas do Programa é aliar o saber tradicional dos assentados aos conhecimentos científicos dos técnicos. A ATES é executada em parceria com instituições públicas, privadas, entidades de representação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e organizações não governamentais ligadas à Reforma Agrária. O programa atua com equipes técnicas constituídas por profissionais das ciências agrárias, sociais, ambientais e econômicas. Estas equipes trabalham nos assentamentos executando atividades como: elaboração de Planos de Desenvolvimento ou Recuperação de Projetos de Assentamento; acompanhamento e orientação técnica para as atividades produtivas e econômicas dos assentamentos; capacitação para assentados em diversos temas relacionados ao desenvolvimento rural; estímulo à organização social apoiando o fortalecimento e qualificação das associações e outras formas organizativas dos assentados; promoção de ações afirmativas visando à equidade de gênero, geração, raça e etnia nos projetos de assentamento. Disponível em <http://incra.gov.br/portal>. Acesso em 03 de outubro de 2011.

A reforma agrária, neste contexto, é o principal instrumento político para a ruptura com o atual modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de terra e renda e reprodutor do poder oligárquico. É um instrumento essencial para promover o desenvolvimento democrático da agricultura e o resgate da cidadania para milhões de trabalhadores e trabalhadoras que, expulsos da terra, se viram excluídos do processo produtivo. (SANTOS, 2001, p. 2).

A disputa por terra como direito foi um dos motivos das grandes lutas camponesas pelo direito a permanência na terra e, de continuar a ser camponês. No território da agricultura camponesa as relações capitalistas determinam o desenvolvimento do espaço e do território promovendo movimentos de territorialização e espacialização da luta por terra. Contrário a esses posicionamentos está à lógica da agricultura capitalista para a qual,

Não importa para o capital ser o dono da terra, o que importa é que a forma de acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 9).

Contra o modelo produção vigente, expropriador, é que, historicamente houve a resistência camponesa pela permanência ou retorno a terra. A territorialização camponesa tem seus registros iniciais, no período escravocrata pela fuga dos negros contra a situação de exploração a que eram submetidos, desterritorializando-se e reterritorializando-se em áreas conhecidas como ‘quilombos’, nas quais praticavam costumes, culturas e tradições próprios de sua organização social e econômica, conformando assim, suas identidades definidoras do território conquistado, o qual, segundo Medeiros (2009, p. 217) significa “um espaço de identidade ou de identificação (...) que pode ser imaginário e até sonhado. E, é a partir deste imaginário, deste sonho que sua construção tem início”.

A noção de território está intrinsecamente ligada à identidade construída pelos sujeitos que nele vivem, pois o sentimento de pertença associado ao significado da terra como valor de uso consubstancia os significados da terra camponesa e, do território conquistado, como elementos materiais e simbólicos, cujos valores são expressos pela ética, a moral, os costumes, as tradições e as culturas dos lugares e de seus sujeitos, de sua forma singular de avaliar, diferente dos padrões mensuráveis da sociedade de consumo, na qual objetos e pessoas tornam-se meras mercadorias. De acordo com Fernandes (2012, p. 15).

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento,

as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto dessas relações, mas jamais será produtora de relações sociais nos Territórios de Educação do Campo. Plantamos essas sementes nos campos dos desafios por entre a expropriação e a ocupação de terras. É desta luta ininterrupta de ser expropriado e a terra retornar que nasceu e está sendo criada, a cada dia, a Educação do Campo. É, portanto, do processo de destruição e recriação do campesinato que nasceu a Educação do Campo.

Segundo o autor (*ibidem*) a representatividade do ‘agronegócio’ e dos latifundiários é responsável direto da expulsão, “da expropriação, da exploração, da subordinação, da destruição dos territórios camponeses”. Daí, a “lógica incorrigível do capital” (MÈSZÁROS, 2005), originária da luta de classes, e, por conseguinte, da formação de territórios do campo, diferenciados, quais sejam: o território camponês e o território da agricultura capitalista. Este último, para atender a lógica do capital, destrói o território camponês ou se apropria da renda da terra e do sobretrabalho de parcelas do campesinato.

Se por um lado se confrontam esses dois territórios, por outro, o território camponês se desenvolve e, simultaneamente, entra em conflito, pois através do Estado juntamente com a agricultura capitalista ou ‘agronegócio’, a nova denominação do latifúndio que tem como referencial, o enfático sucesso tecnológico e mercadológico da produção agropecuária, destituindo o campo e o camponês de suas culturas e, desconhecendo os saberes que lhes são peculiares.

Na agricultura capitalista o sujeito do campo é considerado um trabalhador a serviço do capital, tornando-se nula, segundo Fernandes (2012, p. 17) a “luta de classes” e as “diferenças entre os dois territórios”.

Na perspectiva da reforma agrária, o território camponês é multidimensional, e a Educação do Campo constitui-se como uma política demandada pelos MSC por reconhecimento da cultura, da identidade e do sentimento de pertença ao território camponês, considerando-o como lócus de vida e de morada, lógica esta, contrária ao ‘agronegócio’, conforme debatido na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC) (2004, p. 5),

reafirmemos o campo e a floresta como territórios vividos, e não somente como territórios do negócio. É, sobretudo o espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade, do desenvolvimento de experiências... e, uma grande referência para a construção da justiça social.

A questão que move os trabalhadores do campo na luta por terra remete à leitura feita por diversos autores, quando discutem identidade e território e, os vários movimentos que atingem o campesinato, pois, o processo de expulsão a que foram submetidos, culminou na formação das periferias dos centros urbanos mais próximos, dando origem às favelas, *lócus* da pobreza e marginalidade¹⁷.

O camponês constrói sua identidade individual, porém, a partir das relações de reciprocidade, constrói a identidade coletiva, a qual, segundo Castells, (1999, p. 304) constitui-se como o princípio de busca dos movimentos sociais, embasados em atributos culturais ou, em conjuntos de atributos culturais, que para o autor produz três tipos de identidades, uma delas produzidas a partir das instituições dominantes para legitimar sua dominação sobre os dominados; a “identidade legitimadora”.

Do outro lado, se produz pelos camponeses, a identidade de resistência, a qual segundo Castells (1999, p. 304) é

criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica dominante, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos.

A resistência dos movimentos sociais se dá pela abertura de espaços de diálogo, de construção de políticas legitimadoras das diferenças como projeto democrático, no qual haja mecanismos de implementação de políticas públicas destinadas aos sujeitos do campo e que essas políticas sejam, constantemente avaliadas em função dos avanços e recuos existentes nos embates e conflitos de classes e, entre estas e o Estado.

Dentre as lutas e conquistas dos MSC destacaram-se a conquista de frações do espaço geográfico, os assentamentos rurais, territórios configurados pelo embate das relações sociais no seio da luta de classes, conformando territórios diferenciados localmente, de acordo com a dinâmica impressa pelos movimentos sociais.

O conceito de território vem sendo utilizado em seguimentos e conotações diversas, a exemplo dos setores acadêmicos, dos MSC, além de se constituir como ponto de pauta de programas governamentais, como os Territórios da Cidadania¹⁸. Nesse sentido, a concepção de

¹⁷ Cf. Moreira & Targino, (1997: p. 107b).

¹⁸ O Programa Territórios da Cidadania, lançado pelo Governo Federal em 2008 tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia. Ver <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>.

território está amplamente relacionada à questão geográfica, associada aos processos interligados, que se dão entre um e outro lugar.

No Brasil, dentre as programações do Estado, o campo sempre foi considerado como espaço de aplicação de políticas e programas voltados à expansão e reprodução ampliada do capital, fortalecendo o patamar de desigualdades sociais e da pobreza no campo, pela produção de dois territórios distintos: o território da agricultura capitalista com sua via de constituição de um projeto hegemônico, voltado para a produção de *commodities* do agronegócio e, por outro, o território camponês, historicamente negado durante o processo de formação histórica do campo.

Assim, vem se impondo um projeto hegemônico de negação dos direitos e das distintas culturas dos diferentes povos que vivem no e do campo. Contudo, esses povos resistem e territorializam-se através das relações que travam entre si e o poder público, definindo a conquista de territórios que se dão, diferenciado em cada porção do espaço geográfico.

Os assentamentos da reforma agrária constituem-se trunfos dos movimentos sociais, concretizando a espacialização enquanto dimensão da luta camponesa, ao passo em que se constroem diferentes territórios e territorialidades.

Os assentamentos rurais são territórios fundamentais no processo de democratização da terra no país, observando-os como campos sociais, permeados por uma diversidade de práticas que extrapola os aspectos da produtividade e eficiência, importantes sem dúvida, mas que requerem uma compreensão de suas interrelações com a vida cotidiana, com aspectos que evocam a subjetividade dos camponeses (...). O assentamento é mais do que uma porção territorial habitada e sim um espaço de reflexão, produção e troca de conhecimentos entre todos os envolvidos (SILVA, 2003, p. 214).

Para melhor entendimento sobre território e territorialidade propomo-nos a uma reflexão teórica, aludindo às análises de autores da Geografia como Raffestin (1993), Souza (2003) e Haesbaert (2002), (2004). Quanto às leituras a serem desenvolvidas em torno da Educação do Campo, realizou-se um debate com Arroyo (2004), (2005); Fernandes (1998), (1999), (2005); Caldart (2002); Molina (1999), Silva (2003), dentre outros. Para Fernandes (2006, p. 29),

territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.

Para o autor (2006, p. 33) “O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais.” “(...) O território imaterial é também um espaço político,

abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes”. Portanto, o território é posterior ao espaço geográfico, incluindo as relações sociais, a subjetividade, a política, a economia, a cultura, enfim, o que permeia a vida humana; aspectos estes que devem ser considerados ao se pensar um modelo de desenvolvimento do campo (SILVA, 2003, p. 214).

Nesse sentido, o espaço geográfico consiste no palco para a formação e construção do território, o qual, conforme Raffestin (1993, p. 143), é “o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (...) o ator ‘territorializa’ o espaço.”

Distintos entre si, espaço e território, este último consiste na “produção derivada da sua apropriação” (RAFFESTIN, 1993, p. 144). Nessa perspectiva, o território é um espaço transformado pelo trabalho ali contido e delineado por estratégias de organização e controle do mesmo. Portanto, essa apropriação não é uma ocorrência natural, mas um dado concreto da luta dos homens pela sua sobrevivência.

Dessa maneira, a produção do território é a expressão de tais lutas, daí a afirmação de que o mesmo se inscreve em um campo de poder. Sendo o território capitalista o produto da interação entre sociedade, espaço e tempo, o que define as parcelas camponesas do território é uma lógica singular de classe, a qual se manifesta em um circuito diverso de produção, troca e consumo, o qual se manifesta em “imagens territoriais” ou simplesmente marcos geográficos.

Segundo Raffestin (1993, p. 144-146), o território se estabelece no espaço a partir da produção social, através de relação ou relações que geram “campos de poder ou campos de força”, podendo desenvolver-se mediante relações sociais através da política, religião, economia, dentre outros.

Fernandes (2008, p. 46), afirma que a dinâmica do capitalismo avança na medida em que evoluem as forças produtivas, territorializando-se sem limites para garantir sua reprodução ampliada e, dessa forma, expropria, expulsa os camponeses do campo, articulando-se ao Estado através de programas e políticas promotores da agricultura capitalista. Desse modo, utiliza-se de discursos político-ideológicos contrários à lógica camponesa, favorecendo sua própria lógica, territorializando, desterritorializando e reterritorializando na marcha contínua da luta pela terra.

A construção e a conquista de territórios pelos MSC reafirmam a legitimidade da luta do campesinato e, por conseguinte, do reconhecimento do campo como lugar de possibilidades, pois segundo Fernandes e Molina (2004, p. 13) “a luta pela terra e na terra tem promovido uma

revalorização do campo como espaço de vida. A construção do modelo de desenvolvimento, capaz de garantir aos brasileiros dignas condições de vida passa pelo campo”.

O território camponês constitui-se como espaço de lutas, campos de forças, especialmente, quando se referiu aos territórios de assentamentos rurais da reforma agrária. Nesse sentido, corrobora Sousa (2009) ao afirmar que o território é construído a partir de relações de poder e, como tal, é multidimensional porque comporta as dimensões, social, política, cultural, ambiental e econômica, as quais não se dissociam e se dão entre os sujeitos que convivem no território e dos atores que neles promovem ações advindas, ora de interesses individuais, ora se dão numa amplitude maior, através das políticas públicas, a exemplo da Educação do Campo.

O território se define na medida em que se definem e se constroem identidades individuais e coletivas. De acordo com Bogo (2008, p. 118) “a identidade se caracteriza pela experiência já obtida somada às perspectivas que se abrem com a intervenção dos sujeitos em sua história”. Sendo assim, as identidades assim como os territórios constroem-se socialmente, inserindo-se no contexto da luta de classes, mediada por “relações de poder e dominação” (CASTELLS, 1999, p. 305),

A luta pela reforma agrária e posteriormente, pela Educação do Campo, são trunfos para a reafirmação da identidade camponesa. Segundo Bogo (2008, p. 139) é a partir da luta e da construção da identidade que o campesinato enquanto classe em si “impede o isolamento e o enfraquecimento próprio”, uma vez que possui organização, luta e consciência de classe. Segundo o autor (*ibidem*, p. 141) os movimentos de classe

desenvolvem seus membros, organiza-os, conscientiza-os e encontram uma certa estabilidade no tempo, ampliando e aperfeiçoando suas reivindicações. O processo organizativo é que forma a classe. Ao articular a organização, mantém o grupo coeso nos seus interesses particulares e amplia os horizontes para inteirar-se dos problemas das demais classes, estabelecendo cooperação e programas de ação conjunta.

É a partir da organização que se constroem identidades capazes de se voltar para a defesa dos interesses de classe, que por sua vez, possui grau de organização compatível com o nível de exploração a que se submetem. Portanto, as lutas pela terra e por Educação do Campo imprimem à família camponesa, a educação em comunhão no seio da própria família, se estendendo até comunidade, ou numa amplitude maior, num dado território, e assim, produz-se a identidade coletiva. Segundo Bogo (*ibidem*, p. 148-149) “a identidade ganha forma de causa social e não de representação. Há uma reconstrução das relações sociais educativa e reeducativa

os sujeitos”, especialmente por possuírem afinidades que os singularizam enquanto classe camponesa, portanto, sujeitos da sua história.

Quando Castells (1999, p. 22) define identidade como “fonte de significado e experiência de um povo”, reafirma os ideais de luta dos MSC pela conquista da terra e da Educação do Campo, portanto, ressignificando suas próprias vidas, construindo identidades afinadas com um território específico.

Daí, afirmar-se, do ponto de vista sociológico/antropológico, que toda identidade é construída e compreendida por múltiplas dimensões, inclusive, a territorial. No campesinato, a essência da identidade camponesa é imutável ao longo tempo, pois a mesma deve ser interpretada contextualizadamente, em conformidade com o espaço e tempo de referência. Dessa forma, para Castells (1999, p. 305), uma identidade que hoje se organiza como “identidade de resistência”, minoritária, pode almejar tornar-se “identidade de projeto”, transformadora “quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscar a transformação de toda a estrutura social”, portanto, ao se ampliar, tornar-se legitimadora de uma determinada ordem social.

A construção da identidade camponesa é peculiar, diante de outras realidades, como a urbana, por exemplo, pois se considerarem-se as áreas reformadas, a identidade Sem-Terra atribuída aos camponeses da reforma agrária é construída no seio do grupo familiar considerando todas as gerações da família, na qual, crianças e jovens apreendem costumes, tradições, culturas, através das experiências de seus pais, tendo na conquista da terra, o principal elemento de construção de sua identidade, pois a terra tem valor moral, uma vez que é considerada como terra que gera o trabalho e a moradia, é a ‘terra-mãe’.

Ademais, no campesinato presente em áreas reformadas, a identidade, embora guarde similitudes, possui distinção, como expressão do *habitus de classe*, porém, resguardando a identidade maior no sentido de classe camponesa. Segundo Almeida (2003, p. 35)

O *habitus* é, portanto, essa espécie de lógica que brota do inconsciente e busca incessantemente sua satisfação, reproduzindo, neste íterim, práticas de distinção (classificações sociais), sem perder, contudo, a sintonia com o *habitus de classe*. Desse modo, se pode ter dentro de uma mesma classe, no caso a classe camponesa, *habitus* diferenciados de acordo com o campo de ação, todavia sem invalidar a identidade mais ampla com o *habitus de classe* que é, o corte necessário na sua configuração. Isso significa dizer que o sem-terra do MST, embora se faça reconhecer pela distinção, ou seja, pela projeção de *habitus* específicos como o da luta de enfrentamento, quando a questão é o sentido de classe, esta distinção não possui força capaz de anular a identidade, o *habitus de*

classe, que se desnuda no sonho da terra, do trabalho e da família no assentamento (...).

As ‘similitudes’ e a ‘distinção’ na identidade se formam em função da convivência dos sujeitos em espaços multidimensionais, nos quais há a classe social. Segundo Bourdieu (2000), as posições e atitudes identitárias advém do reconhecimento enquanto grupo de pertença, de geração de atitudes coletivas, do *habitus de classe* como expressão da reprodução, e especialmente, da “invenção das tradições”¹⁹ (HOBBSAWN, 1997, p. 22). Segundo Almeida (2003, p. 38) a

posição de classe é fruto da mediação do *habitus*, porque é ele que fundamenta as formas de agir e pensar nos sujeitos nos variados *campos*, dando-lhes unidade, *habitus* de classe. Assim, independente da diversidade de recursos, existiriam disposições gerais, um *estilo*⁵, uma história incorporada, dando identidade a esses grupos. Enfim, para além da distinção, que não é nada mais que a continuidade física e psíquica do indivíduo, haveria a possibilidade da identidade de classe.

Para a autora (*ib. id.*), “é o *habitus de classe* que dá unidade, que organiza o pensar e o agir do sujeito nos diversos campos, que cria a identidade”. Dentre os vinte Profissionais Egressos entrevistados, verificou-se que, apenas um entrevistado não se identificou como camponês. Os demais, individualmente, demonstram possuir afinidades com a terra, a moradia, a inserção no campo, como sujeitos de sua própria história, reconhecem a situação em que se situa o campesinato, em meio ao modo de produção capitalista; se reconhecem como camponeses e camponesas, enquanto filhos e filhas de camponeses; e, se relacionam diretamente com o projeto de luta pela reforma agrária.

Esse reconhecimento remete a identidade atribuída do sujeito camponês, que assim se constituiu em função da resistência às estratégias de garantia de expansão do capital, como mecanismo de reprodução das relações sociais de produção capitalista (MARTINELLI, 1997, p. 124).

Contudo, durante o Curso e, no momento atual, os Profissionais Egressos apresentavam o desconhecimento e a ausência de afinidades em relação à identidade coletiva e

¹⁹ Cf. Hobsbawn (1997, p. 22) na obra *A invenção das tradições* “as tradições inventadas são altamente aplicáveis no caso de uma inovação histórica comparativamente recente, a “nação” e seus fenômenos associados: o nacionalismo, o Estado nacional (...)”. “(...) pode ser que muitas vezes se inventem tradições não porque os velhos costumes não estejam mais disponíveis nem sejam viáveis, mas porque eles deliberadamente não são usados, nem adaptados. Assim, ao colocar-se conscientemente contra a tradição e a favor das inovações radicais, a ideologia liberal da transformação social, no século passado, deixou de fornecer os vínculos sociais e hierárquicos aceitos nas sociedades precedentes, gerando vácuos que puderam ser preenchidos com tradições inventadas.”

individual do outro, quando se relacionou ao campesinato. Nas entrevistas e questionários realizados, identificaram-se controvérsias em relação à identificação e o reconhecimento dos colegas de Turma.

Alguns Profissionais Egressos identificavam parte da Turma como camponeses, outros, como ‘agregados’, que é uma identidade atribuída pela política de reforma agrária do INCRA, para designar os parentes que vivem nos assentamentos, mas não assentados. Ou seja, usam uma identidade atribuída pelo Estado e não construída pelos camponeses, aspecto que se deteve no Capítulo 3.

Contudo, a definição de ‘agregado’ não o descaracteriza enquanto camponês, e para justificar, remeteu-se a Martins (1990) quando referencia que o campesinato brasileiro como aquele que luta para permanecer na terra, e mesmo quando expulso, luta pelo retorno a terra. Portanto, os reconhecidos como ‘agregados’, conforme se constatou, possuem de alguma forma, relação com a terra, através de graus de parentesco variados, por exemplo.

No Capítulo 3, no item *militância* dos Profissionais Egressos, debateu-se sobre a ‘distinção’, enquanto estilo relacionado à identidade acaba se tornando elemento de diferenciação, para além da identidade de classe camponesa. É o caso da multiplicidade de movimentos sociais do campo (MSC), que para além da luta por terra, apresentaram luta interna na convivência cotidiana durante o Curso, colocando em polos opostos ‘identidade’ e ‘distinção’ como se uma anulasse a outra, o que para Almeida (2003, p. 39) apresenta-se como situação limite na construção da identidade camponesa.

A construção da identidade camponesa nos processos educacionais da reforma agrária é constitutiva da Educação do Campo como direito expresso através de uma política pública para o campo, pois, segundo Fernandes (2006, p. 28) é “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”. Desse modo, a educação na reforma agrária relaciona-se com o projeto de Educação do Campo almejada pelos MSC.

Esse imbricamento da luta por terra e por Educação do Campo constitui a identidade camponesa, transcendendo a ideia de identidade territorial, enquanto identidade social construída na relação que possuem com a terra como um valor moral. Corroborar Haesbaert (1999, p. 172), ao afirmar que a identidade territorial relaciona-se a identidade social construída nos projetos de classes sociais, enquanto processo de construção e reconstrução, dotado de contradições, em

múltiplos aspectos, quais sejam, social, político, nos princípios e métodos organizativos, os quais influem na formulação estratégica da tomada de poder e da construção da sociedade socialista.

Toda a identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma noção de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. (HAESBAERT, 1999, p. 172).

O reconhecimento da identidade territorial permite a transformação de consciência e ação na práxis dialógica, pois de acordo com Shanin (1980), a passagem da ‘classe em si’, para a ‘classe para si’, no momento da tomada de consciência. Os processos desencadeados a partir do reconhecimento da identidade camponesa se apresentam na multidimensionalidade do território promovendo os sujeitos nele presentes. É nele onde se desenvolve as relações sociais, mediadas por disputas, conflitos, instituindo o poder e o discurso que constitui os territórios imateriais, responsáveis pela criação de territórios materiais, pois cada território material é originado por um território imaterial, sendo ambos constituídos simultaneamente, porém, tem o poder de dar àquele primeiro, a visibilidade ou a invisibilidade.

A construção dos territórios imateriais está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento territorial e dos embates entre os dois territórios do campo: da agricultura camponesa e da agricultura capitalista. Enquanto a terra conquistada expressa o território material, os discursos acerca do campesinato, da reforma agrária, da educação (e da Educação do Campo) e do conhecimento se constituem como a materialização dos territórios imateriais, pois neles se imprimem as concepções político-ideológicas distintas, porém, peculiares ao modo de vida camponês. São essas afinidades que consubstanciam os debates e embates político-ideológicos expressos na conflitualidade, resultante da luta de classes e, por conseguinte, da reprodução ampliada do capital.

O território material existe a partir das lutas pela terra, e nela, a vida e o direito de permanecer e produzir no campo, enquanto o território imaterial diz respeito, diretamente, as disputas políticas mediadas por relações de poder, dotadas de representações e significados impressos nos discursos que denotam a resistência camponesa da cultura, dos costumes, das tradições, da produção, da heterogeneidade, em contraposição ao território da homogeneidade, ou seja, da agricultura capitalista, ou do ‘agronegócio’. Assim, afirmou-se que a agricultura camponesa e a agricultura capitalista, ou o ‘agronegócio’ produzem territórios diferenciados com a expressividade de dois campos, quais sejam, o campo camponês e o campo do ‘agronegócio’.

Nessa construção a educação constitui-se como importante dimensão na construção e desenvolvimento dos territórios do campo, conforme a lógica que se lhes apresenta. Assim, são as relações sociais que conformam os territórios materiais traduzidas em relações de poder que exercem seu controle e domínio em determinadas frações do espaço geográfico. No outro lado, os territórios imateriais se constroem pela força organizada político-ideológica, situada nos discursos dos sujeitos do campo, representados pelos MSC, no embate das lutas de classes.

Os confrontos e conflitos existentes conformam campos de forças, campos de poder que geram, por sua vez, movimentos de territorialização, desterritorialização ou reterritorialização. Segundo Fernandes ([s.d.], p. 5)

A cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa. O empobrecimento dos pequenos agricultores e o desemprego estrutural agudiza as desigualdades e não resta à resistência camponesa outra saída a não ser a ocupação da terra como forma de ressocialização.

Há, portanto, nas ações dos MSC, através da conquista dos territórios camponeses, um imbricamento entre a linguagem e o pensamento, a intencionalidade do ato e a ideologia, impressos através dos discursos que produzem os territórios imateriais de luta, por sua vez, produtores de territórios materiais do campesinato.

Os primeiros, os territórios imateriais do campesinato se materializam nas lutas pelo reconhecimento e afirmação do território camponês, assim como a organização estratégica de apropriação de frações do espaço geográfico, os assentamentos rurais, como trunfo contra os poderes da agricultura capitalista e do Estado como elemento estruturante da luta de classes.

No contexto da materialidade das lutas por reforma agrária e por Educação do Campo, as lutas e proposições dos MSC, no âmbito educacional constituem o paradigma da Educação do Campo, este que é considerado como território imaterial na medida em que se concretiza nos espaços de diálogos construídos, nos discursos efetivados e configuram-se como território imaterial²⁰. São discursos e representações ancoradas na experiência camponesa, na

²⁰ O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia, etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. Determinar uma interpretação ou outra, ou várias, convencer, persuadir, induzir, dirigir faz parte da intencionalidade na elaboração conceitual. Estou me referindo ao mundo das ideias em que forma, limite, referência, convencimento, conteúdo, área, domínio, extensão, dimensão, entre outras diversas, são noções necessárias para compreendermos que o pensamento também é produtor de relações de poder. A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da

necessidade de afirmação dos modos de vida, da cultura e da produção que se pretendem ver configuradas na formação dos camponeses e implementadas nas políticas educacionais.

Outro lugar de que comporta diversidades e contradições no tocante à produção de territórios imateriais situa-se no ambiente acadêmico, pois, se de um lado, a universidade reforça o pensamento hegemônico traduzido na expansão e fortalecimento da agricultura capitalista, por outro, avançam as pesquisas e debates em torno da resistência contra esse modelo, expresso no fortalecimento e reafirmação do território camponês.

Nos estudos de Oliveira (1991, p. 10), são apresentadas referências da questão agrária no Brasil, demonstrando o confronto entre os territórios imateriais expressos, por um lado, na defesa dos interesses do modo de produção vigente; e, por outro, no confronto a esse sistema, situações essas vivenciadas, sobretudo, a partir da década de 1960, num embate político-ideológico que transcende as fronteiras nacionais.

E como produto dessa crise a que ninguém ficou imune, procurou-se avançar em direção a uma posição mais crítica na geografia agrária brasileira frente à questão agrária. Uns preferiram o “milagre brasileiro” e tiraram proveito, idolatrando-o ou procurando o caminho de uma ciência neutra, quantitativa, pragmática e engajada. Nós outros, preferimos ajustar contas com nossas consciências. Preferimos colocar as coisas no lugar. Preferimos o caminho da identificação de nossa produção com os interesses da maioria da população trabalhadora do país. E é esse quadro que tem se imposto a nós geógrafos desse país. Uns engajam-se no sistema, procurando desenvolver trabalhos que visem à sua “santificação científica”, outros colocam-se do outro lado, inevitavelmente contra o estado de coisas vigentes (OLIVEIRA, 1992, p. 10).

Daí a coexistência do debate ideológico que sustenta a visão de dois territórios no campo, o do campesinato e da agricultura capitalista. A resistência impressa pelo campesinato consubstancia a construção de seu território imaterial afirmando-o como capaz de luta para permanecer ou retornar a terra (MARTINS, 1991), portanto, produtor de um paradigma, o da questão agrária que analisa o modo de capitalista como questão estrutural, capaz de promover desigualdade social e pobreza.

A compreensão da luta de classes no debate acerca do campesinato condiciona o entendimento do território camponês, a partir das relações sociais que se dão nas disputas ideológicas, constituindo-o como campo de forças (SCHNEIDER, 2005), portanto, destituindo de razão as forças territoriais. Visto como totalidade, o território para esse autor (*ibidem*), embora

produção imaterial. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais (FERNANDES, 2009).

composto por multiplicidades, diversidades, diferenças e identidades, é homogêneo em sua heterogeneidade.

O movimento enquanto processo, constitui-se como característica constante na histórica territorialização camponesa, pois esse dinamismo promove o movimento de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R), movimento este considerado por Haesbaert (2004) como relacional e processual, promotor da mudança e transformação pela passagem de um território a outro, reconstruído pela luta.

A Educação do Campo como uma luta subsequente à reforma agrária constitui-se, assim como esta última, política pública demandada e construída pelos MSC, pelo entendimento de que o campo necessita de atenção especial e diferenciada, assim como diversos são seus territórios e seus sujeitos.

O debate se situa, portanto, no nível político-ideológico, no campo das relações de poder como se constroem e se conformam os territórios, enquanto trunfo nas mãos dos camponeses. Para Saquet (2003, p. 10), os confrontos e conflitos gerados através do embate das relações de poder originam a formação de territórios, pois:

[...] o território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o “território nacional”, sob gestão do Estado-Nação.

Na luta de classes as relações sociais ampliam-se e produzem interesses antagônicos e, portanto, campos de forças que explicam a diversidade de territórios materiais produzidos, a partir da luta e dos discursos ideológicos cuja dinamicidade revela a figura impressa por cada território, como lugar onde ocorrem as disputas de classes marcadas por confrontos e “conflitualidades” (FERNANDES, 2008, p. 198-212). Nesse embate saliente-se o papel do Estado integrado ao capital, pois “o Estado e o capital privado sempre deram as mãos” (OLIVEIRA, 1991, p. 142-159).

Nesse processo de construção-destruição-reconstrução de territórios materiais viabilizados, a partir da produção de territórios materiais do campesinato e da Educação do Campo, a luta por Educação do Campo se expressa como elemento da produção de territórios imateriais do campesinato, cujos conhecimentos são validados pela Educação do Campo e pela Educação Popular, como conhecimentos pré-existentes ao conhecimento científico, e igualmente válido.

Segundo Batista (2007, p. 176) a Educação do Campo constitui um conjunto de concepções de educação, de formação e proposições metodológicas.

A busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; o trabalho camponês como princípio educativo; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo; a educação como instrumento intrínseco ao projeto de sociedade e de desenvolvimento que defendem.

São esses os constitutivos de um paradigma de educação, surgidos da realidade dos sujeitos individuais e coletivos do campo, cuja práxis demanda políticas e programas pautados em suas realidades, conformando um território educacional e teórico confrontante ao projeto hegemônico de educação.

Desse modo, constitui territórios imateriais, no qual se desenvolvem relações, representações sociais, percepções sobre modos de pensar e agir. Enfatiza Santos (2002, p. 9): “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem [e a mulher] plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

É nesse campo de forças, conformador de territórios camponeses que o campesinato, através dos MSC, constrói a política de Educação do Campo, afirmada a partir de ordenamento jurídico próprio, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1/2002), um documento nascido das reivindicações dos MSC como demandas dos camponeses, de um projeto de educação pautado em suas necessidades.

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2001, p. 1) defende uma concepção de campo e de território camponês, na medida em que reconhece a diversidade de culturas dos diferentes povos do campo e o campo como *lócus* de vida.

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

Para além desses territórios diferenciados, a identidade dos sujeitos do campo é reconhecida a partir dos traços da homogeneidade que os caracteriza, como valores, crenças, tradições, costumes, culturas inerentes a sua realidade.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerente à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida no País. (BRASIL, 2002. Artigo 2º, Parágrafo Único, p. 22).

O Parecer CNE/CEB 36/2001 (*ibidem*, p. 29) faz menção ao território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), afirmando que, mesmo com a existência do ordenamento jurídico da Educação do Campo, prevaleceu/e o território do latifúndio, da agricultura capitalista, silenciando o território camponês.

A parecerista Edla Soares trata da educação na Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mostrando que não há uma preocupação com a diversidade, pelo contrário, ela busca na perspectiva Ratzeliana (1980, p. 25), “*adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais”. Além disso, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de Ensino Primário gratuito, sem delimitar faixa etária, como mostra o Artigo 31 da referida Lei: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.” Assim, longe atender aos interesses e a diversidade da cultura camponesa, a lei vincula a educação aos interesses patronais e dos proprietários rurais. Nesse caso, a educação não atende as expectativas do território camponês.

Mas, a partir das lutas e da organização dos movimentos sociais tem se conquistado avanços, além das definições para a Educação do Campo e da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, reconhecidos como uma política pública destinada às áreas reformadas, com o objetivo de fortalecer o campo como território de vida, de morada e de possibilidades em seus aspectos multidimensionais.

Para além de espaços sociais contidos em frações do espaço geográfico, por sua vez, constituintes de territórios conquistados pelos MSC, outros espaços, além da terra, também são frutos dessas conquistas. É o caso da universidade como espaço conquistado a partir da política da Educação do Campo. Ao discutirmos essa política, abriu-se um diálogo com a categoria território para o entendimento do território camponês, enquanto uma porção do espaço que se

revela diferenciado, assim, como para se desvencilhar na trama do debate os resultados expressos através da conquista de territórios materiais e imateriais pelos MSC, que se expressam no discurso sobre a questão agrária no país.

Para compreendermos sobre como se dá esse embate político-ideológico entre territórios materiais e imateriais do campo, e nestes, a coexistência de dois territórios distintos, o território da agricultura camponesa e o território da agricultura capitalista vêm-se a seguir, como se materializam os discursos produtores do Paradigma da Questão Agrária e do Paradigma do Capitalismo Agrário.

2.2. A questão agrária no Brasil expressa no contexto da agricultura capitalista e da agricultura camponesa

Reconhecer e identificar os Profissionais Egressos do Curso como camponeses requer atenção especial nesse item como forma de reafirmação da classe em que se inserem a camponesa, situando-os no contexto da discussão relativa à questão agrária e dos processos dela decorrentes.

A realidade investigada se insere na temática referente à questão agrária, debate caro à Geografia Agrária brasileira, que tem seus principais representantes, estudiosos como Valverde (1985), Luxemburg (1976), Shanin (1993), Samir Amin e Kostas Vergopoulos (1977). No Brasil, destacam-se Martins²¹, Fernandes (2008), Andrade (1964), Moura (1957), Santos (1978), Alfredo Wagner, EllenWoortmann, Regina Sader, Iraci Palheta, Rosa Ester Rossini, Oliveira (1981, 1991, 1998, 1986, 1987), Rodrigues (2001), cujas constatações afirmam o confronto de posicionamentos entre os territórios imateriais dos Paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário. Os referidos Paradigmas relacionam-se ao campo e ao campesinato, demonstrando que a partir da década de 1960, século passado, se deu um período de crises nas escalas nacional e internacional.

A existência de correntes diferenciadas em relação ao debate da questão agrária evidencia dois territórios imateriais: o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária, cujos estudiosos debatem sob enfoques metodológicos, político-ideológicos

²¹ Cf. Martins: (1979); (1980); (1981); (1984); (1986); (1986); (1989); (1993); (1994); (1995); (1997); (1997).

diferenciados, gerando, por sua vez, paradigmas distintos para a leitura de compreensão das realidades.

Como parte de uma opção político-ideológica, o campesinato insere-se no Paradigma da Questão Agrária como território imaterial, capaz de marcar seu lugar no interior da sociedade capitalista, como reflexo de uma problemática estrutural do sistema vigente, condicionador de estrutura fundiária concentrada, exploração e expropriação das terras e dos sujeitos que nela vivem, igualmente produzindo mecanismos de resistência desses sujeitos que lutam por manutenção e respeito aos seus modos de vida.

O campo brasileiro passou por profundas transformações, sobretudo, a partir da segunda metade do Século XX, quando ocorreu o incentivo à modernização da agricultura, cujo modelo expropriador vem acompanhado de uma lógica voltada para o desenvolvimento econômico, conformando dois territórios diferenciados: o território da agricultura capitalista ou do ‘agronegócio’ e o território da agricultura camponesa.

O modelo de desenvolvimento econômico vigente no campo brasileiro, representado pelo ‘agronegócio’ não compreende a educação como uma política pública. Uma vez embasado no Paradigma do Capitalismo Agrário, apropria-se das realidades dos sujeitos do campo e não as considera em seus conteúdos, conforme se depreende nas práticas da Educação Rural, promovida nas escolas do campo. Na outra via, o projeto de Educação do Campo, apoiado no Paradigma da Questão Agrária, tem nos camponeses e nas camponesas, os sujeitos construtores e usufrutuários dessa política.

Segundo Oliveira (2005, p. 477) o desenvolvimento do capitalismo no campo se dá desigual e combinado.

[...] isso quer dizer que, ao mesmo tempo que esse capitalismo avança reproduzindo relações especificamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado pela presença no campo do boia-fria), ele (o capitalismo) produz também, igual e contraditoriamente, relações camponesas de produção (pela presença e aumento de trabalho familiar do campo).

Portanto, ao expandir-se desigualmente, reproduz-se gerando riqueza e concentração de renda, ao passo em que amplia a pobreza e desigualdade social. A contradição se dá na simultaneidade dos processos de destruição dos fatores impeditivos do desenvolvimento, recriando relações que garantam a reprodução ampliada do capital, a exemplo do campesinato.

O fortalecimento das elites agrárias, representada politicamente no parlamento brasileiro, pela bancada ruralista em torno de agências de representação dos interesses de classe

se deu frente ao processo de modernização e industrialização do campo, especialmente na virada do século XX.

A retomada dessas discussões é permeada por disputas políticas e territoriais no País, além de outros países da América Latina como Argentina e Colômbia, dentre outros, onde avança o ‘agronegócio’, cujos destinos são discutidos pelos ruralistas através de decisões, acordos e imposições políticas e econômicas para expansão da produção de *commodities*. Este fato pode-se constatar com a criação, mais recente, do Grupo de Trabalho de Assistência Técnica e Extensão Rural (GT-ATER) criado pelo Governo Federal no ano de 2012, propondo:

O GT-ATER será composto por um representante titular e um suplente de quatro secretarias do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), da Empresa Nacional de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), todas vinculadas ao Mapa. O GT-ATER deve entregar um relatório final após 45 dias da publicação desta portaria. O documento vai considerar as diferenças regionais existentes no território nacional para atender a todos os segmentos de produtores e apresentará as demandas e contribuições para a formação do novo sistema, com elementos necessários ao Ministério da Agricultura e a outros ministérios, como o do Desenvolvimento Agrário, que terá membros convidados. Os temas e encaminhamentos do GT-ATER serão levados ao conhecimento do Conselho Superior do Agronegócio²².

Numa visão determinista do marxismo, o aparelho estatal tende a fortalecer a reprodução ampliada do capital, na relação entre o capital e o trabalho, via Aparelhos Repressivos e Ideológicos (ALTHUSSER, 1985, p. 43). Enquanto mediador, o estado desenvolve mecanismos para administrar os conflitos de luta de classes, atendendo suas demandas em conformidade com os interesses dessas classes, ora negando-os, ora cedendo às pressões. De acordo com Batista (2011, p. 28):

cabe a ele atender os direitos sociais e as demandas pelas políticas sociais e este o faz na medida do poder de pressão das classes sociais denotando a conflituosidade e a dialética da luta de classes em cada contexto histórico. Para conquistar seus direitos e ter suas demandas atendidas os movimentos sociais além de organizar a mobilização dos sujeitos demandantes das políticas tem que estabelecer processos de negociação direta com o Estado e os governos.

A criação mais recente de dois ministérios para atender a agricultura no Brasil, qual seja, o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), demonstra contradições expressas na disputa de poder e de

²² Disponível em: <http://uiipi.com.br/destaques/destaque-2/2012/07/17/sistema-de-assistencia-tecnica-e-desenvolvido>. Acesso em 18 de agosto de 2012.

interesses de classes expressos através de arranjos políticos e das contradições da ação do próprio Estado, conforme afirma Batista (2011, p. 28-29):

Para visualizar as contradições de classe condensadas no Estado observam-se no aparelho estatal instâncias governamentais que representam os interesses das diferentes classes, notadamente no tocante às questões do campo, podemos constatar que no poder executivo federal tem um ministério para atender as demandas do agronegócio, o MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento²³) e um ministério para atender as demandas dos agricultores familiares e da reforma agrária, o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário²⁴), nesses aparatos concentram-se as disputas pelos Fundos Públicos destinados ao meio rural tais como o crédito rural, PRONAF, renegociação dívidas.

A concepção do papel do Estado expressa-se no documento extraído do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) realizado no ano de 2012:

Compreendemos o Estado como condensação da correlação de forças existentes na sociedade de classes. Por esta compreensão, o Estado age, por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade sendo, pois, território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses, por vezes conflitantes, entre frações de uma mesma classe. É desde este parâmetro que se podem identificar contradições e não apenas linearidades e oposições antinômicas nas políticas públicas formuladas a cada período histórico.

Os constantes embates de resistência entre os movimentos sociais e o poder instituído pelo Estado, assim como pelas elites agrárias que representam os proprietários de terra, e por vezes, eles mesmos os detentores do capital, sinaliza caminhos para a construção de uma proposta de campo pautada na igualdade de direitos, formal e material.

A resistência camponesa se dá, por exemplo, na luta por terra e por manutenção de suas culturas, tradições, costumes, e na conquista de outros direitos como a Educação do Campo. A conquista dos assentamentos expressando a espacialização dos movimentos sociais no Brasil fortalece, valoriza e reconhece a territorialização camponesa no País.

²³ O MAPA tem como competência formular e implementar as políticas para desenvolvimento do agronegócio, integrando os aspectos de mercado, tecnológicos, organizacionais e ambientais, para o atendimento dos consumidores do país e do exterior, promovendo a segurança alimentar, a geração de renda e emprego, a redução das desigualdades e a inclusão social. Esse ministério tem sua origem mais remota com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, pelo Decreto nº 1067, de 28/07/ 1860 assinado por Dom Pedro II, transformada em Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, pelo Decreto nº 1.142 de 1892, que abrangia a agricultura. Em 1909 o decreto nº 7.501 cria Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio com uma pasta destinada à agricultura e, finalmente em 1930 foi criado o Ministério da Agricultura, daí em diante sofrendo modificações, até que em 2001 passa a ter a atual nomenclatura de Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

²⁴ O MDA foi criado em 1999 e tem como competências a reforma agrária e reordenamento agrário, regularização fundiária na Amazonia Legal, promoção do desenvolvimento sustentável, da agricultura familiar e das regiões rurais e a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Outro registro de resistência se expressa na luta contra os transgênicos e a monocultura, como ocorridos nos anos de 2006, quando o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) ocupou e destruiu o laboratório de pesquisas da Aracruz. Similar a esse episódio, o caso da Empresa Cutrale, produtora de laranja, ocupada pelos movimentos sociais que destruíram os laranjais como resposta ao modelo do agronegócio. Sobre o fato assim se pronunciou a CPT²⁵ afirmando que “a ação do MST, por mais radical que possa parecer, escancara aos olhos da nação a realidade brasileira. Enquanto milhares de famílias Sem Terra continuam acampadas Brasil afora, grandes empresas praticam a grilagem e ainda conseguem a cobertura do poder público”.

Contrário ao posicionamento da CPT, o Estado afirma na mídia: “Interlocutores do MST no Governo Federal, o Ministro Guilherme Cassel, do MDA, e o Presidente do INCRA, Rolf Hackbart, condenaram a destruição de pés de laranja numa área invadida pelo movimento no interior paulista. Cassel chamou a ação de ‘grotesca’ e ‘injustificável’²⁶”. Os discursos são, portanto, construtores de ideologias, territórios imateriais que se expressam através da fala de cada setor organizado, sejam os MSC, seja o Estado e os grandes proprietários de terra e industriais.

No Brasil, a resistência dos movimentos sociais de luta pela terra demarca sua territorialização e espacialização no espaço geográfico, nas terras de onde foram expulsos, principalmente, nas áreas onde ocorre a territorialização da agricultura capitalista, com aumento da produtividade e do desemprego no campo, uma vez que a produção em larga escala se utiliza de maquinários [trabalho morto] pesados ocupando, o lugar de muitos trabalhadores [trabalho vivo].

O desenvolvimento da agricultura capitalista promove a degradação da vida dos trabalhadores do campo, ou seja, quando a oferta de trabalho é reduzida e a procura é ampliada o trabalhador do campo assalariado e semiassalariado se sujeita a trabalhar com carga horária elevada, percebendo baixos salários para garantir uma vaga no mercado de trabalho.

Diferente daqueles, o camponês, caracteristicamente “autônomo” (CHAUÍ, 1980) possui diferenciações e, nelas, a “especificidade camponesa”, pois é, simultaneamente, dono de sua força de trabalho e dos meios de produção, tendo no trabalho familiar sua representatividade maior (SHANIN, 1980, p. 14-15). Por conseguinte, dispõe de trabalho livre e de uma cultura

²⁵ Ver reportagem: Pastoral da Terra defende destruição de laranjal pelo MST. 07/10/2009. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticiasPastoral+da+Terra+defende+destruicao+de+laranjal+pelo+MST.html>. Acesso em: 19 de agosto de 2012.

²⁶ Idem.

representada pelo *habitus*²⁷ camponês, compreendido como invenção e recriação das tradições, costumes e culturas.

Segundo Shanin (1980, p. 56) “a diferenciação exerceu um papel importante na transformação capitalista da agricultura camponesa e representou muitas vezes, sua mudança estrutural mais significativa [...]”. É o processo de diferenciação que permite que “os camponeses continuem a existir, correspondendo a unidades agrícolas diferentes, em estrutura e tamanho” (*ib. id.*, p.58).

Para o autor, o campesinato se multiplica, se reproduz e se recria, heterogeneamente, originando territórios diferenciados espaço-temporalmente, em função das estratégias adotadas pelos camponeses para permanecerem na terra ou retornarem a terra, mediante relações sociais promotoras da reprodução social do campesinato e, por conseguinte, da recampesinização significada por Ploeg (2008, p. 23) como

uma expressão moderna para a *luta por autonomia e sobrevivência em um contexto de privação e dependência*. A condição camponesa não é, definitivamente, uma condição estática. Ela representa uma linha através do tempo, com movimentos ascendentes e descendentes. Isto é, assim como a agricultura capitalista está continuamente evoluindo (expandindo-se e ao mesmo tempo mudando no sentido qualitativo, ou seja, através de uma maior industrialização dos processos de produção e de trabalho), também a agricultura camponesa está mudando. Uma de suas muitas mudanças é a *recampesinização*. [...]. a recampesinização ocorre tanto na Europa como em países do Terceiro Mundo. (Grifos do autor).

A recampesinização para Marques (2004, p. 145-156), implica em “tornar-se camponês ou recuperar valores e práticas antigas”, envolvendo relações de solidariedade, cooperação e reciprocidade.

A coexistência dos territórios da agricultura camponesa e da capitalista reflete-se no panorama da questão agrária e da questão agrícola do campo brasileiro, pois, se por um lado a questão agrícola relaciona-se apenas com a produção de mercadorias agropecuárias, a questão agrária “está relacionada à posse, uso e propriedade do principal bem da natureza que é a terra” (STÉDILLE, 2005, p. 1).

No tocante a ambas, elas se encontram diretamente interconectadas, pois a questão agrária está relacionada com o processo de democratização do acesso à terra, a reorganização do espaço territorial e de como a população realiza seus direitos democráticos. Mas, é ela quem determina os condicionantes da questão agrícola, ou seja, discutir a questão agrícola implica

²⁷ Cf. Bourdieu (1992, p. 91).

necessariamente no entendimento da questão agrária, pois ambas estão interligadas. Mas, discutir a questão agrária é fundamental, pois, de nada adiante falar da questão agrícola, da produção de alimentos, se a terra estiver concentrada apenas nas mãos de uma minoria.

Apesar de o campo ser considerado como lugar de possibilidades, capaz de geração de trabalho, renda e manutenção da vida humana, os sujeitos do campo tem historicamente enfrentado duas situações: uma de exclusão, outra de negação. Na primeira, liga-se diretamente ao paradigma da questão agrária do fim do campesinato e do fim do fim do campesinato e, na segunda, ao paradigma do capitalismo agrário, que trata da metamorfose do campesinato. Portanto, os estudos relativos à questão agrária são norteados por distintos paradigmas, reconhecidos como territórios imateriais.

O **paradigma do fim do campesinato** vê o campesinato como resquício, em vias de extinção. De acordo com Carvalho (2005) há duas leituras: uma sobre a diferenciação gerada pela renda capitalizada da terra que destrói o campesinato, transformando pequena parte em capitalistas e grande parte em assalariados. A outra, que sob esse prisma, a agricultura camponesa seria inviável se comparar-se com a agricultura capitalista.

O **paradigma do fim do fim do campesinato, a recriação do campesinato**, afirma que a destruição deste pela sua diferenciação não determina o seu fim. Assim, o capital ao se apropriar da riqueza produzida pelo camponês, por meio da renda capitalizada da terra, gera diferenciação e a destruição do campesinato. A reprodução ampliada do capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento.

Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do que o assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas oferecem suas terras em arrendamento aos camponeses ou oferecem condições para a produção nas propriedades camponesas. (CARVALHO, 2005, p. 24).

O terceiro paradigma acerca do capitalismo agrário é o da **metamorfose do campesinato** defendido por Abramovay (2007) e, surgiu na última década do século XX. Sustenta o fim do campesinato, mas não o fim do trabalho familiar na agricultura, utilizando-se de outro conceito, o de agricultor familiar. Para tanto, classificam-lhes como atrasado e moderno, respectivamente, ocasionando retrocessos na construção da identidade camponesa.

[...] Esse processo de transformação do sujeito camponês em sujeito agricultor familiar sugere também uma mudança ideológica. **O camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo.** (CARVALHO, 2005, p. 25).

O Estado, enquanto mediador tenta através da promoção de políticas públicas, escamotear o debate em torno desse sujeito, o camponês, tratando-o com denominações que descaracterizam suas historicidades e culturas. Algumas denominações como ‘produtor’, ‘trabalhador rural’, ‘agricultor’ e mais recentemente, ‘agricultor familiar’ tem se tornado nomenclaturas referenciais a grupos de camponeses que são caracterizados por critérios como a renda auferida pelo grupo familiar.:

Denominações a exemplo de ‘trabalhador rural’ e ‘agricultor’, de acordo com Carvalho (2005), Chauí (1986), Martins (1990), Marques (2004) e Oliveira (2001), negam a sua identidade histórica, ligando-o à figura do atraso, do retrógrado, do conformismo, cuja civilidade, ainda está por se fazer e, são considerados, segundo Sabourin (2007, p. 13), “socialmente rudes, politicamente inexpressivos, sem lugar, portanto num projeto de modernização”. Essas classificações, segundo Oliveira (2001, p. 263) atende a critérios econômico-financeiros da burocracia estatal.

Enquanto enfoque social, o campesinato é abordado sob enfoques teórico metodológicos que se contrapõem... (...) É como se a dicotomia conceitual resolvesse, por meio de um sistema classificatório, a dinâmica das categorias sociais, pela qual o camponês dá lugar ao agricultor, ao pequeno produtor e, hoje, ao produtor familiar. Coisa que o camponês sempre foi, **mas quando não se consegue compreender essa categoria em novos contextos, muda-se a sua definição para servir às estatísticas** (Grifos nossos). (OLIVEIRA, 2001, p. 263).

A situação de atraso que aparece para alguns, como conformismo dos povos do campo, reflete-se como resistência ao modelo econômico vigente, portanto, são elementos opostos entre si como práticas que se refletem nas dimensões culturais camponesas e, neste trabalho, foram consideradas como elementos que se encontram em oposição nas práticas de “conformismo e resistência” (CHAUÍ, 1986, p.124), pois, para essa autora:

Este é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar.

A classificação e enquadramento a que se submetem os sujeitos do campo perante as políticas públicas e políticas e programas de governos, imprime o caráter de negação da identidade camponesa, conforme se observou em fontes documentais, como a Portaria SAF Nº 12, de 28 de Maio de 2011 (BRASIL, 2001), a qual trata de aspectos operacionais da Declaração

de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) (DAP), orientando sobre cancelamento da DAP do Agricultor Familiar quando este:

- 1- Abandona a atividade do campo, descaracterizando a sua unidade familiar da condição de unidade da agricultura familiar.
- 2- Deixou de ser agricultor familiar por evolução, ou seja, quando a unidade familiar deixou de se enquadrar nos critérios de agricultor familiar por ter evoluído, seja no tamanho da área, na renda ou nos demais critérios que o habilitam na condição de agricultor familiar. Bloqueia o CPF não permitindo uma nova emissão de DAP.
- 3- Vendeu ou desocupou a terra.

A política pública da Agricultura Familiar, expressa na Lei ° 11.326/2006, além de desconhecer a identidade camponesa, atribuindo-lhes a denominação ‘agricultor familiar’, enquadra-os e classifica-os em modelos cartesianos, expressos por padrões de renda, tamanho da propriedade da terra e, capacidade produtiva, expressando, a ideologia do território imaterial do Paradigma do Capitalismo Agrário.

Quando comprovadas essas características, ‘enquadrando-o’ nos normativos legais, o ‘agricultor familiar’ é então reconhecido pela expedição de um documento, a Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP).

O reconhecimento de um sujeito do campo na categoria de ‘agricultor familiar’ é temporário, pois na medida em que sua renda evolui, ou seja, ao ultrapassar o limite estabelecido pelo Estado, imediatamente, àquele perde a condição de ‘agricultor familiar’, e com isso, o acesso aos direitos inerentes aos povos do campo.

Nos padrões legais atuais, a evolução da renda, o abandono da atividade de campo e, a desocupação da terra, dentre outros motivos, são considerados fatores para o cancelamento da DAP e, por conseguinte, a destituição do título de ‘agricultor familiar’, por conseguinte, o desconhecimento da identidade do sujeito do campo como sujeito de direitos, historicidades, culturas, dentre outros.

Segundo Di Lorenzo (2007, p. 76) “a tentativa do Estado de homogeneização do campesinato, identificando-o como ‘agricultor familiar’ contribui para reduzir esta categoria diversa em um só sujeito social”. Tratar o camponês como atrasado e, o ‘agricultor familiar’ como símbolo do moderno é tentar metamorfosear o campesinato destituindo-o de sua história, conforme afirma Carvalho (2005, p. 25):

O camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto de sua pertinácia; e se torna um sujeito conformado com o

processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo. Os limites dos espaços políticos de ação do então moderno agricultor familiar fecham-se nas dimensões da diferenciação gerada na produção da renda capitalizada da terra. A sua existência, portanto, está condicionada dentro das condições geradas pelo capital. Logo, as suas perspectivas estão limitadas às seguintes condições geradas pelo capital: agricultor familiar consolidado, agricultor familiar intermediário e agricultor familiar periférico. **Da condição de periférico a condição de consolidado formam-se os espaços políticos de sua existência. (...) Nessa lógica não cabem os sem-terra porque não se discute a exclusão. Discutem-se apenas os incluídos no espaço do processo de diferenciação** (Grifos nossos).

Para Di Lorenzo, (*ibidem*, p. 76) distinto do agricultor familiar e de tantas outras denominações que lhes são dadas, o camponês está inserido numa discussão maior que “diz respeito à compreensão da questão agrária, cujo debate traz à tona a luta contra o capital, tendo por princípio, a proposta de transformação da sociedade baseada em princípios morais, éticos e de respeito à historicidade cultural desses povos”.

A metamorfose do campesinato sustenta que a figura do agricultor familiar, conforme denomina o Estado brasileiro, se desenvolve a partir do princípio da conservação das condições existentes na sociedade capitalista. Esse paradigma nega a luta pela terra e os movimentos sociais, pois partem da leitura do processo de exclusão desses sujeitos em sua condição de autonomia e detentora dos meios de produção.

Nesse sentido, são sujeitos a históricos, destituídos de culturas, costumes e tradições, da mobilidade espacial, são negados também os processos de expropriação e expulsão a que são submetidos perante a questão fundiária no país, bem como de sua característica essencial enfatizada por Martins (1995) como aqueles lutam pela permanência e pela entrada na terra.

A incompreensão das especificidades do campo viabiliza-se também, pela educação a eles dirigida, esta que na atualidade, ainda se expressa segundo o paradigma da Educação Rural, introjetando visões dicotômicas em expressões duais como, urbano *versus* rural; sendo o urbano marcado por indústria, saber científico, moderno, superior; e, rural, sinônimo e presença de agricultura, saber popular, de inferioridade.

Essa referência dada ao campo advém da incompreensão de sua alteridade em relação à cidade, num contexto que engloba a história do país, fazendo-se presente na atualidade, mas iniciou-se, especificamente, a partir da década de 1950, do Século passado, quando ocorreu o incentivo a urbanização do País, via desenvolvimento da industrialização, promovendo-se o intenso movimento de migração de camponeses para as cidades. Nesses deslocamentos foram desconsideradas suas culturas, seus modos de vida e, por conseguinte, trataram-nos como

ignorantes e incapazes de igualdade em relação aos cidadãos, cujo modelo de educação nega as culturas dos campos diversos.

Sob uma ótica desvalorizadora dos sujeitos do campo os entrevistados de nossa pesquisa, demonstraram a forma como são vistos pela cidade, como incapazes de situarem-se na sociedade em patamares de igualdade, conforme se depreende no depoimento do Profissional Egresso 2 (2011):

O curso de Ciências Agrárias serviu pra fortalecer a identidade da gente como filho de camponês e serviu até pra gente se valorizar também. É como eu te falava, a gente sofre tantos preconceitos, quando vai estudar fora eles pensam que a gente não tem potencial, e quando a gente foi estudar em Aparecida – PB que era tudo adolescente, as pessoas diziam que iam quebrar cadeiras na nossa cabeça... Um dia, eu pulei uma janela porque faltou a energia e eles disseram vamos quebrar as cadeiras na cabeça dos Sem Terra. Até que um dia a gente falou: _eh! Quebre! Que a gente quebra também!... Aí todo aquele preconceito e depois que foram vendo que as pessoas tinham vontade de estudar, tinha conhecimento. Para quem é da zona rural sempre é visto como pessoas sem perspectiva de vida. Alguns olham para você e dizem: _essa pessoa não tem muito futuro.

A imagem do campo como lugar de atraso, bem como das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo devido, principalmente a precariedade, ou mesmo ausência de infraestrutura destinada ao desenvolvimento do campo, tornando a atividade laboral como algo de descrédito e não compensadora traduz-se no reflexo da cultura hegemônica expressa pela Educação Rural oferecida aos camponeses, a qual, de acordo com Arroyo (2004, p. 79):

tratam os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

Contudo, o camponês sofre, constantemente, pressões por parte do sistema capitalista representado por industriários, proprietários de terra, ou donos do capital, produzindo em parcelas da propriedade camponesa gêneros destinados à comercialização em mercados monopolizados.

Além da atividade canvieira destacaram-se os casos da avicultura de corte e de postura, fumiicultura, bovinocultura, suinocultura, produção de leite, cítricos, dentre outros, cujos equivalentes de produção possuem números camuflados como se fossem produzidos na grande propriedade. Segundo Paulino (2004, p. 17), trata-se da expansão monopolista do território pelo capital, ou seja, "o capital monopoliza o território sem, entretanto, territorializar-se".

Nesse sentido, são enfáticos os parâmetros os dados do Anuário Estatístico da Agroenergia (2009, p. 9) e o caso de assentamentos rurais da Várzea Paraibana, a exemplo do Assentamento Dona Helena, onde se realizou o estudo de Mestrado (Di Lorenzo: 2007, p. 140) da Pesquisadora, no qual se constata a aliança entre a agricultura e a indústria como forma encontrada pelo capital para se reproduzir, criando e recriando em seu interior relações tipicamente não capitalistas como o campesinato.

O território camponês sofre pressões por parte do sistema capitalista, não apenas na apropriação da renda da terra e do sobretrabalho camponeses, mas, especialmente, no tocante à educação, conforme se constatou no Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC.

Muitas coisas da agricultura nordestina em geral em nível de Brasil, hoje... Não se aplica a agricultura camponesa nordestina. Então, muito da nossa ciência agrônômica, da nossa ciência zootécnica, são paradigmas voltados para grandes lavouras, para grandes produções, elas não se adequam, elas não se prestam para o modelo de policultivos que tem aqui no Nordeste do Brasil. No Nordeste do Brasil existe mais policultivos. As monoculturas são pequenas em poucas áreas. Então, as tecnologias, por exemplo, você comprar um pivô central que é um equipamento de irrigação que parece um equipamento de extraterrestre. Para ser utilizado numa área agrícola é preciso que a pessoa tenha pelo menos 550 hectares plantados. No Nordeste, os equipamentos têm que ser outros, as tecnologias tem que outras, e principalmente, quando se fala em agricultura familiar, os professores tiveram que ir buscar. (Entrevista concedida pelo Professor 1/Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, outubro/2010).

O modelo de ensino ao qual se refere o Professor 1 (2010) atrela-se a uma aliança entre Estado, capital e ciência moderna, e quando aplicada ao campo, externaliza os interesses da maximização do lucro e da produção da mercadoria, transformando o camponês em força de trabalho para o capital, uma mercadoria.

O estudo de TCC desenvolvido pela Profissional Egressa Kátia Gomes Sousa (2008, p. 31-32), intitulado “O Impacto Sócio-Ambiental da Monocultura do Eucalipto (*Eucalyptus*) no Assentamento Califórnia Município de Açailândia, estado do Maranhão, é elucidativo na apropriação do sobretrabalho camponês:

O Assentamento desde sua formação desenvolve o sistema de produção baseado no plantio da agricultura para subsistência, cultivam a terra com plantas como o milho, feijão, arroz (...) para alimentação e para comercialização, neste local cultivam hortaliças para se alimentarem e também para venderem no mercado local, com a chegada do eucalipto tudo ficou mais difícil. Os agricultores desenvolviam os seus plantios de um modo bem simples. (...) antes da instalação da Ferro Guza Carajás todos plantavam, colhiam e desenvolviam o trabalho familiar. Com a chegada da Ferro Gusa nas proximidades do assentamento, alguns jovens passaram a desenvolver trabalho na própria empresa nos grandes plantios de eucaliptos e após algum tempo na construção de fornos industriais todos eles assalariados, porém ganhando migalhas pelo suor de cada dia intenso

de trabalho. Isso ocorre pela necessidade econômica, perda de identidade enquanto agricultor, por influência e aculturação dos jovens da cidade, e também pelo fato de muitos terem uma família a zelar (*ibidem*, p. 31-32).

Contextualizando localmente, no estudo desenvolvido por Di Lorenzo (2007, p. 140) foi constatado que das 104 famílias camponesas assentadas no Assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo – PB, 90,79% cultivam cana-de-açúcar e comercializam direta ou indiretamente nas usinas localizadas no entorno do Assentamento.

Além deste, destacou-se numa amplitude maior, o caso da Zona da Mata Paraibana, em relação à atividade canavieira, assunto este tratado por Moreira & Targino (2010) quando analisam a expansão do cultivo da cana-de-açúcar em 66 áreas de assentamentos rurais, distribuídos em 13 municípios das três subunidades espaciais da Zona da Mata Paraibana de atuação da CPT: Várzea, Litoral Sul/Agreste e Litoral Norte, totalizando 3.359 famílias camponesas assentadas, sendo a amostra considerada na pesquisa, 120 famílias. Conforme os autores (*ib. id.*p. 6-7)

Quase metade dos assentados (49,6% ou 59 assentados) planta a cana-de-açúcar em uma área de “meio a dois hectares”; 27,7% plantam cana em 2,5 a 4,0 hectares; 16% plantam cana em 4,5 a 6 hectares e apenas 6,7% (8 assentados) utilizam mais de 6 hectares de área para plantação da cana.

Os resultados demonstram que é crescente o número de famílias que se dedicam a essa atividade, pois, 58,9% dos camponeses (70 famílias) “plantam cana há menos de 5 anos; 41,1% (49 famílias) “plantam a cana há 5 anos ou mais” (MOREIRA & TARGINO, 2010, p. 7), e tomando como base a área plantada, os resultados obtidos demonstram que 44% (52 famílias) “ampliaram a área plantada enquanto outros 48% (57 famílias) não alteraram o tamanho da área de cultivo com a cana e 8% reduziu a sua área plantada com cana”. Os autores enfatizam que:

não há indicação de que o avanço da cana venha restabelecer o exclusivismo canavieiro nas formas de utilização do solo. Os dados levantados mostram que os assentados continuam a cultivar as lavouras alimentares e a manter um criatório, ainda que restrito em quantidade e em tipo de rebanho. Não se pode negar que estão em curso tentativas de reconcentração da propriedade da terra seja de forma direta (aquisição de lotes por grandes proprietários) seja indireta (arrendamento de terras dos assentados por parte de usinas e de fornecedores). No entanto, esses sinais não permitem, atualmente, concluir que seja uma tendência inexorável (*ibidem*, 2010, p. 16)

Conforme demonstrado anteriormente, o crescimento da produção de cana-de-açúcar oriundo, tanto por parte de produtores próprios, os usineiros, como pelos fornecedores, em geral, expressos por diversos seguimentos, incluindo a agricultura familiar camponesa. Percebe-se que

o aumento da produção canavieira ocorre concomitante ao aumento por parte de ambos os seguimentos.

Corroborando as acepções de Moreira e Targino (2010), Paulino (2004, p. 17), esclarece que esse mecanismo se dá pela expansão monopolista do território pelo capital, ou seja, "o capital monopoliza o território sem, entretanto, territorializar-se". Nesse processo, o camponês resiste à expropriação, a apropriação da renda fundiária pelo capitalista, bem como desenvolve alternativas autônomas voltadas à produção e à comercialização, sobretudo, com o trabalho de base familiar, nas quais prevalecem relações comunitárias de reciprocidade. É nessas bases que o campesinato reafirma seu modo de vida, ao passo em que se opõe ao modo de produção capitalista, conforme afirma a autora (2004, p. 11):

a monopolização das parcelas do território dominadas pelos camponeses se verifica em diversos flancos, ainda que isso não represente sentenças apriorísticas de desaparecimento, já que os camponeses buscam permanentemente alternativas para preservarem sua autonomia.

A monopolização das parcelas do território camponês se verifica em distintas espacialidades, embora não indique o desaparecimento do campesinato, já que permanentemente, este busca alternativas de resistência e autonomia. Para Oliveira (1998, p. 479)

esse processo de desenvolvimento da agricultura ocorre através de formas articuladas pelos próprios capitalistas, que se utilizam de relações de trabalho familiares para não ter que investir uma parte de seu capital na contratação de mão de obra assalariada. Ao mesmo tempo, utilizando-se dessa relação sem remunerá-la, recebem uma parte do fruto do trabalho dos trabalhadores camponeses proprietários, parceiros, rendeiros, ou posseiros, convertendo-o em mercadoria e, ao vendê-la, em dinheiro. Assim, transformam a renda da terra em capital.

Como já se afirmou essa constatação dos níveis de interferência dos agentes do capital no interior dos distintos territórios camponeses com vistas à apropriação da renda não impede a recriação camponesa se dê, contraditoriamente, no âmbito das relações tipicamente capitalistas. Nesse sentido, os avanços e recuos da atividade canavieira sobre áreas camponesas, expressam a monopolização do território pelo capital monopolista da agricultura, sem, entretanto, territorializar-se. Segundo Oliveira (*ib. id.* p. 478) o capital “cria, recria e redefine relações de produção camponesa e familiar (...). Ele abre espaço para que a produção camponesa se desenvolva e com ela o campesinato como classe social. O campo continua povoado, a população rural pode se expandir”.

Entendido dessa forma, o campesinato se recriaria pelo arrendamento e por outras formas de parcerias, além da compra, ou mesmo da ocupação da terra, implicando diretamente,

nos processos de territorialização, desterritorialização²⁸ e reterritorialização da agricultura camponesa, ou de destruição e recriação do campesinato” (CARVALHO, 2005, p. 24; HAESBAERT, 2004, p.16).

Quando se referiu ao campesinato, considerou-se que este se reproduz no interior do modo de produção vigente, e como tal, quando monopoliza o território camponês expulsando os sujeitos do campo com a conseqüente expropriação dos meios de produção, concentrando-os nas cidades onde se transformam em trabalhadores da indústria, comércio, serviços, setor informal, ou mesmo, em trabalhadores assalariados e semi-assalariados do campo, como expressão do processo de mundialização do capital.

O processo de mundialização do capital tem seu cerne nos avanços técnico-científico-informacionais, que se expressam nas condições de trabalho e na produção de mercadorias, assentada nas lógicas de expropriação, exploração e dominação. Segundo Oliveira (1998, p. 477-481) a mundialização do capital elucida o surgimento de dois processos distintos: a ‘territorialização do capital’ e a ‘monopolização do território pelo capital’, como expressões de um movimento que no capitalismo agora une o que foi separado no início de seu desenvolvimento: agricultura e indústria. Essa união se dá pela fusão de duas das classes referenciadas por Marx, os proprietários dos meios de produção e os capitalistas.

Segundo Oliveira (*ib. id*, p. 477-478), isso se deu porque “o capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, amarras ao campesinato, fazendo com que ele produza, às vezes, exclusivamente para a indústria”, ocorrendo aí uma das formas encontradas pelos capitalistas para a subtração, em benefício próprio, da renda da terra e do sobretrabalho camponeses.

Tanto na ‘territorialização do capital’ como na ‘monopolização do território pelo capital’, a mundialização do capital concretiza-se também na materialização da reestruturação da base produtiva da agropecuária, tendo como eixo principal, a presença da máquina como elemento substitutivo do ‘trabalho vivo’ (MARX, 1989).

O trabalho vivo caracterizado também, pela troca entre capital e trabalhador, se incorpora ao capital, constituindo-se enquanto parte deste, e para tal, as forças produtivas do

²⁸ Esta ocorre a partir da desapropriação do imóvel latifundiário e, conseqüente, apropriação do território móvel denominado, inicialmente de acampamento e, num segundo momento, o território fixo, o assentamento, a base territorial. Igualmente, lutam pela conquista dos direitos individuais quando se reportam a garantia de um espaço privado destinado ao convívio direto com suas famílias.

trabalho social passam a desempenhar o papel de forças produtivas do capital, traduzindo-se na coisificação, reificação do trabalho social.

Desse modo, o que diz respeito ao trabalho social e suas formas se apresentam enquanto forças produtivas e formas do capital, materializadas nas condições materiais do trabalho e, que a partir do ‘trabalho vivo’, aparece na figura do capitalista que tem o poder de personificação do capital, através do engendramento da produção de mais-valia em detrimento da alienação do trabalhador.

A territorialização do capital monopolista na agricultura expresso também pela presença predominante do maquinário na base produtiva agrícola ocasionou inúmeros problemas sociais que se expressam ora pelos conflitos sociais no campo e na cidade, ora pela consolidação da unidade contraditória cidade/campo. Desta forma, Oliveira (1998, p. 475) explica que se trata de:

Uma unidade onde a diferença entre os setores da atividade econômica (agricultura, pecuária e outros, em um; indústria, comércio etc., em outro) vai sendo soldada de um lado pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (bóia-fria) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. De outro lado, pode-se constatar que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades.

Para o autor, o desenvolvimento dessas questões ligadas à produção agrícola e industrial se dá permeado pela necessidade de trabalho coletivo, cujos resultados se expressam na distribuição dos frutos da produção, quais sejam o salário e o lucro, pela mediação da mercadoria.

O avanço tecnológico e a ampliação do uso da engenharia genética e biotecnologia no processo de modernização da agricultura, no campo, são elementos impulsionadores da racionalidade do capitalismo materializado no campo, através do ‘trabalho morto’ pela presença de máquinas substituindo a força de trabalho humana (MARX, 1989).

Considerando os processos de alienação e estranhamento do homem pelo trabalho, os resultados obtidos na produção de mercadorias são exteriores a realidade humana que dispõe apenas da força de trabalho, que por sua vez, também se torna uma mercadoria, sendo o trabalho concreto comprado pelos detentores dos meios de produção e/ou capitalistas, em troca da obtenção de salário.

Nesse sentido se pronuncia Marx (1989, p. 273): “o que o operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo temporariamente, ao capitalista o direito de dispor dela”. Não dispondo o homem de meios de controle sobre sua força de trabalho sob a forma de “trabalho livre” Marx (*ib. id*, p. 63) enfatiza que a força de trabalho “[...]”

não pertence nem a um proprietário nem a terra, mas 8,10,15, 18 horas de sua vida diária pertencem a quem as compra”.

É o trabalho familiar que dá ao campesinato a característica de excluir-se da lógica de exploração/dominação, por conseguinte, do modelo de trabalho livre, pois se inclui enquanto relação tipicamente não capitalista, criada e recriada no interior do modo capitalista de produção. O camponês possui autonomia que lhe é peculiar, não se submetendo a subjugação do trabalho, ou seja, não se torna uma mercadoria que é colocada no mercado de trabalho para sua reprodução enquanto ser vivo.

Caracteristicamente, os camponeses produzem mercadorias e as comercializam, num sentido distinto de vender, pois, não estão circunscritos a uma relação de dominação/subordinação pela venda da força de trabalho para auferir salário, pois o camponês utiliza a força de trabalho familiar. Portanto, não há troca de capital por trabalho, nem há relação com o trabalho produtivo e improdutivo, uma vez que nestes, há a troca por dinheiro enquanto tal, ou como capital, pois sua produção ocorre na lógica distinta do modo de produção capitalista. Como já se afirmou o camponês vende parte de sua produção excedente, trocando-a por dinheiro e, novamente, por produtos que satisfazem suas necessidades mais imediatas, sem que se produza lucro.

Isso ocorre, principalmente pela forma encontrada pelo capitalismo de obter lucro, mediante o critério da produtividade máxima, alcançado a partir da aplicação de tecnologias voltadas ao desenvolvimento do setor agropecuário, considerando-se, especialmente o fator econômico, como primordial no alcance de metas de extração de mais-valia.

No outro processo, a ‘monopolização do território pelo capital’ transfere-se a renda da terra a setores capitalistas, convertendo-se em capital. Segundo Martins (1986) aí reside à lógica contraditória do modo capitalista de produção, que se expressa a partir da redefinição de antigas relações, subordinando-as à sua produção, criando e recriando relações tipicamente não-capitalistas, igual e contraditoriamente necessárias à sua reprodução.

Essa dicotomia se expressa pelo caráter contraditório do desenvolvimento capitalista que produz relações capitalistas e não capitalistas, a fim de dar suporte à reprodução desse modo de produção. Entretanto, a coexistência que, por vezes ocorre dessas relações engendram resultados diferenciados, pois, na agricultura capitalista a relação mercantil se dá pela expressão $D - M - D'$, ou seja, dinheiro para a produção de mercadorias, e mediante sua venda, obtém-se lucro, visto que, a produção e a comercialização de mercadorias geram mais-valia.

Na agricultura camponesa, a mediação se dá pela expressão $M - D - M$, significando que a produção de mercadorias tem como fim a obtenção de dinheiro, destinado à aquisição de bens, dos quais não dispõe o campesinato.

O campesinato brasileiro é diverso, especialmente se considerar-se a mobilidade espacial, diferindo de outras realidades camponesas como no feudalismo europeu. Além da mobilidade espacial, a resistência imprime ao campesinato brasileiro sua marca essencial, como afirma Martins (1990, p. 16; 9-10): “é um campesinato que luta para entrar na terra, e distinta da concepção de Lênin (1982, p. 131-134), que considera o campesinato russo, um estamento, que se caracteriza pela resistência de permanecer na terra”. Ao contrário deste, o campesinato brasileiro se caracteriza como

um campesinato que quer entrar na terra, que ao ser expulso, com freqüência à terra retorna, mesmo que seja terra distante daquela de onde saiu. O nosso campesinato é constituído com a expansão capitalista, como produto das contradições dessa expansão. Por isso, todas as ações e lutas camponesas recebem do capital, de imediato, reações de classe; agressões e violências, ou tentativas de aliciamento, de acomodação, de subordinação. (...) É progressivamente insubmisso contra a dominação pessoal anteriormente de fazendeiros, “coronéis”, e depois contra a expropriação territorial efetuada por grandes proprietários, grileiros e empresários e agora também, contra a exploração econômica que se concretiza na ação da grande empresa capitalista, que subjuga o fruto do seu trabalho, e na política econômica do Estado, que cria e garante as condições dessa sujeição. (MARTINS, 1990, p. 9-10).

A busca por reterritorializar-se, segundo Haesbaert (2004, p. 16), é reveladora da importância do território e contribui para desvelar o mito da desterritorialização, ou seja, “o mito dos que imaginam que o homem pode viver sem território, que a sociedade pode existir sem territorialidade, como se o movimento de destruição dos territórios não fosse sempre, de algum modo, sua reconstrução em novas bases”.

Assim, a compreensão de campesinato ultrapassa sua ligação à lógica puramente produtivista da terra, indo de encontro às lógicas de resistência e de reprodução, portanto, ultrapassa aos questionamentos sobre a questão agrícola à questão agrária.

As lógicas de resistência e reprodução camponesas se dão no âmbito do grupo familiar, indo além deste, ao seio da comunidade, mediadas por relações sociais que por sua vez, expandem-se para além da comunidade, visto que há conexão com o espaço que o circunda não se restringindo ao espaço local, numa concepção que vai do local ao global, e se dão, mediante o imbricamento de relações sociais mediadas pela produção e pelo trabalho familiar.

Portanto, a realidade agrária no Brasil se desenvolve norteadada pelo modelo neoliberal, mediante o desenvolvimento de atividades agropecuárias em moldes empresariais, cuja lógica volta-se ao mercado mundial da agricultura capitalista ou, do ‘agronegócio’. Entretanto, a ação estatal conforma a ação da política neoliberal do ‘agronegócio’, como ‘incentivos externos’ o que se constata na Tabela a seguir, quando se demonstra o fortalecimento da lógica do capital, e, por conseguinte, aos processos de exclusão e negação dos povos do campo.

TABELA 1 – Resultados da produção no campo na agricultura camponesa e agricultura capitalista

Agricultura Camponesa	Agricultura Capitalista
14% do Crédito	86% do crédito rural
24% das terras	76% das terras
40% do valor total da produção vendida	60% do valor total da produção vendida
70% da produção total de comida do país	30% da produção total de comida do país
74% da mão de obra da agricultura brasileira	26% da mão de obra na agricultura brasileira

Fonte: Análise do Censo Agropecuário de 2006 - algumas informações importantes. BRASIL, 2006.

Corroborando aos resultados apresentados na Tabela 1 em relação a maior produtividade pelo campesinato, embora comportando menores áreas de terra e acesso ao crédito, Carvalho (2010, p. 9) reafirma o lugar e a importância desses sujeitos na sociedade como maiores produtores da biodiversidade do campo:

(...) é oportuno se considerar que os camponeses no Brasil têm sido efetivamente os responsáveis pela maior parte da oferta de alimentos básicos para a população, conforme foi registrado pelo Censo Agropecuário de 2006, no qual se constatou que os 4,5 milhões de estabelecimentos camponeses⁶ (88% do total de estabelecimentos rurais do país) produziram, em apenas 32% da área total ocupada, 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% dos suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos, entre outros produtos. E, mais, retendo nos estabelecimentos camponeses 79% do total do pessoal ocupado no campo. Essa relativamente elevada retenção de pessoal ocupado no campo se dá devido à família camponesa ser, ao mesmo tempo, tanto trabalhadora direta como usufrutuária dos esforços que despende e se apropria, tanto na produção como no beneficiamento de seus produtos. Isso compreende, na maior parte das vezes, a produção tanto para o autoconsumo como para o mercado, e a venda ocasional de parte da força de trabalho familiar, opções essas que se dão a partir das decisões das famílias com relação às suas estratégias de reprodução social.

Reafirmando a importância da agricultura camponesa, as rendas agrícolas advêm, em sua maior parte da unidade familiar, ao passo que, as rendas não agrícolas não se restringem apenas a unidade familiar camponesa, ultrapassando esses territórios até a cidade ou outros campos, porém, não se sobrepõe à produção agropecuária camponesa, conforme vem sendo colocado, constantemente pela mídia e, pelos setores dominantes que argumentam através de uma

contraposição ideológica, demonstrando uma visibilidade social ao modelo de agricultura capitalista.

De acordo com os dados do Financiamento Rural – Programação e Aplicação de Recursos Safras 2009/2010 e 2010/2011 (RECOR/ BACEN/ BNDES/ BB/ BNB/ BASA/ BANCOOB/ SICREDI/ MAPA, 2011), o financiamento rural para as duas agriculturas – do agronegócio ou empresarial e, a camponesa, referenciada como agricultura familiar - dispõe de recursos para as safras no período de 2009/2010.

A agricultura empresarial detém percentuais respectivos de, 86,11% 85,83%, enquanto na agricultura camponesa, 13,89 e 14,2%. No segundo período, 2010/2011, 86,21% e, 88,35% para a agricultura empresarial e 13,79% e 11,64% para a camponesa, ou seja, enquanto há um sensível aumento em relação aos recursos destinados à agricultura capitalista, ocorre o inverso na agricultura familiar [conforme a perspectiva governamental].

De acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) apresentada pelo MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA (BRASIL, 2004, p. 101), a produção agrícola, pecuária ou extrativista detém 73,1% e 75,2% no Brasil e Nordeste, respectivamente. Nessa região, do percentual restante, 5,2% se distribui em atividades também desenvolvidas no campo; 11,8% das rendas advêm da previdência social; 4,3%, de programas oficiais de atendimento ao público de baixa renda; e 3,5%, outras rendas. Outras rendas complementares se dão no âmbito do trabalho assalariado no campo ou na cidade, além de aluguel de equipamentos, com índices bastante inferiores aos da produção direta no campo.

Os índices apresentados demonstram a viabilidade da agricultura camponesa e a afirmação do território camponês enquanto *lócus* de autonomia, desenvolvimento e manutenção de suas culturas. Certos dessa viabilidade, os Profissionais do Curso de Ciências Agrárias, desenvolveram durante o Curso, ações e reflexões contra-hegemônicas de resistência ao modelo de desenvolvimento e de sustentabilidade impostos no projeto da agricultura capitalista e, por outro lado, a afirmação de seu modo de vida, o camponês, como alternativa viável ao fortalecimento da identidade e do território camponeses. Expressam, portanto, projetos de hegemonias em disputa.

Há diferenças entre o Curso convencional e o Curso pelo PRONERA. O que eu pude perceber é que eles, da turma de Ciências Agrárias [PRONERA], têm a possibilidade de, a partir de uma prática, de uma realidade, se diferenciar dos demais. O que acontece é que o filho do camponês assentado. Em seus estudos, ele tem uma relação, uma visão do que é que ele quer aprofundar. Então, o que é o assentamento, o que é a agricultura familiar... Então, ele foca pra isso e, todo o exemplo trabalhado, discutido e aprofundado, tem como base o assentamento da

reforma agrária ou, ainda mais, a agricultura familiar camponesa. Enquanto que os cursos convencionais, as turmas normais não partem desses princípios. (Entrevista concedida por Militante 2 dos MSC, Brasília – DF, outubro/2010).

É elucidativo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Profissional Egressa Kátia Gomes Sousa (2008, p. 27), sobre o monocultivo de Eucalipto na área adjacente ao Assentamento Califórnia, no município de Acailândia – MA. Segundo a autora (p. 29-30),

As plantações de eucaliptos, dos mais variados motivos são responsáveis por uma longa lista de degradação ambiental. Causaram fortes impactos devido à implementação de altas tecnologias como a construção dos fornos industriais para queima de madeira e produção de carvão vegetal. Por conta do alto índice de fumaça advindas dos fornos industriais o ar que respiramos é puramente poluído. Esta fumaça produzida pelo eucalipto contém substâncias tóxicas, causando problemas de saúde nas famílias assentadas e de outras localidades.

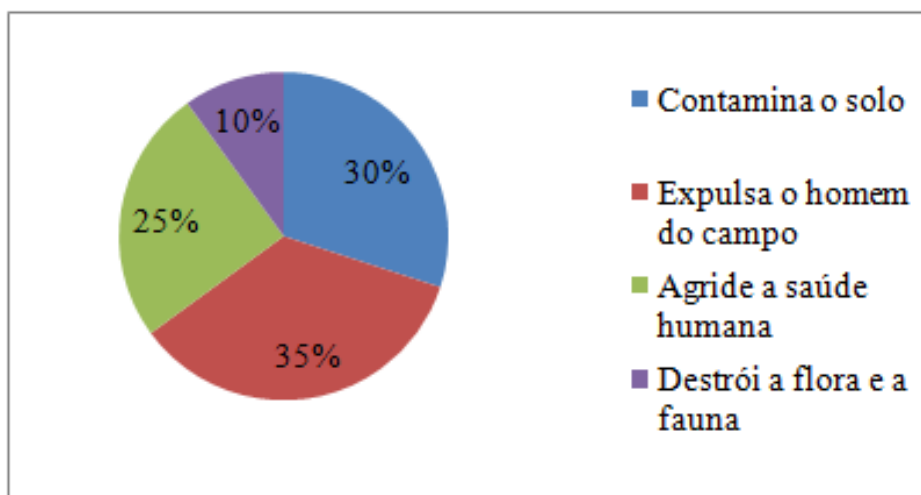
Os resultados da pesquisa de TCC demonstraram os prejuízos causados ao meio e a população local, como se percebe nas ilustrações a seguir, as quais demonstram o desmatamento da vegetação nativa para acondicionar novos cultivos como o Eucalipto, além de outros tipos de degradação ambiental, causados pela atividade monocultora e de emissão de efluentes gasosos.



Figuras 4 e 5: Carvoaria industrial da Companhia Ferro Guza Carajás. **Fonte:** Sousa (2008, p. 30). Arquivo: Rafael (Op. Cit.).

A autora ilustra, graficamente, a opinião dos camponeses do Assentamento sobre o plantio de eucalipto na região:

GRÁFICO 1 – Efeitos do plantio de Eucalipto na região



Fonte: Sousa (2008, p. 27).

Contra a situação que se apresenta nesse Assentamento a autora (ib.id.) apresenta a organização social dos camponeses na reivindicação ao poder público e na manifestação pública contra a monocultura e o agronegócio.

Muitas denúncias foram feitas: ao Ministério Público Federal e Estadual, às secretarias municipais e estaduais do Meio Ambiente, à Vigilância Sanitária entre outros. As grandes máquinas contribuem para o desaparecimento da fauna e da flora, provoca grande desmatamento, ato criminoso que as autoridades ambientais por algum motivo teimam em fechar os olhos. Atualmente, as árvores nativas foram todas derrubadas, e com isto também causou erosão no solo, contribuiu para compactação do solo, devido o uso de máquinas pesadas e com o alto índice de agrotóxico que contamina a água e o solo (Sousa, 2008, p. 30).



Figura 6: Pessoas se dirigindo a sede da empresa ao lado Assentamento Califórnia. Fonte: Sousa (2008, p. 26).

Ao passo em que são vistos pela mídia como rebeldes e insubmissos, os camponeses agem em defesa de um projeto de campo no qual, a vida seja respeitada, que seus territórios sejam reconhecidos e suas identidades reafirmadas. Nesse sentido, Prestes (1992, p. 37) demonstra que o espírito de luta camponês tem justificativa própria: a igualdade de direitos. Para

tanto, afirma que a visão de insubmissão e enfrentamento imputada aos camponeses assemelha-se as características dos camponeses nordestinos que “se permite vivir complejas relaciones y para quien el conformismo, la pasividad e la sujeción pueden facilmente ser sustituidas por la irreverencia, agresividad, desafío, resistencia y rebeldía, quando o contrato social é rompido”²⁹.

A resistência e a rebeldia características do campesinato brasileiro justificam-se pela utopia de construção de uma sociedade, na qual a vida seja respeitada e garantida, e com ela, o campo com suas diversidades e seus sujeitos. Os TCC's apresentados por dois Profissionais Egressos demonstram a expressividade da resistência camponesa através da manutenção de tradições, costumes e culturas. São os trabalhos de Eron Domingos da Rocha (ROCHA, 2008) intitulado “Diagnóstico socioeconômico e importância das sementes crioulas no assentamento Roseli Nunes, município de Ponciano – AL”, e o de Marco Antonio da Silva Lacerda (LACERDA, 2008), intitulado “Aplicações fitoterápicas praticadas em comunidades rurais no município de Areia-PB”.

De acordo com Rocha (2008, p. 28) a agricultura capitalista ameaça o modo de vida camponês e, por conseguinte, ocasiona perdas na biodiversidade, uma vez que os camponeses já observam que há uma tendência a diminuição de sementes crioulas, e por outro lado, pesquisadores têm dificuldades para obterem novos tipos de sementes pela falta de programas de incentivo a guarda de sementes crioulas, ou ineficiência nos programas de governo existentes.



Figuras 7 e 8: Cultura de milho e feijão em desenvolvimento. Diversidade de sementes armazenadas com estratégias diferenciadas. ROCHA (2008, p. 28-29).

²⁹ Se permite viver complexas relações e para quem o conformismo, a passividade e a sujeição podem facilmente ser substituídas pela irreverência, agressividade, desafio, resistência e rebeldia, quando o contrato social é rompido”.

O autor (*ibidem*, 2008, 9. 29) elucida a importância do papel dos MSC, em especial, a Via Campesina³⁰ e nela, o MST, na trajetória de valorização desses saberes e práticas, os quais sustentam o discurso de defesa do campo contra o monopólio de empresas agrícolas, na maioria transnacionais, que estão “dominando o mercado agrícola brasileiro, com seus pacotes tecnológicos, gerando uma relação de dependência e de endividamento, principalmente das famílias assentadas e pequenos agricultores.”.

Nesse estudo de TCC, o Profissional Egresso demonstrou características e estratégias encontradas pelo campesinato para manter a autonomia camponesa e, por conseguinte, a emancipação e a liberdade, como expressões de seu modo de vida, evitando de tal modo, a submissão aos desmandos do capital, o qual subordina tenta subordinar os camponeses à produção e à venda de alimentos e sementes transgênicas. Ao contrário desse modelo de produção, o autor (*ib. id.*, p. 31) afirma em seu estudo que “ter as sementes crioulas armazenadas é uma segurança, como disse o assentado entrevistado, que eles irão ter como semear alguma cultura na terra preparada. É uma garantia, que não irão necessitar comprar no mercado ou esperar que o governo doe as sementes.” As sementes crioulas conferem ao campesinato uma de suas características fundamentais, pois se centram em laços de solidariedade, cooperação e reciprocidade, além de garantir a reprodução social familiar e do meio, conforme afirma Rocha (2008, p. 31):

No que diz respeito à questão social: a instalação de um Banco de Sementes contribui para o fortalecimento dos vínculos coletivos, sendo necessária a gestão coletiva deste empreendimento, fazendo com que os assentados se organizem para atender uma demanda que é comum, beneficiando a todos de forma coletiva. Contribuiu no sentido cultural, para manter vivo o saber popular das comunidades, garantindo que este conhecimento seja repassado para as gerações atuais e futuras. Na questão ambiental, através de práticas alternativas, foi possível a diminuição do uso de agrotóxicos, que agridem o meio ambiente.

No TCC apresentado por Lacerda (2008, p. 9), a utilização de plantas medicinais na preparação de receitas caseiras constitui-se como uma alternativa de cura imediata desenvolvidas pelas populações tradicionais para expulsar as enfermidades que se instalam no organismo animal. Para o autor (2008, p. 9)

³⁰ No Brasil, a Via Campesina é representada por uma articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 07).

os chás, banhos cheirosos, garrafadas, compressas e os lambedores são as preparações caseiras freqüentemente usadas pelas famílias entrevistadas. Dessa forma fica evidente a importância de realizar novos estudos etnofarmacológico na perspectiva de resgatar, sistematizar e valorizar o saber popular sobre os tratados feitos a partir das plantas medicinais.

Como característica do modo de vida camponês, a policultura se expressa através do trabalho produtivo e do trabalho reprodutivo, este último, em geral, realizado pela mulher nos arredores das residências, a exemplo do cultivo de ervas medicinais destinadas ao preparo alimentar e às aplicações fitoterápicas.

Sobre esta prática, foram entrevistados pelo autor 56 pessoas na comunidade, que afirmaram que os saberes e práticas de cultivo e uso de ervas medicinais são repassados de geração em geração, os quais advêm principalmente, do aprendizado e da convivência com os pais, 80,5%, ou seja, como símbolo de uma tradição *do habitus camponês*, e os demais, 19,5% afirmam ter aprendido a partir de meios de comunicação e participação em cursos de formação e informação (LACERDA, 2008, p. 26).



Figuras 9 e 10: Plantas medicinais cultivadas à margem dos alpendres das residências. Comunidade Ipueira, Areia/PB, 2008. Novenas nas quais as pessoas oferecem plantas aos as entidades religiosas. (LACERDA, 2008, p. 32-33).

Além do costume de utilizar as ervas medicinais na aplicação fitoterápicas, considerando a cura palpável, realizada a partir dos conhecimentos e saberes populares, outros tipos de práticas culturais são realizadas, a exemplo da ‘cura pela fé’ expressa na religiosidade, nas comunidades investigadas. Segundo o autor (*ibidem*, 2008, p. 33)

o costume de oferecer plantas para as divindades são hábitos praticados nas comunidades rurais Areiense e expressam o respeito e a devoção que os entrevistados têm para com os seus antepassados e imagens santas. São basicamente nos terços, novenas e missa os locais onde os informantes oferecem as flores aos seus santos prediletos. Ao ofertar plantas para as santidades o povo

expressa sua fé mantendo a esperança de viver em um mundo melhor, longe da violência, do desemprego e da fome. Para isso, fazem inúmeros pedidos aos santos e na certeza de que suas preces serão atendidas presenteiam as divindades com diversas plantas.

O cabedal de experiências demonstradas pelos Profissionais Egressos em favor da agricultura camponesa demonstra a legitimidade da luta dos MSC em favor da reforma agrária e da Educação do Campo, como expressão da necessidade de justiça social para o tratamento das questões ligadas a especificidade do campo.

Na atualidade, ampliam-se os debates acerca da igualdade de direitos, a exemplo da ‘política de cotas’; do desenvolvimento e da sustentabilidade numa perspectiva pluridimensional de compreensão do campo. Em concomitância a realização desses debates, a visão de campo como locus de produção e de vida, enfoques presentes nos documentos que discorrem sobre o Movimento Por uma Educação do Campo, bem como dos programas governamentais e políticas públicas, voltados ao campo, vêm implementando a visão de campo sob distintos aspectos multidimensionais. Assim, se constituiu o PRONERA, dentre outros programas e políticas direcionados ao campo.

2.3. Políticas públicas de desenvolvimento para o campo: em debate a sustentabilidade nos documentos oficiais

Destacaram-se, anteriormente as disputas existentes entre dois tipos de campo, presentes no espaço agrário brasileiro: o campo da agricultura camponesa e o campo da agricultura capitalista. As relações de poder presentes nesses territórios, têm legado aos MSC um histórico de lutas e conquistas de programas e políticas públicas, voltadas à atenção do campo da agricultura camponesa, como território de resistência contra-hegemônica ao poder instituído do Estado, associado ao capital e a ciência moderna.

Neste subcapítulo, antes de partirmos para a explanação sobre as políticas públicas direcionadas ao campo, far-se-á uma introdução acerca desses temas, em função da frequência em que ocorrem, tanto nos documentos antes mencionados, como nos depoimentos dos entrevistados, motivo pelo qual, posicionou-se e trouxeram-se as contribuições de estudos de TCC, realizados pelos Profissionais Egressos do Curso.

As crescentes demandas dos povos do campo registram-se nos documentos oficiais, os quais tratam de políticas públicas e programas governamentais, a exemplo da política da

Educação do Campo, exemplificada neste trabalho, através do objeto de análise. Além dessa política, o Manual do PRONERA, a Lei da PNATER, a Lei da Agricultura Familiar, os Relatórios da UNESCO (BRASIL, 2005) e o Relatório do MDA/CONDRAF (BRASIL, 2009), dentre outros, destacam os sujeitos do campo como prioridades, na implementação de ações voltadas ao desenvolvimento do campo, pautado em premissas de desenvolvimento como projeto alternativo, demandado por àqueles.

Esses documentos têm como ponto de partida o debate atual acerca da questão ambiental, priorizando temas como o ‘agronegócio’, a ‘sustentabilidade’ ou o ‘desenvolvimento sustentável’ e a ‘agroecologia’, como novos vieses aplicados ao campo.

A questão ambiental, assim como o campo brasileiro, tem sido alvo de calorosos debates desde a década de 1960, intensificando-se, nos dias atuais, com a proposta de ‘desenvolvimento sustentável’ apoiado na premissa de um futuro, que se apresenta incerto, questionando de tal forma, a atuação dos seres humanos na Terra.

É comum assistirmos através da mídia, um discurso cujos pressupostos se apóiam no desenvolvimento sustentável, valendo-se de argumentos justificáveis de verdade e convencimento, de um poder simbólico invisível, cujo exercício cotidiano pressupõe a existência de cumplicidade entre aqueles que o exercem e os que a ele se submetem.

O discurso que sustenta a ideia de desenvolvimento sustentável comporta utopias e equívocos, especialmente quando se trata da igualdade de direitos, compreendendo a universalização e acesso permanente a esses direitos como características imanentes aos seres humanos, em sua intrínseca relação com os próprios seres humanos e a natureza. Consideram-se nesta, as diversidades expressas nas questões de gênero, geração, etnia, territórios, modos de vida, dentre outras, quando se pensa o campo como *lócus* de vida, de produção e reprodução familiar e de suas culturas.

As propagandas veiculadas pela mídia, inclusive pelas políticas de estado e de governos, embora revestidas de um ‘modelo de campo sustentável’, ainda encontram-se arraigadas a um modelo agrário concentrador, refletindo a exploração, a exclusão, a expropriação, o aumento das desigualdades sociais dos povos do campo e, a degradação ambiental. Ademais, se considerar as áreas reformadas, estas, via de regra serviram/em de palco para as ameaças constantes do estabelecimento do território da agricultura capitalista, cuja lógica, degrada e agride o meio.

O TCC do Profissional Egresso José Cláudio Ferreira (2008, p. 10), intitulado ‘Efeito ocasionado pela monocultura da cana-de-açúcar, no Projeto de Assentamento Caraíbas, Japarutuba – SE, demonstra que a “monocultura da cana-de-açúcar provoca a degradação do solo ocasionando a baixa produtividade para as culturas subsequentes dificultando o estabelecimento dos assentados.” A afirmação do autor (ib. id) sustenta-se na premissa de que a ‘herança’ legada ao camponês vem acompanhada da responsabilidade e necessidade de recuperação ambiental do lugar, condição esta, que se liga diretamente às condições de possibilidade da reprodução social da família camponesa na terra conquistada, ou seja, a recuperação do solo condiciona o desenvolvimento de outras culturas. Para o autor (*ibidem*, p. 17-18)

Em observações formal e informal, realizadas no assentamento e em conversa com os trabalhadores, constatou-se que “se plantar cinco quilos de feijão ou de milho sem adubar, os assentados não retiram nem um quilo pra recompensar o que gastou, pois o solo do assentamento está infértil para essas culturas”. Esse relato traduz a realidade dos agricultores.

Para o autor, (ib. id. p. 31) “o Assentamento Caraíbas sofre as consequência deste modelo de produção, uma vez que no local prevaleceu por muito tempo a monocultura da cana-de-açúcar”. Algumas das estratégias desenvolvidas pelos camponeses no referido Assentamento tem sido a realização de policultivos alimentares, os quais apresentam limitações em função das “condições de baixa fertilidade do solo” (FERREIRA, 2008, p. 31).

O paradigma do desenvolvimento sustentável oculta às reais intenções dos que dele se apropriam. Um desenvolvimento que só aumenta o poder e o capital de grandes empresas voltadas para a modernização do campo, expresso no aumento da produtividade, das áreas de produção, dos monocultivos, da produção de mais-valia, da apropriação do sobretrabalho camponês e de fortalecimento da agricultura capitalista.

O agronegócio está implícito na organização da política econômica do país promovendo impactos diretos à balança comercial, no setor de exportações promovendo o campo como espaço da produção econômica, ao passo em que reflete-se como atividade com alto grau de mecanização, produtividade e concentração de riqueza. Esses reflexos se definem na padronização de mercado, agregação de valor ao produto, apropriação de sobretrabalho em territórios camponeses, utilização de vastas extensões de terra, realização de monocultivos, altos índices de degradação ambiental com prejuízos à biodiversidade, embora seja uma atividade reconhecida por alguns estudiosos, como “negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial.” (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Exemplos demonstrados anteriormente, como o cultivo de eucaliptos às margens do Assentamento Califórnia – MA (SOUZA, 2008, p. 26); reflexos da atividade canavieira no Assentamento Caraíbas – SE (FERREIRA, 2008); a atividade canavieira nas áreas de assentamentos rurais da Zona da Mata Paraibana (DI LORENZO, 2007); (MOREIRA & TARGINO, 2010), são resultados da expansão do agronegócio através dos processos de monopolização do território pelo capital e de territorialização do capital no campo. Isso se expressa pela disponibilidade de recursos que possibilitam o poder de negociação e, muitas vezes, também, o convencimento do camponês para utilizar-se de parcela de suas terras, com o fim de realizar monocultivos, ou expulsá-lo das terras, difundindo a máxima de que o “agronegócio vende a ideia de que seu modelo de desenvolvimento é a única via possível” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 8).

Intitulando-se moderno, o agronegócio justifica o acúmulo de terra nas mãos de poucos com a desculpa da alta produtividade. Na prática, o entendimento se dá, a partir do momento em que nos debruçou-se sobre os conceitos de desenvolvimento sustentável trazidos por alguns estudiosos da área, bem como quais as perspectivas que os documentos oficiais trazem sobre este termo.

Tratando-se da agricultura camponesa e suas peculiaridades, afirma-se que essa visão é incompatível ao modelo econômico vigente, uma vez que este revela a (in) sustentabilidade do desenvolvimento sustentável nos documentos oficiais.

O termo ‘desenvolvimento sustentável’ advém de estudos da Organização das Nações Unidas (ONU) acerca das mudanças climáticas na Terra, advertindo aos seres humanos sobre as crises, sociais e ambientais, por que passavam o Planeta, sobretudo, após a segunda metade do século XX.

Formada a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD) ou Comissão de Brundtland, gerou o Relatório Brundtland, denominado ‘Nosso Futuro Comum’³¹, o qual foi elaborado no ano de 1987, durante o processo preparatório para a Conferência das Nações Unidas, a ‘Rio 92’.

O referido relatório destaca informações acerca das questões sociais, dentre elas, o uso e ocupação da terra, acesso à água, moradia, serviços sociais, educativos e sanitários. De acordo com o Relatório, o termo desenvolvimento sustentável é definido como (1987, p. 1)

³¹ Disponível em: <http://www.marcouniversal.com.br/upload/RELATORIOBRUNDTLAND.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

“aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”. Ao afirmar a pobreza generalizada enfoca que o desenvolvimento deve priorizar o atendimento das necessidades básicas de todos e oferecer oportunidades para a melhoria da qualidade de vida humana.

O Documento Final do Plano Internacional de Implementação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014) ³² traz o mesmo conceito do Relatório Brundtland. Suas contribuições apresentam três áreas principais: sociedade, meio ambiente e economia, tendo a cultura como dimensão de base. Esse documento tem a educação como pressuposto inicial para o exercício do desenvolvimento sustentável, embora não a considere como responsável única, mas como “ pilar central das estratégias para promover tais valores” (respeito pela dignidade e pelos direitos humanos; respeito pelos direitos humanos das gerações futuras e o compromisso em relação à responsabilidade intergeracional; respeito à comunidade da vida e sua diversidade; respeito pela diversidade cultural) (UNESCO, 2005, p. 41).

O referido documento chama a atenção para a intenção de substituir o termo ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ por ‘aprendizagem para o desenvolvimento sustentável’, justificando que,

aprender não está restrito à educação como tal. Aprender inclui o que acontece nos sistemas educacionais, mas se estende na vida cotidiana – de modo que importantes aspectos da aprendizagem acontecem em casa, em contextos sociais, em instituições comunitárias e no local de trabalho. Embora rotulada de Década da *Educação* para o Desenvolvimento Sustentável, ela deve abranger e promover todas as formas de aprendizagem.

O Relatório Brundtland traz em seu texto os princípios de necessidades e o da noção de limitação. O princípio da necessidade evoca o conceito de ‘equidade’, traduzido pelas necessidades essenciais dos pobres, enquanto as limitações se circunscrevem ao estágio da tecnologia e da organização social como determinantes para o meio ambiente (WCED, 1991, p. 46).

O termo ‘equidade’ foi tomado como parâmetros (retirar s) na discussão acerca da necessidade de participação efetiva da sociedade na tomada de decisões, tendo como ponto de partida a democracia. Bastante criticado, esse conceito denota diferentes conotações, por não comportar as reais necessidades humanas, por promover patamares de desigualdades sociais, a exemplo das contribuições teóricas de Saviani (1998) e Hayek (1990).

³² Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

Saviani, em seu ensaio ‘Equidad o igualdad em educación?’ (1998, p. 28), discorre que na perspectiva histórica o princípio da equidade foi amplamente tomado pelos juristas romanos para amenizar o rigor do direito, especialmente favorecendo as decisões daqueles que dispõem de poder de decisão. Para o autor (1998, p. 28), o termo equidade vem sendo largamente utilizado pela política neoliberal uma vez que trata de “um equilíbrio entre o mérito e a recompensa”, fortalecendo o mercado com aumento da concorrência e competitividade.

Desta forma questiona a substituição do conceito de igualdade pelo de equidade na formulação das políticas educacionais. Ainda segundo o autor o termo equidade “implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais”.

Hayek (1990, p.90), estudioso, de corrente neoliberalista, apropria-se desse conceito condenando a planificação do Estado defendida pelos socialistas enfatizando:

Se quisermos pôr a prova à utilidade do princípio de ‘equidade’ ao decidir as questões decorrentes do planejamento econômico, devemos aplicá-lo a algum caso em que ganhos e prejuízos sejam identificados com igual clareza. Em tais casos logo se percebe que nenhum princípio geral como o da equidade, pode ser satisfatório. Quando temos de escolher entre salários mais elevados para enfermeiras ou médicos e uma aplicação dos serviços prestados aos doentes, entre mais leite para as crianças e melhor remuneração para os trabalhadores agrícolas, ou entre emprego para os desempregados e melhores salários para os que já têm trabalho, a solução exige nada menos que um sistema completo de valores em que cada necessidade de cada pessoa ou grupo tenha uma posição definida.

Afirma o autor (*ib. id.*) que o Estado de Direito produz desigualdade econômica, pois como dito anteriormente, o Estado como mediador mantém o princípio da igualdade formal, havendo incompatibilidade no cumprimento do princípio da igualdade material para garantir direito aos desiguais. De acordo com o autor (1990, p.91). “qualquer política consagrada a um ideal substantivo de justiça distributiva leva à destruição do Estado de Direito. Para proporcionar resultados iguais para pessoas diferentes, é necessário tratá-las de maneira diferente”.

Saviani afirma que o conceito de equidade, no âmbito do sistema capitalista no contexto das sociedades capitalistas contribui para a permanência da desigualdade, desenvolvendo a ideia de ‘tratar de forma igual os desiguais’, perpetuando o patamar de desigualdades. Para Hayek (1990, p. 91) “dar a diferentes pessoas as mesmas oportunidades objetivas não equivale a proporcionar-lhes a mesma oportunidade subjetiva”, portanto, para o autor, o princípio da equidade pode contribuir para a construção da igualdade, motivo pelo qual, esse princípio é inadequado à concepção de Estado Mínimo. Essa aceção é corroborada por Bianchetti (2001, p.72) ao afirmar que no neoliberalismo a desigualdade social é indispensável,

pois, configura “(...) uma necessidade social, já que permite o equilíbrio e a complementação de funções”.

Saviani e Hayek apresentam concepções ideológicas distintas, mas comuns na crítica à utilização do princípio da equidade por caracterizar uma incompatibilidade no Direito. Como diz Saviani (1998, p. 30) a flexibilidade na aplicação do direito, defende a justiça ou igualdade ‘tratando de forma desigual os desiguais’.

Para além de conceitos e discussões teórico-ideológicas que norteiam o debate das políticas públicas trata-se de buscar igualdades para todos. Entre ‘tratar de forma igual os desiguais’ como oportunidades e ‘tratar de forma desigual os desiguais’, há diferenças a considerar, e aqui se optou pela igualdade de direito expressa nesse último, por particularizar as questões que se relacionam aos desiguais.

Vencida essa discussão, volte-se ao conceito de desenvolvimento sustentável com um tópico relevante da discussão, os recursos naturais, os quais para alguns autores são afetados diretamente pela pobreza que deve ser considerada na discussão sobre a sustentabilidade, pois consideram danosos os impactos da atividade humana sobre aqueles.

Durante a Conferência “Rio 92” foi construído o documento ‘Agenda 21’, no qual o conceito de desenvolvimento sustentável foi acrescido em outras agendas mundiais, havendo ampla discussão acadêmica sobre o assunto. Limitado em seus objetivos, o conceito de desenvolvimento sustentável contido no Relatório Brundtland, além de não definir as necessidades do presente e as do futuro, não considera a desigualdade de direitos existente na sociedade.

Por outro lado, enfatiza, primordialmente, o desenvolvimento econômico, preconizando a preservação dos recursos naturais, sem danos ao meio ambiente, possibilitando o contínuo uso dos recursos perpetuando a lógica capitalista. Além dessas limitações, ainda há outras que permeiam o texto do Relatório como enfoque no desenvolvimento econômico, na proteção ambiental e na equidade social, culminando num ponto mais crítico que seria apontar como a principal causa da situação de insustentabilidade do Planeta, o descontrole populacional e a miséria dos países subdesenvolvidos, ficando em última instância a poluição exacerbada produzida pelos países desenvolvidos.

Apresentou-se a seguir, alguns conceitos de desenvolvimento sustentável, ou mesmo, de sustentabilidade, definidos por distintos autores. Conforme documento da UNESCO

(UNESCO, 2005, p. 29) sustentabilidade refere-se às maneiras de se pensar o mundo e as formas de prática pessoal e social que levam a:

- indivíduos com valores éticos, autônomos e realizados;
- comunidades construídas em torno a compromissos coletivos, tolerância e igualdade;
- sistemas sociais e instituições participativas, transparentes e justas; e,
- práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida.

Entendido em diversas dimensões e acepções, Serres (1994, p. 54) afirma que o conceito de desenvolvimento sustentável “apenas retarda os processos de exploração e deterioração ambientais, mas não ocasiona mudança de rumos”, o que vem a ser complementado por Gudynas (1992, p. 68-69):

as atuais posturas de desenvolvimento sustentável exigem um enfoque crítico cauteloso. Nelas não se renuncia ao velho paradigma do desenvolvimento pelo crescimento econômico; pelo contrário, ele é ajustado a uma dimensão ecológica. Assim, a disseminação de uma nova política neoliberal, que enfatiza o mercado como cenário privilegiado das relações sociais, também está gerando sua própria política ambiental.

Seguindo o pensamento de Gudynas, Oliveira (2012) fala que não há como ter sustentabilidade no capitalismo. “Vivemos num tempo que é necessário conhecer as situações ecológicas, sob pena de construir nossa destruição. É impossível esse tal capital verde. É da índole do capitalismo destruir, é do ser. E quanto mais maciço ele for, quanto mais à economia for de escala, mas destruirá”³³.

Entende-se, portanto, que os conceitos de desenvolvimento sustentável e equidade não contemplam os estudos que tem como pauta o campesinato, a Educação do Campo e o desenvolvimento do campo, comportando inadequações teórico-ideológicas, especialmente se considerar o conceito proposto no modelo neoliberal pautado na modernização da agricultura no campo brasileiro.

O Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2004, p. 100) menciona desenvolvimento sustentável, mas, não apresenta qual sua acepção sobre o conceito de desenvolvimento, contudo, evidencia a “participação efetiva de todos os envolvidos”.

³³ Reportagem: Especialistas condenam conceito de desenvolvimento sustentável. Disponível em: <http://www.reporterdofuturo.com.br/index.php/2012/07/especialistas-condenam-conceito-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

No Artigo 11 da Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008, p. 3) enfatiza a integração entre as instâncias federativas na implementação do desenvolvimento rural.

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

O documento referente ao Projeto Observatório da Educação (BRASIL, 2008, p. 5) trata sobre desenvolvimento sustentável em três eixos diferenciados, tendo as políticas de educação, dentre outras políticas públicas como indispensável nessa construção.

Para promover o desenvolvimento rural sustentado economicamente, ecologicamente e com justiça social, torna-se necessário garantir uma educação de qualidade para sua população. Para tanto, torna-se premente a promoção de políticas sociais e, especialmente, de políticas educacionais que contribuam para melhorar a situação de escolaridade das populações residentes no espaço rural. Os movimentos sociais do campo por, compreenderem a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política integrante de um desenvolvimento agrário articulado às necessidades e interesses das populações camponesas, defendem a implementação de políticas educacionais efetivas e específicas para esses povos, embasadas num outro olhar sobre o papel do campo na economia e na sociabilidade, que vê a terra como instrumento de democratização da sociedade brasileira.

Ao se referir ao desenvolvimento no campo, Santos (2001, p. 01) “o processo de modernização da agricultura brasileira – conservador, parcial, excludente e ecologicamente insustentável – acelerou a exclusão social e a degradação do campo brasileiro”. Ele diz que “as lutas históricas têm buscado a valorização do espaço rural como um local privilegiado de transformação e implementação de políticas de inclusão social com profundas repercussões sobre o conjunto da sociedade brasileira”.

De acordo com Antônio Canuto (2004, p. 1) apesar de o agronegócio ser colocado como o “modelo das atividades econômicas de sucesso (...), se insere num grande processo de modernização conservadora. Por trás do avanço tecnológico e de produção se esconde a mesma estrutura fundiária e as mesmas relações de trabalho aqui estabelecidas desde a época colonial”.

Por trás dos discursos que elevam o agronegócio ao mais alto patamar da economia brasileira esconde-se a concentração de terras e rendas nas mãos de uma minoria, gera desemprego, emprega mão de obra escrava, alimenta a grilagem de terra, promove desmatamentos como ocorre na Amazônia, no Cerrado e áreas de Mata Atlântica, por exemplo, prejudica a saúde humana e, gera conflitos e violência. Conforme Fernandes e Molina (2004, p.

9) “o agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação”.

Na concepção de Burkett (2000, p. 02), o desenvolvimento nos moldes do sistema capitalista possui caráter predatório.

Ao separar terra e trabalhadores e ao combiná-los na produção orientada para a criação de lucro, o capitalismo desenvolve essas forças produtivas combinadas de uma forma cada vez mais alienada dos requisitos de sustentabilidade ecológica. Ao contrário de outros modos de produção como o feudalismo, em que os trabalhadores estavam socialmente ligados à terra, a produção capitalista não se baseia nas condições naturais particulares e nos ecossistemas e dessa forma pode violar as condições de sustentabilidade ecológica e “avançar” (tanto espacialmente como funcionalmente) para a exploração de mais valores de uso produzidos pela interação entre trabalho e natureza.

Corroborando, Pires (1998, p. 23) afirma que o modelo de desenvolvimento que tem por padrões o crescimento econômico tem por base uma “ciência e uma técnica, que privilegia o lucro em detrimento da preservação, o capital vis-à-vis o trabalho, o econômico em relação ao social, o poder frente à ética”.

O camponês possui um modo próprio de se relacionar com a terra, donde advém a garantia da vida familiar. Nesse sentido, o significado de desenvolvimento é diferente da concepção de desenvolvimento adotada nos documentos oficiais, segundo afirmam alguns entrevistados.

Pra mim seria você procurar desenvolver-se num espaço sem depender ou depender o mínimo de trazer de fora. Claro que é uma coisa bem difícil, vamos dizer você viver numa comunidade onde você não tenha... traga muitas coisas de dentro, até mesmo pelo pacote que tem aí de agricultura, até mesmo porque as pessoas estão habituadas a trabalhar a monocultura. Você chega em muitas comunidades e deixa de produzir pra comprar o coentro na feira, então isso é um... Seria você se utilizar tanto das relações dos sujeitos com o ambiente, você preservar e você viver de uma forma que tenha qualidade de vida. (Entrevista concedida pelo Profissional Egresso 19. Pilões – PB, 2011).

A partir do que agente estudou e do que agente discutiu no movimento, é a gente ter um espaço no território onde consiga produzir sem agredir o meio ambiente, que sempre recupere aquilo plantando bastantes árvores, promover uma agricultura que seja, agroecológica, ou sem veneno, onde consiga ter espaço de integração humana, por que pensar em sustentabilidade é pensar que precisa mudar a cabeça das pessoas. (Entrevista concedida pelo Profissional Egresso 3. Mari – PB, 2010).

Os depoimentos concedidos remetem as concepções dos entrevistados sobre desenvolvimento sustentável, tendo como ponto de partida a cultura camponesa, cujos costumes e

modos de vida são diversos do modelo de desenvolvimento proposto pelo sistema econômico vigente.

Durante o Curso, trinta e três (33) estudantes foram questionados sobre os conhecimentos adquiridos durante o Curso e se estes condicionaram a formação e atuação profissional, tendo como pressuposto a promoção do desenvolvimento do campo. Do total de respondentes, apenas um afirmou que não houve contribuições.

No Questionário de Avaliação do Curso (INCRA, 2008) os Profissionais Egressos afirmaram a importância daquele para a compreensão de desenvolvimento do campo e possibilidades de atuação profissional a partir dos conhecimentos promovidos e de uma proposta de educação diferenciada embasada nos preceitos do PRONERA³⁴.

Neste período de quatro anos pude aprender não só com a sala de aula, mas principalmente com as práticas desenvolvidas e as trocas de experiências intencionando todas para troca com os agricultores em nossas áreas.

Promover o desenvolvimento sustentável não é algo que se conquista da noite para o dia, mas acredito que as sementes semeadas durante os conhecimentos adquiridos nesse Curso e, retornado nas comunidades contribuirá para que aconteça um desenvolvimento sustentável.

Dentre as dificuldades demonstradas para a promoção de outro desenvolvimento do campo que tenha a terra e a cultura camponesa como elementos do processo pedagógico, foi elencada, a carência de docentes que se identificassem com a proposta do Curso e com os sujeitos do campo, as limitações na formação humanística docente no tocante aos conhecimentos relativos ao campesinato e seu modo de vida, as condições de infraestrutura, as dificuldades na realização da interdisciplinaridade e a fragmentação disciplinar.

Para o PRONERA, especialmente no tocante ao Curso de Ciências Agrárias, um princípio fundamental do desenvolvimento do campo se assenta em questionar o modelo de produção agrícola produtivista, excludente e degradador. De acordo com os entrevistados pelo INCRA durante o processo de avaliação do Curso (INCRA, 2008), o Curso de Ciências Agrárias contribuiu para o aprofundamento da reflexão e da ação pautadas nas concepções de desenvolvimento alternativo do campo, no qual, seus sujeitos sejam construtores e participantes enquanto sujeitos de deveres e de saberes.

Nesse sentido, retomou-se a discussão sobre a validade dos distintos conhecimentos, populares e científicos, pois não apenas a racionalidade científica é válida como os

³⁴ No Questionário de Avaliação do INCRA não havia identificação dos entrevistados.

conhecimentos produzidos em outros contextos. Portanto, torna-se necessário rediscutir os parâmetros da ciência no tocante aos padrões de verdade e justificação, objetividade, neutralidade, dentre outros.

No item sobre a atuação dos Profissionais Egressos, no Capítulo 4, constata-se o inevitável e necessário diálogo de saberes a partir da convivência entre os conhecimentos tradicionais e os saberes cotidianos, agindo em conjunto com os conhecimentos científicos, adquiridos por aqueles, a exemplo das práticas agroecológicas adotadas nas atividades de extensão rural, por exemplo, daqueles Profissionais que desenvolvem atividades de ATES, dentre outras atividades³⁵.

Se por um lado, a área de Ciências Agrárias, no curso regular promove tradicionalmente uma formação voltada para o agro, na experiência da Turma Margarida Maria Alves do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC (2004-2008), iniciativas dos próprios MSC junto a Coordenação Político Pedagógica (CPP), iniciam os primeiros passos em torno da construção de conhecimentos e de práticas educativas voltadas à promoção de desenvolvimento do campo, tendo por princípios à produção familiar camponesa.

Quando se tratou neste texto sobre a ATER e a ATES [neste Capítulo], bem como no Capítulo 4, sobre a atuação profissional dos Egressos, constatou-se a forma como atuam alguns dos Profissionais Egressos entrevistados e, suas concepções em torno de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Na experiência da Turma PEC/MSC analisada a proposta de desenvolvimento do campo inclui a complexidade de ações que envolvam os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, ambientais, bem como o aparato institucional situado em torno da questão e para tanto, necessita de múltiplas ações inter e transdisciplinares, envolvendo múltiplas ciências, a partir do entendimento e aplicação de métodos e metodologias diferenciadas e interconectadas.

Discutidas as questões relativas ao entendimento sobre desenvolvimento nos padrões do atual modelo de desenvolvimento, bem como no modo de vida camponês, partiu-se agora para a política social de reforma agrária como instrumento desenvolvimento do campo, resultado da luta travada pelo campesinato na construção de uma sociedade na qual haja igualdade de direitos e acesso as condições materiais da vida.

³⁵ Cf. TCC's de Sousa (2008), Lacerda (2008), Rocha (2008), Damasceno (2008), Amaral (2008), Cruz (2008), Martins (2008), Konoski (2008), Reis (2008), dentre outros.

Seguida desta destacou-se, ainda neste capítulo, a Política de ATER e a política da Educação do Campo, como frentes alternativas encampadas pelos MSC, cuja expressividade de suas lutas expressa-se nesse estudo de tese, como fatos relacionados ao projeto dominante de educação, bem como no projeto de desenvolvimento e de agricultura direcionados ao campo.

2.3.1. Política de Reforma Agrária e desenvolvimento do campo: desapropriação dos latifúndios da terra

A política pública da Reforma Agrária insere-se na totalidade histórica do campo brasileiro, uma vez que a materialidade dessa luta atrela-se, não apenas a desapropriação do latifúndio da terra, mas também, a luta por outros direitos que possibilitam a permanência na terra conquistada.

Dentre esses direitos, situou-se, por exemplo, as lutas contínuas por políticas públicas, e nelas, a educação peculiar à história dos camponeses, a Educação do Campo, uma política almejada e conquistada pelos MSC. Como afirmou o Profissional Egresso 3 (2011), “a luta por reforma agrária não é só por terra, inclui também a luta por escola que reconheça os direitos e os anseios dos camponeses.” De acordo com entrevista concedida pelo Militante MSC 1 (2010),

no debate das políticas públicas, talvez o que norteie a discussão quando se fala nos movimentos sociais é, justamente a luta permanente nesses movimentos **pela desapropriação do latifúndio, da escola, da universidade e de todos os espaços que são considerados públicos** e se dizem que era pra ser públicos e que muitas vezes não é, então, daí a gente segue o bonde da história. Então, no nosso conviver a luta por educação ela surge junto com a luta pela escola.

A luta por reforma agrária conjuntamente a luta por escola do campo, e por uma Educação do Campo, dentre outros direitos buscados pelos MSC, imprimem a resistência contra a lógica do sistema de produção capitalista e, da política educacional do Estado.

Nesse sentido, a existência de escolas do campo associadas a um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que incluía os anseios dos povos camponeses, em suas diversidades locais, imprime a face da resistência e da luta por um projeto contra-hegemônico desses setores, pelo direito à igualdade e a humanização do campo. Segundo Freire (2000, p.86-87) “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que se afirma e que nós também nos

afirmamos como seres humanos”, uma vez que é indispensável o entendimento de “em favor de que estudo? em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (*ibidem*).

São essas concepções que norteiam o projeto de Educação do Campo, constituindo-se na materialidade do território imaterial camponês, que se apresenta impresso na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo. Esse debate envolve disputas, conflitos e confrontos produzidos no interior da luta de classes, entre a resistência contra-hegemônica e a força hegemônica impressa pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), numa disputa que se dá na extensão do campo à cidade e, vice-versa, em tempos diferenciados.

Portanto, a luta por terra compreende a extensão do significado de campo, do reconhecimento da identidade de seus sujeitos e da validação de políticas públicas.

Quando a gente começou a mobilizar as nossas primeiras ocupações pra conquista a terra em 79 (1979), 82 (1982), 84 (1984), 85 (1985) nosso movimento... 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 nossas crianças precisavam estudar, mas os jovens, os adultos... Então, a luta por escola ela surge junto com a luta pela terra dentro do movimento. E, uma das coisas que a luta nos ensinou é que esse problema de escola que já existia ou que existe até hoje, ele não dava conta da natureza da luta no movimento. A luta do movimento por educação, por terra não cabia dentro da proposta de escola que o poder público tinha estabelecido. Então, quando a gente se despertou, a primeira coisa que a gente disse: **oh, não adianta só lutar pela escola. A gente tem que lutar por uma escola diferente.** Não é só ter uma escola pra gente estudar, é ter uma escola diferente, então aí a gente vai acirrando as contradições de classe. **Então a gente tem essa clareza iniciou-se a luta por políticas públicas que reconhecessem o sujeito Sem-Terra ou os sujeitos Sem-Terra.** (Fala proferida pelo Profissional Egresso 3 durante Mesa Redonda no I EPPEC-PB: 2011).

Além da concepção de identidade individual está presente a noção de identidade coletiva camponesa, traduzindo a homogeneidade da heterogeneidade que está presente no campesinato, fato que se aglutina na organização de movimentos sociais diversos em um único movimento, a Via Campesina, cuja organicidade reafirma a coerência interna da classe camponesa, em prol da conquista de seus direitos.

Porque na luta dos movimentos sociais, de um modo geral, na luta deles estão pautadas diversas ações. Então não vai ser uma luta, os movimentos não vão fazer uma luta buscando um só uma coisa, né. Sempre os movimentos trabalham com totalidade, com conjunto. Então, essa escola precisava de uma luta por escola que reconhecesse esse sujeito na sua totalidade, desde as relações de produção, da luta cotidiana, das marchas, das ocupações, da organização social, então a gente precisa de uma escola que vai para além de uma escola que se preocupa simplesmente em ensinar a ler e escrever.

A Via Campesina se opõe as propostas neoliberais do Estado e dos Organismos Multilaterais em relação à reforma agrária em seus múltiplos aspectos, entendidos desde a desconcentração da propriedade da terra, bem como dos direitos humanos em sua condição de acesso e igualdade de direitos a todos os/as cidadãos/ãs.

A extensão da política de reforma agrária tem condicionado a abertura de espaços políticos de debate, constituindo os territórios imateriais, além de espaços materiais, espaços públicos diversos como a escola, em todos os seguimentos e níveis de ensino, chegando-se até a universidade. Entretanto, a espacialização e territorialização da luta por reforma agrária exigiu dos movimentos do campo não apenas um nível de organicidade como apresenta distintas conotações político-ideológicas.

García Nossa (1970, p. 10) desenvolveu estudo sobre a reforma agrária na América Latina, no período da década de 1960, concluindo que há três modelos especificados a seguir.

Reformas agrarias estructurales - que integran un proceso nacional de transformaciones revolucionarias liberalizado por um agresivo elenco de nuevas fuerzas sociales identificadas en un objetivo estratégico de cambio, fundamentándose en la substitución de las relaciones tradicionales de poder y de las normas institucionales que las preservan y proyectan;

Reformas agrarias de tipo convencional - que forman parte de una operación negociada entre las antiguas y nuevas fuerzas sociales, por intermedio del sistema institucionalizado de partidos (conservadores, reformistas y revolucionarios), intentando modificar el monopolio latifundista sobre la tierra sin cambiar las reglas institucionales de la sociedad tradicional; y

Reformas agrarias marginales - que no apuntan hacia la ruptura del monopolio señorial sobre la tierra o hacia la transformación fundamental de las estructuras latifundistas (relaciones, poder, sistema normativo) sino hacia la reparación superficial de esas estructuras, desviando la presión campesina o la presión nacional sobre la tierra hacia las áreas periféricas y baldías, apoyándose políticamente en el sistema tradicional de partidos y en reglas institucionales de la sociedad tradicional.³⁶

³⁶ **Reformas estruturais de terras** - que compõem um processo liberalizado nacional de transformações revolucionárias para elenco agressivo de novas forças sociais identificadas como um alvo de mudança estratégica, com base na substituição de relações de poder tradicionais e as normas institucionais que preservam o projeto. **Reformas de terra do tipo convencional** - que fazem parte de um comércio negociado entre antigas e novas forças sociais, através de sistema partidário institucionalizado (conservadores, reformistas e revolucionários), tentando modificar o monopólio latifundiário sobre a terra, sem alterar as regras instituições da sociedade tradicional, e; **Reformas agrárias marginais** - que não apontam para a ruptura do monopólio aristocrático na terra ou na transformação das estruturas latifundiárias fundamentais (relações, poder, sistema de normativo), mas para a reparação da superfície dessas estruturas, desviar pressão ou pressão camponesa nacional de terras para as áreas periféricas e terrenos baldios, inclinando-se politicamente em sistema partidário tradicional e regras institucionais da sociedade tradicional.

Não se pretendendo fazer uma caracterização do caso brasileiro, mas uma aproximação da situação do país às duas últimas modalidades: a reforma agrária convencional e a reforma agrária marginal, esta que também se chama contrarreforma agrária. Consiste basicamente na continuidade da lógica da reprodução ampliada do capital, não altera o sistema de concentração da propriedade da terra, bem como sinaliza para um conjunto de medidas e políticas compensatórias cujo objetivo consiste na amenização da pressão social pela reforma agrária, desvirtuando o real sentido da política.

Desse modo, a pressão dos movimentos sobre o Estado brasileiro promoveu, por vezes, a abertura do debate, a exemplo do que contém na Carta Magna atual, porém, as forças dominantes, representativas dos grandes proprietários de terra desenvolvem mecanismos de impedimento ou entrave contra o projeto almejado pelos movimentos sociais, através de um modelo de reforma agrária convencional, a qual, segundo Ramos Filho (2008, p. 375),

Pretende, no processo de transformação agrária, estabelecer um pacto entre as diferentes forças sociais para evitar uma alteração nas formas de poder. Assim, tem sido realizado o II Plano Nacional de Reforma Agrária no último governo (FHC), cujo conceito e prática incluem: (1) programas de assentamentos de famílias sem terra e (2) otimização dos projetos de assentamentos existentes, (3) regularização fundiária para posseiros, e (4) complementado com reforma agrária de mercado. Embora o ordenamento jurídico pressuponha o mecanismo desapropriatório como forma de arrecadação de terras, na prática, o governo assentou maior parte das famílias em terras públicas na região norte e reordenamento fundiário em assentamentos pré-existentes. Nestes termos, a postura governamental atual é a tentar pactuar, ao seu modo, com as diferentes forças em disputa.

A reforma agrária é uma política social voltada para o desenvolvimento do campo. A partir da compreensão, dos sentidos e significados da expressão ‘desenvolvimento sustentável’, de campo como locus de possibilidades, de campesinato enquanto classe para si e, da complexa discussão em torno da questão agrária, afirmou-se aqui, a interrelação existente entre desenvolvimento e questão agrária, reconhecendo quais atores e sujeitos encontram-se nos meandros desse cenário.

Enquanto estrutural, a questão agrária no Brasil traz os reflexos da (in) sustentabilidade do desenvolvimento adotado no país, especialmente se considerar a elevada concentração fundiária. A reestruturação agrária é a reivindicação primeira dos MSC como forma de acesso aos direitos humanos, e nestes, a garantia constitucional do cumprimento da função social da propriedade.

Na Zona da Mata Paraibana, nos dias atuais, ainda perdura uma complexa estrutura de poder simbolizando continuísmos de oligarquias agrárias, pois há concentração de estruturas de poder, relações de dominação, concentração de renda e riqueza, tendo os representantes dos poderes públicos aliados aos grandes proprietários de terra, expressos, por vezes, na mesma pessoa, por sua vez possui dispositivos de controle das relações sociais dos sujeitos do lugar. De acordo com Oliveira (1998), as figuras do proprietário de terra e do detentor do meio de produção integram um mesmo sujeito que detém os meios de produção. Por vezes, o camponês também pode ser um proprietário de terra, mas não perdendo sua condição de ser camponês, pois diferente do trabalhador assalariado, pois dispõe autonomia, da força de trabalho familiar, além de poder dispor dos bens de produção, inclusive a terra.

A análise da questão agrária requer sua abordagem multidimensional, pois a ruptura das estruturas de poder local e das relações de dominação, através da ação dos MSC, tem implicado na construção de territórios camponeses diversos, com reconhecimento dos povos do campo em suas diversidades, bem como da construção de políticas públicas destinadas a romper com as estruturas promotoras de latifúndios da terra, dos direitos e do saber.

A distribuição da propriedade da terra e, o consequente acesso a terra como um direito dos camponeses, somados ao acesso a outros direitos humanos, tem como consequência a possibilidade de desenvolvimento do campo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2009), a situação agrária no Brasil em referência ao campo, permaneceu praticamente inalterada nos últimos 20 anos, fortemente marcada pela concentração fundiária. As propriedades com área até 10 mil hectares representam um total de apenas 2,7% das terras destinadas à agropecuária, perdurando ainda, altos índices de propriedades com mais de 1.000 hectares. As terras destinadas à agropecuária detêm 330 milhões de hectares, equivalente a 36% de todo o território nacional, sendo, aproximadamente 141,9 milhões de hectares, latifúndios.

No Brasil, a partir da década de 1970, o crescimento econômico aliado à modernização da agricultura, favoreceu a ideia da necessidade de reforma agrária para expansão da fronteira agrícola, ao passo em que o movimento de luta pela terra ainda não se constituía como projeto nacional, mas apenas como movimentos isolados.

Contudo, o período conhecido como o ‘Milagre Econômico Brasileiro’ gerou concentração de riqueza e renda e, contraditoriamente, pobreza e desigualdade social, no momento em que se expressou a pactuação das elites contra a reforma agrária e pela

modernização tecnológica da agricultura nas grandes propriedades. Em relação ao campo, o pretensioso ‘combate a pobreza rural’ sofreu críticas de estudiosos que apontaram como necessárias a construção e implementação de políticas redistributivas de riqueza e renda, além da realização de um projeto de reforma agrária pautada na desconcentração fundiária e no cumprimento do direito quanto ao cumprimento da função social da propriedade.

Em tempos pretéritos, a reforma agrária concedida no Brasil não possuía aparato legal de políticas públicas que condicionassem a elevação da qualidade de vida dos camponeses. A partir da década de 1980 (Século passado), a reforma agrária desponta como item indispensável ao desenvolvimento do país, em virtude da pressão dos MSC pela observação de que crescimento econômico é incompatível com os índices de pobreza, miséria, desigualdade e exclusão social.

Findo o período da Ditadura Militar, a reforma agrária teria oportunidades de realização frente às posturas democráticas e participação dos setores organizados da sociedade civil. O período conhecido como ‘Nova República’ ficou marcado pela emergência de movimentos sociais de luta pela terra e a construção da Carta Magna do país, no ano de 1988, que se constituiu como obstáculo jurídico contra a reforma agrária. Enquanto isso se despontava no cenário político, o camponês à margem do sistema econômico de mercado, com dificuldades de acesso à terra e, por conseguinte, impossibilitado de produzir e gerar trabalho e renda.

No governo José Sarney foi elaborado o primeiro Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA). Este plano não logrou êxitos devido aos constantes embates das forças opositoras, reconhecidas como a ‘Bancada Ruralista’, representativa dos grandes proprietários de terras. A Carta Magna de 1988 é elucidativa no cumprimento da função social da propriedade, entretanto, salienta a expropriação de terras por interesse social de terras improdutivas viáveis, ficando as demais áreas de grandes propriedades, se garantida à produtividade das terras, imunes a política da reforma agrária.

Somando-se a isto, a pressão por parte do poder dominante, aliado as forças conservadoras revelando continuísmos do período da Ditadura Militar. Segundo Fernandes (1994, p, 21),

Em seu encaminhamento político, os governos militares utilizaram da bandeira da Reforma Agrária, via projetos de colonização, na promessa de solucionar os conflitos sociais no campo, atendendo assim aos interesses do empresariado nacional e internacional.

No Brasil, a luta pela terra traz consigo uma história, cujos registros denunciam a violência contra milhares de famílias camponesas, e um dos fatores que contribuem para

fortalecer esse registro é a ação dos poderes públicos e do poder judiciário³⁷, conforme denunciam os estudos de Stédille (2004 p. 173-186) e Marques (2004, p. 255-284), praticando a judiciarização³⁸ e criminalização³⁹ da luta pela terra (FERNANDES, 2004, p. 1-5).

No estudo de Di Lorenzo (2007, p. 102) “o acampamento como território temporal ou território transitório envolve uma série de ações onde se enfrentam latifúndio e camponeses apoiados por outras instituições e mediadores sociais⁴⁰.” De acordo com Fernandes (1994, p. 178) o acampamento representa “o espaço de luta e resistência, é quando os trabalhadores partem para o enfrentamento direto com o Estado e os latifundiários. É a ocupação do latifúndio cujas consequências são (im) previsíveis.”

No governo Collor, de tendência neoliberal, a luta pela terra, incluindo os demais direitos dos camponeses, enfrenta obstáculos jurídicos frente à força das elites governantes, juntamente aos grandes proprietários de terra. Porém, o enfrentamento dos movimentos sociais resulta na forte pressão contra as oligarquias agrárias, o poder instituído e o judiciário, ocasionando fortalecimento e visibilidade dos movimentos reivindicatórios para aumento do número de assentamentos rurais.

Embates, conquistas e recuos marcaram esse período, ao passo em que se fortaleciam os movimentos sociais, como visibilidade maior para o MST com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que se especializaram territorialmente em movimentos socioespaciais⁴¹ e socioterritoriais⁴². Assim, conquistaram expressivamente adesões e a realização de ocupações de

³⁷ Cf. Andrade (1987, p. 09-12) “Os proprietários de terras, via de regra, resguardados pelo Judiciário realizam sua prática com atos violentos contra os camponeses sem terra”.

³⁸ Cf. Mitidiero (2007, p. 14) por judiciarização entende-se que, por meio do Código Penal, tenta-se barrar as ações dos movimentos e organizações de luta pela terra. Isso significa que, para além do Código Civil que alimenta uma indústria de liminares de Reintegração da Posse, Despejos e Interditos Proibitórios, há o indiciamento penal daqueles que lutam por terra.

³⁹ Cf. Mitidiero (2007, p. 17) criminalização do judiciário significa quando o Poder Judiciário atua, tendenciosamente e de forma arquitetada, à revelia das leis, para prover os interesses dos fazendeiros e inocentá-los de uma série de acusações, inclusive de assassinatos. É o mesmo que afirmar que na atuação do judiciário a balança da justiça pesa sempre para o lado dos mais fracos.

⁴⁰ Cf. Scherer-Warren (2005: p. 49) mediação significa um conjunto de “[...] intelectuais, agentes pastorais, religiosos, educadores, líderes políticos, etc., portadores de experiência política e conhecimento formal trazido de fora para atuar junto ao grupo base do movimento.”

⁴¹ Cf. Fernandes (2005: p. 8) “As organizações não governamentais se constituem apenas como movimentos socioespaciais. Estas são agências de mediação, uma vez que as ongs são sempre representações da reivindicação, de espaços e ou de territórios. Não são sujeitos reivindicando um território. Não existem a partir de um território. São sujeitos reivindicando espaços, são entidades de apoio ou contrárias aos movimentos socioterritoriais e socioespaciais, são agências intermediárias, que produzem espaços políticos e se espacializam.”

⁴² Cf. Fernandes, (2005: p. 8) “Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios.”

terra e espaços públicos formando acampamentos e reivindicando a posse da terra em propriedades com títulos de terra ilegais ou mesmo com vistas à improdutividade da área.

A partir da segunda metade da década de 1990, tendo a frente do governo federal, Fernando Henrique Cardoso (FHC) houve um avanço na desapropriação de terras para assentamentos rurais. Contudo, muitas foram às críticas em relação às posturas do governo federal, cujas estatísticas não revelavam a realidade que se mostrava.

Pode-se afirmar que no Brasil, as iniciativas em torno da política de reforma agrária, ao invés de promoção de um projeto de reforma agrária, têm-se políticas de distribuição de terras sem infraestrutura compatível a realidade e a necessidade dos camponeses e, capaz de promover o desenvolvimento do campo, infringindo diretamente, os princípios da igualdade formal e material.

Analizando em seus múltiplos aspectos a reforma agrária se constitui como medida importante no cenário brasileiro trazendo o campo para um local de visibilidade, conforme elucida Martins (2000, p. 37):

os fatos demonstram, no período recente, que a disseminação da agricultura familiar, com base nos assentamentos da reforma agrária, para não poucas famílias, multiplica a renda, melhora a qualidade de vida e suprime fatores de anomia e desagregação familiar.

Ao conquistar a terra, os camponeses continuam a luta por outros direitos como educação, saúde, saneamento básico, moradia, energia elétrica, comunicações, assistência técnica, crédito, dentre outros.

O movimento camponês não se limita à luta pela terra. Mesmo quando é essa a reivindicação principal, ele compreende outros ingredientes: a cultura, a religião, a língua ou dialeto, a raça ou etnia entram na formação e desenvolvimento das suas reivindicações e lutas. Mais do que isso. Pode-se dizer que a luta pela terra é sempre e ao mesmo tempo uma luta pela preservação, conquista ou reconquista de um modo de ser e de trabalho. Todo um conjunto de valores culturais entra em linha de conta como componente do modo de ser e de viver do campesinato (CARVALHO, 2005, p. 164).

No estudo relativo ao Assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo-PB, Di Lorenzo (2007, p. 107) apresenta a compreensão que um camponês tem acerca do território conquistado: “Hoje moro no que é meu, não pago aluguel, não tenho patrão. É muito melhor, tenho morada, trabalho pra mim a hora que quero. Quem tem sua terra tem bucho cheio. Até hoje nunca trabaiei alugado pra ninguém aqui na terra”.

O assentamento representa a materialidade do território nos aspectos simbólico e material. De acordo com Lima & Rodrigues (2012, p. 151) “o assentamento rural é a expressão

da conquista do território, elemento importante para garantir a permanência dos trabalhadores na terra. Para além da conquista material e simbólica”. Constitui-se, portanto, na territorialização do movimento promovendo a construção de territorialidades distintas a partir do entrelaçamento de relações sociais que se dão entre os sujeitos que nele atuam mediante relações de poder.

Estudos sobre impactos dos assentamentos rurais no Brasil, desenvolvidos por Leite (1997, p. 168) revelam que “os assentamentos não só geraram empregos e, de alguma maneira, aumentaram o nível de renda das famílias assentadas, como também transformaram em maior ou menor medida as relações de poder local”.

A autora (*ibidem*) toma como ponto de partida o estudo realizado pela FAO em 440 assentamentos rurais, dentre os quais, escolheu-se 44 assentamentos de todas as regiões brasileiras. O resultado do estudo da FAO (*ibidem*, p. 165) indica que a partir da “análise de variáveis como geração de trabalho e distribuição de renda, capitalização, características do processo produtivo, comercialização da produção, etc., que os assentamentos revelaram-se eficazes promotores do desenvolvimento rural e de fixação do homem no campo.”

Apesar de haver índices de satisfação na conquista da terra, há também insatisfações, por vezes caracterizadas por traços de desigualdade e pobreza. Em ambos os casos, e mais neste último, há inoperância nas políticas e programas de governo destinados ao desenvolvimento do campo. Entretanto, para os movimentos sociais a reforma agrária se constitui como política integrada a outras políticas como a Educação do Campo.

No governo Lula, o PNRA tem como premissas a promoção da inclusão social, crescimento econômico associado ao aumento das exportações, portanto, a viabilidade dos assentamentos rurais com democratização do acesso à terra, desconcentração da estrutura fundiária e oferta de infraestrutura como crédito, seguro agrícola, assistência técnica e apoio as políticas de comercialização e beneficiamento da produção (BRASIL/MDA, 2003, p. 4-5).

Também houve ênfase na diversidade regional gerando programas como os Territórios da Cidadania⁴³, criados no ano de 2008, numa ampliação da articulação política, na qual outros Ministérios, além do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) passaram a ofertar socializar e avaliar as políticas públicas nesses ambientes organizados na forma de

⁴³ Ver <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>. Acesso em 07 de setembro de 2011. A Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do MDA adota o conceito de território como sendo “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial. Documentos Institucionais” (Op.Cit.).

colegiados. Dessa forma, passou a figurar a estratégia da abordagem territorial como importante iniciativa de governo nesse campo, nas últimas décadas, oferecendo outra perspectiva para se pensar o desenvolvimento no país e para o planejamento e execução de políticas públicas voltadas para o campo.

A criação dos Territórios da Cidadania teve como pressuposto promover o desenvolvimento em áreas de pobreza caracterizadas a partir do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), as relações de identidade, o baixo dinamismo econômico, dentre outros indicadores. Tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

Na atualidade, no governo Dilma Roussef embora tenha afirmado que (retirar “o”) “vai fazer a reforma agrária porque o Brasil precisa” ⁴⁴, na prática, a política da reforma agrária sofre retrocessos e os movimentos sociais e demais entidades apoiadoras denunciam a situação. Segundo a CPT, o resultado final do balanço sobre a questão agrária indicou que: “No ano de 2012, o Brasil assistiu a Reforma Agrária alcançar os seus piores indicadores em décadas” ⁴⁵.

Segundo a CPT em seu texto destaca itens como “Relegar a Reforma Agrária para a periferia das políticas públicas e do orçamento; Falta de prioridade na desapropriação de latifúndios; O abandono das Populações Tradicionais; Latifúndio: prioridade Oficial em 2012; Apoio a grandes empreendimentos e a violência aos povos do campo”⁴⁶; Estiagem – insuficiência de políticas públicas” e finaliza apresentando as perspectivas para 2013 de que os povos do campo “coloquem em marcha as lutas unificadas e assumam para si a responsabilidade da Reforma Agrária e da defesa dos territórios das comunidades tradicionais ameaçadas pelo capital.” (ib. id.).

Nesse sentido, entre os discursos e a realização, na prática, são desvelados jogos de interesses, campos de forças, a partir dos quais, os destinos do campo brasileiro são decididos. Contudo, está óbvia a legitimidade de embates político-ideológicos representativos de dois

⁴⁴ Cf. reportagem: “Dilma diz que fará a reforma agrária ‘porque o Brasil precisa’”. 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,dilma-diz-que-fara-a-reforma-agraria-porque-o-brasil-precisa>. Acesso em 15 de novembro de 2012.

⁴⁵ Cf. reportagem: CPT NE II divulga balanço da anti-Reforma Agrária em 2012. Criado em Quinta, 03 Janeiro 2013. CPT – Regional Nordeste II. Disponível em: <http://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

⁴⁶ São exemplos claros dessa continuidade ou da geração de novos conflitos: o Projeto de Irrigação da Chapada do Apodi, no Rio Grande do Norte; a Transposição do Rio São Francisco, a Transnordestina e o Porto de Suape, em Pernambuco; os grandes projetos de mineração em áreas de assentamento, na Paraíba; o monocultivo da cana na Zona da Mata de Pernambuco e de Alagoas. (CPT: Regional Nordeste I: 2013).

campos diversos: a agricultura capitalista e a agricultura camponesa, os quais têm no Estado, no capital e na ciência moderna, os meios para a produção e sustentação de seus interesses.

Na contracorrente da reforma agrária almejada pelos movimentos sociais está o programa de governo denominado Crédito Fundiário que se constitui como “um mecanismo de acesso à terra por meio do financiamento da aquisição do imóvel rural” (BRASIL/MDA, 2003, p. 21). A partir desse programa o sujeito do campo adquire o imóvel rural sem, entretanto, organizar-se politicamente através do movimento social.

Nesse contexto, situou-se dois atores, o Banco Mundial e o Estado, cujos interesses revelam o controle político do espaço territorial pelo capital através de políticas e programas compensatórios em contraposição a ação da sociedade civil, organizada em movimentos sociais e outras entidades, através de espaços de discussão voltados para a conquista da terra, mediante a luta organizada para a conquista da terra associada à infraestrutura básica.

Portanto, têm-se dois polos distintos, porém, complementares: por um lado, o campesinato criado e recriado no interior do modo de produção capitalista, que por sua vez promove o programa de crédito fundiário voltado para as ações de reforma agrária de mercado, como resultado das políticas neoliberais, e, por outro, o campesinato na posição de sujeito político organizado em movimentos sociais em prol da constituição de movimentos de territorialização da política de reforma agrária.

Quais os reais interesses dessas políticas e, por conseguinte do Estado e organismos multilaterais na realização da reforma agrária nos moldes do crédito fundiário, destituindo o sujeito camponês de sua capacidade organizativa de enfrentamento ao poder dominante na luta por terra? Trata-se de uma medida complementar ou substitutiva ao projeto de reforma agrária almejado pelos movimentos sociais e, até mesmo ao projeto contido na Constituição Federal?

Nesse sentido, o Programa de Crédito Fundiário promove a lógica da propriedade privada e individualismo, diferente da concepção de uso coletivo/comunitário da terra ocorrido nos assentamentos da reforma agrária, nos quais se presenciavam as práticas de reciprocidade.

A construção da reforma agrária perpassa a condição de desconcentração da terra e, o consequente acesso por parte dos sujeitos do campo, pois ampliam as condições de promoção da autonomia, empoderamento e libertação dos camponeses, tendo em vista a democratização dos espaços e territórios construídos a partir da luta dos MSC. Ao promover essas lutas, os MSC também o fazem cumprir a função social da propriedade, mesmo que em frações do território,

também o faz nos seguimentos da produção, organização social e das relações que os homens e mulheres travam entre si e com o ambiente.

O reconhecimento do campo, do campesinato e das políticas da Reforma Agrária e da Educação do Campo, comporta diversas temáticas, dentre elas, os aspectos de gênero, geração e etnia. O estudo de TCC realizado Pela Profissional Egressa Ildener Pereira de Carvalho (2008), intitulado “A Participação da Mulher na Reforma Agrária: Trabalho, Produção e Renda Familiar no Assentamento Palmares, Luzilândia - PI” focaliza a questão de gênero na reforma agrária, destacando a importância da presença da mulher nos espaços de decisão, que inicia com a luta pela terra e abre horizontes para a luta pela democratização do Estado e transformação da sociedade. Desse modo, Carvalho (2008, p. 34) enfatiza que,

nos assentamentos as mulheres têm uma participação massiva. Embora, enfrentando os limites da dupla jornada de trabalho que elas desenvolvem diariamente, ainda criam as condições para participarem das atividades políticas, organizativas e sociais da comunidade. 50% da diretoria da associação e 50% da coordenação dos núcleos de famílias são representados por elas. As mulheres têm participação direta nas decisões do assentamento, onde 70% delas são titulares no cadastro do INCRA. Na APAP (Associação de Produtores do Assentamento Palmares), elas representam 60% dos sócios, com direito a voz e voto nos espaços de decisões.

A autora observa que as políticas que não se firmam de acordo com a realidade e as demandas dos sujeitos do campo, especialmente, se tomarem em consideração a discussão de gênero, tendo nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, significados diversificados. No tocante as mulheres rurais, perduram processos de exclusão no trabalho produtivo que não aparece como renda, e sim, como trabalho auxiliar, acessório ou trabalho doméstico. Para a autora (*ibidem*, p. 36),

O estudo identificou que no Assentamento Palmares as atividades realizadas pelas mulheres em casa e na roça, embora sejam consideradas como complementares ao trabalho do homem, geram a principal parte da renda que mantém a família no campo. Isso se dá por ser um trabalho permanente, pois perpassa a atividade agrícola, que só é possível, duas vezes ao ano. Ou seja, o trabalho desenvolvido pelas mulheres garante o complemento da renda durante as safras e a manutenção total no período de entre - safras, quando as famílias passam por várias dificuldades no que diz respeito a alimentação do grupo familiar. A divisão sexual do trabalho inferioriza a mulher por não reconhecer sua capacidade de produzir e de reproduzir a vida. É a mulher que na maioria das vezes garante a manutenção da família e sua permanência no campo. Através do trabalho produtivo, que geralmente torna-se invisível por ser considerado somente como complementar ao trabalho masculino, as mulheres assentadas conseguem garantir alimentação de qualidade, saúde e educação para toda a familiar, além de ajudarem a cuidar da comunidade da qual fazem parte.

Além dos resultados apresentados no TCC de Carvalho (2008) o projeto de reforma agrária vem conquistando adesão social e política por constituir-se como um projeto de sociedade, na qual a justiça e a igualdade social estejam pautadas como um direito social e para o desenvolvimento do campo.

Para tanto, a organização dos MSC tem-se dado em função de buscar condições de reorientação do plano político da reforma agrária, enfrentamento às forças opositoras, tendo como trunfo os territórios conquistados, traduzidos em assentamentos rurais, somados a outras conquistas como Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e a Educação do Campo, dentre outros direitos.

2.3.2. Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e Assistência Técnica Social e Ambiental no Brasil (ATES): o direito a ATER/ATES e a formação técnica em Ciências Agrárias no Brasil

A ação de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) traduzem-se numa política pública orientada pela Política Nacional de ATER (PNATER) (2007), e tem o objetivo de atender a agricultura familiar em suas distintas modalidades, sendo coordenada pela Secretaria da Agricultura Familiar (SAF), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), como estabelece o Decreto nº 4.739, de 13 de junho de 2003.

Como face da mesma moeda da reprodução ampliada do capital, a ATER apóia as atividades estruturantes do projeto de industrialização e mecanização do campo, nos moldes de altos índices de produtividade, embasada em dois pilares fundamentais: a mecanização e a química, expressas através do uso de insumos e fertilizantes que representam riscos ao meio. Muitos daqueles foram banidos pela Associação Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), além de ser progressivo o aumento do consumo constatando-se inclusive, o apoio do Estado na disseminação de tais práticas.

O cenário do mercado de agrotóxicos, atualizado para 2010, mostra que houve um acréscimo nesse ano de 190%. As maiores empresas que controlam esse mercado são multinacionais instaladas no Brasil (BASF, Bayer, Dupont, Monsanto, Syngenta, Dow). Em 2010, eram 22% na América Latina, sendo 19% no Brasil, que é o maior mercado de agrotóxicos do mundo, seguidos pelos EUA. Observam-se acordos e fusões de empresas que dominam ao mesmo tempo o mercado de agrotóxicos e de sementes. A estrutura de mercado mostra os acordos comerciais entre si. Bayer e Monsanto; BASF e Monsanto (núcleo

controlador dos acordos de todos). No entanto, muitos deles envolvem acordos públicos com a Embrapa. O montante de dinheiro mobilizado é maior que o PIB [Produto Interno Bruto] de vários países o que os constitui como verdadeiros oligopólios. Há uma economia dos registros de agrotóxicos mediados por empresas de fachada. (DOSSIÊ ABRASCO, 2012, p. 30).

O conceito de extensão rural e de assistência técnica merece aqui ser discutido, tendo em vista tratar-se de saberes produzidos e coexistentes, bem como dos sujeitos a quem são direcionadas essas ações. Advindo das ações universitárias na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, tem sua ampliação no início do século XX, nos Estados Unidos em cooperação com as universidades daquele país. Daí evoluíram conceitos distintos em cada país onde foi se implantando essa ação de acordo com a estrutura socioeconômica e cultural local.

No entanto, a extensão rural compreende instâncias diferenciadas, as quais se compreendem como processo de ensino-aprendizagem, praticado no âmbito de uma instituição, constituído a partir de uma política, na atualidade, a PNATER. Entretanto, nem sempre foi dessa forma. Embora haja esforços no sentido de promoção da antinomia dos distintos saberes, a extensão como ação e política, utilizava-se, e ainda na atualidade, de práticas difusionistas, as quais são criticadas por autores como Freire (1983) em sua obra ‘Comunicação ou Extensão?’.

Nessa obra o autor discorre sobre a assistência técnica como um processo educativo de comunicação dos conhecimentos ligados a realidade dos sujeitos do campo, de ordem técnica ou diversa. Enfatiza Freire (1971) que a ideia de extensão de um conhecimento é oposta a concepção de comunicação, a qual compreende a participação de distintos sujeitos que através de uma relação de sociabilidade, ensinam e aprendem, simultaneamente, ou seja, são educadores-educandos e educandos-educadores.

Nesse sentido, a assistência técnica embora não possua necessariamente caráter educativo, pois se restringe a orientação técnica, contudo, ao aliar-se a extensão rural, a assistência técnica passa a promover ações de desenvolvimento do campo e de seus sujeitos, a partir do diálogo e da troca de saberes científicos e populares.

Freire (1983) discorre sobre o tecnicismo ao discutir a natureza da relação estabelecida entre o técnico agrícola e o camponês, afirmando que essa relação é de comunicação ao invés de extensão, esta última que implica na validação e supremacia do saber do técnico agrônomo, desconhecendo a diversidade cultural do camponês, este que se torna ‘coisificado’ nessa prática como.

(...) objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser de transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda

que vem de um mundo cultural alheio não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser “moderno” da mesma forma que o homem “superior” é moderno (FREIRE, 1983, p. 7).

A concepção de comunicação enfatizada por Freire (*ibidem*) tem se constituído como princípios em nossas práticas educativo-comunicadoras reconhecendo que o educando, assim como o camponês, são sujeitos capazes de inventar e reinventar práticas transformadoras de suas realidades, como expressão do *habitus* camponês, sobretudo quando ligadas a produção de culturas [no plural].

De acordo com Arroyo & Fernandes (1999), entende-se que a produção inclui sentidos diversos, pois incluem, além de culturas agropecuárias, os costumes, as tradições, as pessoas. Ao cultivar alimentos e sementes o homem também se auto-transforma, auto-cultiva, tornando-se sujeito cultural. O que o constitui como camponês, está também relacionado aos tratos culturais da terra e o trabalho que realiza com as atividades agropecuárias. Daí, a afirmação de Oliveira (2008, p. 47) de não poder separar-se o ato de produzir da educação, pois esta se relaciona com a vida dos sujeitos, e nesse caso, os sujeitos do campo em sua relação com a terra.

[...] em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências. Tais leituras precisam ser reconstruídas em suas interfaces com os saberes de educação formal, na perspectiva de um currículo em ação que considere a relação de convivência dos assentados com o trabalho e a educação do campo.

Assim, a educação que se processa no campo pauta-se na historicidade e deve incluir “práticas educacionais que elaboram, sistematizam e difundem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a partir das condições sociais de vida e em função dos interesses dos trabalhadores” (GRZYBOWSKI, 1982, p. 319). Esse imbricamento de valores inclui a necessária convivência de saberes diferentes, os quais para Freire (1996, p. 17) expressam,

a curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo.

Nesse pensamento se pronuncia Brandão (1984, p. 16) ao afirmar que a educação inclui diferentes saberes no processo de aprendizagem, mesmo que não intencional, há a

interação na aprendizagem, tornando-se igualmente importantes os saberes científicos e os saberes populares dos camponeses.

Aos poucos, sem muitas surpresas com o passar do tempo, fui percebendo que certos métodos criativos de educação ativa eram costumeiros ali, ainda que nomes como os de Piaget fossem, entre aqueles lavradores em festa, mais desconhecidos do que o de algum planeta inexistente.

Para além da prática de extensão propriamente dita é que se estabelece a “pedagogia bancária” criticada por Freire (1983, p. 26) transformando os sujeitos em meros receptores de informações que lhes são impostas, e como tal, não tem a oportunidade de aprender e apreender os conteúdos, escravizando-o ao invés de libertar, uma vez que se constitui numa “invasão cultural”, a qual, segundo Freire (ib. Id.) opõe esta ao diálogo, portanto, distante de tornar-se comunicativo, educativo.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (FREIRE, 1983, p. 26).

A trajetória da política pública de ATER, no país, e das entidades que a representam tem ao longo da história ultrapassado por lutas e conquistas, embates e dificuldades cujos significados e significâncias estão atrelados à histórica luta dos movimentos sociais pelo desenvolvimento do campo.

A primeira entidade de ATER criada no Brasil foi a Acar em Minas Gerais, em 06/12/1948, cujos resultados positivos deram abertura a outras entidades de ATER em outras Unidades da Federação, criadas pelo governo Juscelino Kubistschek, através de Projeto Técnico de Agricultura (ETA), com o objetivo de cooperação técnico-financeira para o desenvolvimento rural.

Diante das distintas conjunturas políticas a coordenação das ações de ATER passou por distintos institutos, entidades representativas como o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), este que extinguiu o INDA, o IBRA e o Grupo Executivo da Reforma Agrária (GERA), cujos direitos, competências, atribuições e responsabilidades foram absorvidas pelo novo Instituto.

A constituição de articulação entre extensão e pesquisa agropecuária promoveu a criação do Ministério da Agricultura, a Comissão Nacional de Pesquisa Agropecuária e de

Assistência Técnica e Extensão Rural (COMPATER) através do Decreto nº 74.154, de 06 de junho de 1974 que foi extinta pelo Decreto nº 86.323, de 31 de agosto de 1981, transferindo suas atribuições à Secretaria Nacional de Produção Agropecuária do Ministério.

Apresentando dificuldades na coordenação das ações pelo INCRA, o Sistema Brasileiro de Extensão Rural foi estatizado pela Lei nº 6.126, de 06 de novembro de 1974 originando a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER). Nesse ínterim, as entidades de ATER estaduais sofriam retração em suas próprias estruturas originando outras empresas de ATER como a EMATER, o Sistema Abcar (ou Siber) transformou-se no Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER).

O conjunto de transformações a que foi submetida à discussão em torno da ATER acompanhou o cenário da construção política nacional, tendo como pressuposto a emergência do campo como cenário da produtividade e locus de exclusão e expropriação, bem como, no período atual a nova roupagem das políticas neoliberais cujo discurso se apropria da imagem do campo e dos sujeitos que nele vivem por um lado atendendo as demandas dos MSC na concretização dos direitos, por outro, a pressão exercida pela reprodução ampliada do capital, apropriando-se do território camponês.

O debate em torno do desenvolvimento do campo, aliado ao crescimento, traz consigo as críticas contundidas pelos setores organizados da sociedade civil acerca do modelo de crescimento produtivista, difusionista, cujo padrão tecnológico modernizante abre espaço para a discussão da construção de uma proposta de campo na qual a vida seja prioritária e preservada.

A criação da Federação das Associações e Sindicatos dos Trabalhadores de Assistência Técnica e Extensão Rural e Serviço Público do Brasil (FASER) em 1986 contribuiu para o avanço da construção da proposta de campo nos moldes do desenvolvimento sustentável com o mote de ‘desenvolvimento ecologicamente correto, economicamente viável e socialmente justo’, pautando-se nas ações propostas pelo Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), tendo como ponto de partida, metodologias participativas e a prática da pedagogia da alternância na ação extensionista.

No governo Collor, houve o desmonte da ATER com a extinção da Embrater através do Decreto nº 99.192, de 15 de março de 1990, dentre outras empresas estatais. Organizadas, em 1990, as instituições estaduais de ATER criaram a Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural (ASBRAER), entretanto, foi progressiva a depreciação do sistema oficial de ATER.

Em 1990, também foi criado o Ministério da Agricultura e Reforma Agrária (MARA) que promoveu a cargo de estados e municípios a responsabilidade sobre a ATER. Nesse mesmo ano, através do Decreto Nº 99.621, de 18 de outubro de 1990, foi aprovada nova estrutura regimental tendo a assistência técnica e extensão rural sob sua responsabilidade.

A instituição da Política Agrícola de nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991, após a Constituição de 1988, em seu Capítulo V especifica que:

Artigo 16 - a assistência técnica e extensão rural buscarão viabilizar, com o produtor rural, proprietário ou não, suas famílias e organizações, soluções adequadas aos seus problemas de produção, gerência, beneficiamento, armazenamento, comercialização, industrialização, eletrificação, consumo, bem-estar e preservação do meio ambiente.

Artigo 17 - O Poder Público manterá serviço oficial de assistência técnica e extensão rural, sem paralelismo na área governamental ou privada, de caráter educativo, garantindo atendimento gratuito aos pequenos produtores.

A referida Lei pressupõe a continuidade da política de ATER exclusiva pelo Poder Público, porém não especifica a necessidade de integração entre as instâncias de poder. No governo Lula uma marco para a ATER foi à instituição da PNATER no âmbito da SAF/MDA cuja importância se deu no fortalecimento da Agricultura Familiar, processo esse que se deu através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), o qual teve sua sigla alterada para Conselho Nacional de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (CONDRAF), através de Decreto nº 4.854, de 8 de outubro de 2003.

No ano de 2002, o MDA realizou um levantamento da situação da ATER no país, incluindo os agentes de desenvolvimento ligados diretamente ao campo. Ano seguinte, a competência das ações de ATER através do Departamento de ATER (DATER) foram transferidas do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) para o MDA através do Decreto nº 4.739, de 13 de junho de 2003, mais tarde substituída a competência legal para o de Departamento de Infraestrutura de Extensão Rural (DIER), mediante Decreto nº 3.527, de 28 de junho de 2000. Posteriormente, através do Decreto nº 5.033, de 5 de abril de 2004 o DATER reaparece no cenário da SAF/Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA), orientado pelos princípios da PNATER.

A PNATER sofreu alterações nos anos 2003/2004 originando a criação do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER), a partir do qual os estados foram sensibilizados a criação de suas propostas estaduais de ações de ATER. As alterações que

originaram na construção da PNATER (2007, p. 9) nortearam-se segundo princípios da agroecologia firmando o seguinte objetivo:

Estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, que envolvam atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo, e outras, tendo como centro o fortalecimento da agricultura familiar, visando a melhoria da qualidade de vida e adotando os princípios da Agroecologia como eixo orientador das ações.

Enquanto atividade dialógica, a ATER pauta-se nos princípios da Educação Popular, conforme preconiza a PNATER (2007, p. 11), a qual define como orientação estratégica no âmbito educativo: “Fortalecer iniciativas educacionais apropriadas para agricultura familiar, tendo como referência a Pedagogia da Alternância, assim como outras experiências educacionais construídas a partir da realidade dos agricultores familiares.”.

Nesse sentido, o reconhecimento da pedagogia da alternância na ATER demonstra a importância da intersetorialidade no âmbito local/regional, promovendo a sensibilização para a articulação de entidades, instituições ou organizações que podem participar do Sistema Nacional Descentralizado de Ater Pública, a exemplo de outros cita os “estabelecimentos de ensino que executem atividades de Ater na sua área geoeducacional; e as Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e, outras entidades que atuem com a Pedagogia da Alternância e, que executem atividades de ATER.” (BRASIL, 2007, p.12).

A constituição das Redes Temáticas de ATER tem como principal eixo norteador a promoção da inter e transdisciplinaridade nas ações com vistas ao desenvolvimento das questões de gênero, geração, etnia, diversificação e beneficiamento da produção, cadeias produtivas, formação de agentes de ATER e metodologias participativas.

Contudo, a existência dessa estrutura de ATER/ATES pública e privada não condiciona em sua extensão atender a todo o campo brasileiro, e quando atende, demonstra fragilidades, por vezes, provocada em função da debilidade na articulação entre os entes federados e por (in) compreensão do significado e valor atribuído ao campo, primeiramente, como lócus de vida, e, posteriormente, como lócus de atividade econômica, embora esta última se destaque como foco das políticas públicas voltadas para o campo, tentando submeter o camponês como trabalhador para o capital, subordinando-o através da renda da terra e apropriação do trabalho camponês.

Em apresentação de Seminário de Extensão Rural realizado na Emater-PB, em dezembro de 2012, o Diretor do DATER, Argileu Martins apresentou os resultados quantitativos

da Extensão Rural no país, cujos registros demonstraram que a Agricultura Familiar ocupa 4.366.267 estabelecimentos, utiliza 80 milhões de hectares para produzir R\$54 bilhões, ocupando 12,3 milhões de pessoas. A Agricultura Não Familiar possui cinco vezes menos o número de estabelecimentos familiares, ocupando uma área três vezes superior, com valor superior a duas vezes mais, ocupando apenas 1/3 de pessoas, em relação à Agricultura Familiar.

TABELA 2 – Públicos da ATER - Segmentação dos estabelecimentos agropecuários segundo grupos de renda bruta e tipo de agricultura. Brasil, 2006

Classificação		Número de estabelecimentos	Área (milhões ha)	Valor da Produção (bilhões R\$)	Pessoas ocupadas (milhões)
Total BRASIL		5.175.636	334	164	16,6
Agricultura Não Familiar		809.369	254	109	4,2
individuais médios	1	635.914	158	25	2,6
individuais grandes	2	21.085	34	39	0,3
empresarial	3	79.658	45	40	1,0
setor público e outros	4	72.712	17	5	0,3
Agricultura Familiar		4.366.267	80	54	12,3
dinâmicos	5	346.240	10	27	1,2
em desenvolvimento	6	1.070.446	26	19	3,3
baixa renda	7	1.326.575	15	2	3,7
pobres e extrema pobreza	8	1.089.552	14	1	2,5
reforma agrária	9	533.454	15	6	1,6

Fonte: Del Grossi, a partir de informações do Censo Agropecuário, 2006.

No tocante ao número de famílias que recebem assistência técnica no campo, por tipologia estabelecida pelo MDA, o Diretor do DATER apresenta o valor da produção por hectare para os seguimentos que não receberam assistência técnica, os que ocasionalmente recebem e os

recebem-na regularmente. Essa Tabela indica que a atenção das famílias do campo pelas ações de ATER promove o aumento do valor da produção por hectare.

Os estabelecimentos de Agricultura Não Familiar que não recebem apresentam valor da produção em R\$232,00, os que ocasionalmente recebem R\$578,00 e os que recebem R\$ 996,00, ou seja, a efetividade nas ações de ATER ocasiona um aumento de 329% no valor obtido na produção por hectare. No outro extremo, os estabelecimentos de Agricultura Familiar que não recebem apresentam valor da produção em R\$639,00, os que ocasionalmente recebem R\$1356,00 e os que recebem R\$ 2.309,00, ou seja, a efetividade nas ações de ATER ocasiona um aumento de 261% no valor obtido na produção por hectare.

**TABELA 3 - Recebimento de Orientação Técnica –
Indicador de produtividade dos estabelecimentos. Brasil, 2006**

Classificação		Valor da produção por hectare (R\$/ha)		
		Não receberam	Ocasionalmente	Regularmente
Total BRASIL		379	711	1.101
Agricultura Não Familiar		232	578	996
individuais médios	1	132	264	359
individuais grandes	2	1.465	1.334	1.622
empresarial	3	500	1.079	1.411
setor público e outros	4	168	385	860
Agricultura Familiar		639	1.356	2.309
dinâmicos	5	3.121	3.659	5.163
em desenvolvimento	6	737	1.247	1.867
baixa renda	7	96	226	259
pobres e extrema pobreza	8	52	58	72
reforma agrária	9	395	679	1.059

Fonte: Del Grossi, a partir de informações do Censo Agropecuário, 2006. Valores em R\$ de junho/12 (IPCA).

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 3, depreende-se que a ação de assistência técnica possui importância considerável na vida dos sujeitos de campo, pois, contribui para a maximização da produção e redução dos gastos, além de promover o repensar sobre a

diversificação da produção e os cuidados com o meio. Os dados supramencionados indicam a viabilidade da Agricultura Familiar, uma vez que se mantém em níveis superiores a 2/3 do valor da produção por hectare, em relação à Agricultura Não Familiar.

Note-se que quanto menor o nível de renda, de acordo com a classificação apresentada, menor o valor da produção obtido. Não é objeto de nossa pesquisa realizar essa análise, contudo, merece serem investigados quais os reais motivos que levam a diminuição da produtividade por área, tomando como parâmetros o nível de renda familiar, fato que se sugeriu como objeto de outras pesquisas, inclusive para detectar qual o nível de influência da política da Educação do Campo nessas questões.

Constatam-se nos Tabelas 2 e 3 a forma como o campo é visto, cujos sujeitos são submetidos a mensuração, classificação e estratificação segundo a renda auferida, nesse caso, realizada pelo Censo Agropecuário (2006). Desse modo, os povos do campo em geral, são discriminados em seguimentos diferenciados, enquadrados segundo níveis de renda e área disponível, além dos conceitos de Agricultor Familiar e Agricultor Não Familiar, portanto, destituindo-os da historicidade que lhes é característica.

Considerando que as famílias que recebem assistência técnica obtêm maiores valores de produção, parte-se agora para outro extremo, no tocante ao número de famílias camponesas assistidas pela ATER/ATES.

De acordo com a pesquisa do PNERA (BRASIL, 2004, p.103) 81,9% das famílias do campo, em geral, não recebem assistência técnica, e apenas 18,1% recebem. Destaca-se a presença desse tipo de ação orientada pelos MSC e Sindicatos com índice de 11,8%. Nas áreas de assentamentos rurais, esses índices são de 52,6% de famílias que não dispõem de nenhum tipo de assistência técnica, contra 47,4% que recebem (BRASIL, 2004, p.145), sendo 16,6% prestada pelos MSC e Sindicatos.

Apesar de haver um quadro diferenciado dos assentamentos rurais em relação ao campo, em geral, quase a metade das famílias de áreas reformadas, ainda não acessam a política da reforma agrária. Desse modo, apesar da conquista da terra ter-se efetivado, não houve o condicionamento do direito a ATER/ATES, demonstrando a fragilidade nas políticas voltadas para o campo, em especial, a política de reforma agrária.

No âmbito da PNATER são tratadas as questões direcionadas a formação de formadores, capacitação técnica destinada ao desenvolvimento das ações de ATER, e para isso, recomenda que sejam capacitadas equipes técnicas e estas com sujeitos do campo, a fim de

promover espaços de diálogo e socialização de práticas educativas, nas quais distintos saberes são reconhecidos. Nesse sentido, as ações devem ser promovidas com uso de metodologias participativas embasadas na pedagogia da alternância, tendo como ponto de partida a Educação Popular no sentido freireano, os saberes e realidades locais.

Ao DATER como entidade responsável pela ATER compete, dentre outras atribuições, “estabelecer vínculos e facilitar a parceria com as entidades de pesquisa nacional e estadual, e com os estabelecimentos de ensino” e “articular com o Ministério da Educação e entidades de ensino, visando adequar os currículos e a formação profissional aos requisitos da Política Nacional de Ater.” (BRASIL, 2007, p. 13). Nesse sentido, a instituição de quaisquer políticas públicas, especialmente as políticas para o campo devem pautar-se na proposta da intersetorialidade.

Portanto, a política da reforma agrária engloba, dentre outras preocupações, a ATER como uma atividade de educativa, especificamente compreendida como um projeto de Educação do Campo, compreendendo todos os espaços e tempos do campo como territórios de saberes e de reprodução da vida.

A educação promovida aos sujeitos do campo seguiu os moldes da Educação Rural, ocorrendo nos setores de formação e conhecimentos destinados ao campo que tenham como pauta a formação técnica, social e ambiental, tem nos programas e políticas voltadas para o campo, a postura de manutenção da estrutura agrária brasileira fortemente concentrada, de cunho produtivista, seguindo o modelo da modernização conservadora.

No Brasil, a educação se constituiu como instrumento de validação e reafirmação da estrutura agrária fortemente concentrada no país, a exemplo do que ocorre na formação em Ciências Agrárias, nos cursos convencionais. Na contramão desse processo está o campesinato cujas especificidades, via de regra, são negadas, principalmente na Academia enquanto lócus de produção do conhecimento, bem como da constituição de práticas que respeitem a tríade que norteia o objetivo acadêmico, quais sejam, ensino pesquisa e extensão. Segundo Casimiro: (2009, p. 37)

nas Ciências Agrárias, é restrito o acesso ao conhecimento e a sua produção de forma relacionada à economia moral da produção familiar e camponesa. Os próprios setores de produção dos movimentos sociais do campo ainda utilizam planilhas demonstrativas de viabilidade econômico-financeira, para o financiamento da produção, que não refletem a realidade da evolução dos sistemas produtivos familiares. Visualizar a possibilidade de um mercado nacional familiar e camponês, de regras diferenciadas é um passo ousado. A academia necessita aprofundar os conhecimentos da lógica cooperativa da

Agricultura Familiar e Camponesa que permita a esses agricultores permanecer na terra e a partir destas práticas, somada ao conhecimento científico acumulado, elaborar propostas de viabilidade econômico-financeira, de melhoria de vida, de vitalização de uma socioeconomia solidária que movimente mercados excluídos e explorados: mercado camponês, extrativista, de pesca artesanal, e outros. Este é um dos desafios para estes jovens residentes, seus orientadores e as comunidades que os recebem”.

A racionalização da produção agrícola, a manutenção das elites agrárias no poder e a maximização do uso e aproveitamento dos recursos naturais, são elementos que demarcam a emergência das ciências agrícolas no Brasil (OLIVER, 2006, p. 2) “A emergência das ciências agrícolas no Brasil esteve, desde início do século XIX, marcada pela necessidade de racionalizar a produção agrícola, de descobrir novas riquezas naturais e de manter as elites agrárias no poder.”.

Em 1881 foi formada a primeira turma de Engenheiros Agrônomos, no município de São Bento das Lages – BA, local onde se cultivava monocultura de cana-de-açúcar no período da escravidão. Em se tratando de educação, salientem-se algumas inquietações acerca da realidade da época em relação ao tipo de público beneficiado, os interesses da educação e tradições científicas que emergiam e consubstanciavam a estrutura societária no contexto de surgimento das ciências agrícolas.

Na discussão em pauta, traz-se a contribuição de Oliver (*ibidem*, p. 107) acerca do conceito de ‘ciências agrícolas’ como “o conjunto de ciências que serviram de base para a legitimação dessas escolas, como espaços de ciência, ou como espaços de poder.” A autora (*ib. id.*) faz referência, primordialmente a um projeto de legitimação política dos grupos dominantes dentro de seu meio, do conjunto de instituições de ensino superior e, na sociedade, ao invés de uma real distinção científica.

Em geral, a instituição das ciências agrícolas sempre esteve atrelada ao estabelecimento de relações de produção apoiadas nas atividades agropecuárias, bem como nas formas de apropriação e uso da terra. Assim, mesmo nesse período escravista, havia um tipo peculiar de campesinato a que alguns autores denominavam ‘brecha camponesa’, que se apropriavam de oportunidades de cultivar a terra durante períodos de pousio daquela, e até mesmo, como forma de garantir o sustento dos trabalhadores da terra evitando assim, maiores ônus por parte dos grandes proprietários de terra, sobretudo, em áreas de maior capacidade produtiva.

O ensino agrícola se pautava na educação moral, no amor ao trabalho agrícola, nos costumes adequados a moderna cultura do solo, tendo nas experiências práticas e científicas, atividades a serviço das elites agrárias voltadas, inicialmente, no fim do século XVIII e início do XIX, as culturas de trigo, fumo e café, e a partir do século XIX a cultura canavieira.

A partir da década de 1930 quando se destaca o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova o Brasil possuía mais de dez escolas de agronomia, sendo a escola de São Paulo, por exemplo, voltada para a educação dos filhos de fazendeiros; enquanto outras escolas como a do Rio de Janeiro voltava-se para a formação de educadores que por sua vez atuariam na promoção do saber na rede pública de ensino.

No geral, as escolas orientavam-se por modelos teórico-práticos nos quais a prática científica se constituía como atitude norteadora do ensino agrícola, que ora se orientavam na construção de novos conhecimentos voltados para a orientação disciplinar, ora em práticas de repetição.

O embate entre ciência e técnica se constituiu como orientação principal na formação das escolas agrícolas no país, consubstanciando a especialização da produção agrícola e disciplinar, processos esses responsáveis pela legitimação da estrutura de poder econômica e política, fortemente concentrada na constituição, por um lado, de elites agrárias e, por outro, grandes contingentes populacionais de trabalhadores do campo, explorados e/ou expropriados dos meios de produção, destituídos de direitos e considerados como ingênuos e incapazes de aprender. Dessa forma, sobressai-se o debate sobre o senso comum e a ciência, pois, durante décadas, e ainda na atualidade, perduram práticas e concepções de assistência técnica que condenam, ainda, práticas agrícolas seculares, desconsiderando muitas vezes a cultura e saber local.

Na construção do Memorial da Turma (2004), há um relato do Profissional Egresso 5, o qual demonstra que os sujeitos do campo não eram reconhecidos enquanto sujeitos, pois, se viam inconscientes dessa condição, uma vez que lhes eram imputadas a característica de inferior, subalterno, incapaz.

Em 1990, o homem menino conclui a 4ª série do primário, com uma professora que só tinha cursado também a 4ª série. Neste período, já estava participando de movimentos sociais principalmente da luta pelo pedaço de chão livre (...) Em 1997 (já éramos 15 irmãos), tomei uma dolorosa decisão: deixar minha amada família e partir para algum lugar em busca de conhecimentos. (observe amigos e amigas, que só agora tenho a coragem de escrever o pronome EU, porque até agora não era eu sujeito e autor de minha História). (Op. Cit).

Durante a realizada de entrevista coletiva, os Profissionais Egressos 5 e 6, do município de Bananeiras – PB, (2011), discutiam sobre a formação a que tiveram acesso no Ensino Médio, na área das ciências agrícolas. Segundo aqueles, refletiu-se no padrão seguido, nacionalmente nos cursos da área de ciências agrárias:

PE 5 - Eu acho que o curso técnico foi importante, só que foi um período de muitos problemas. Eu vim com uma base muito fragilizada no que se referem os conteúdos acadêmicos, mas mim sobre saia nos conhecimentos da natureza. Quando vim fazer o curso técnico já tinha construído uma identidade camponesa. Foi conflitante. As escola não tinha interesse em formar jovens para agricultura familiar e sim para o agronegócio!

PE 6 - cada um vendia o seu produto. Olha, isso aqui é bom e... Só faça isso!...

PE 5 - o professor disse que técnico não era pra tá inventando nada! É pra ta lendo a receita e aplicar! Eu que vinha na discussão de educação do campo, isso foi mesmo que me matar!... Isso foi no curso técnico, lá no Ensino Médio... (risos) eu lembro, ele disse que tava fazendo o curso técnico em caprinocultura e o professor disse que os animais que não tivesse o bom, que não fosse... Tinha que vender tudo! E ele chegou lá no sítio e disse: _pai, vamos vender tudo que isso aqui nenhum presta. (...) era desconstruir uma coisa que a gente tinha construído. Eu fiz muita burrada como técnico porque quis aplicar as técnicas que estava aprendendo no Curso.

Em contraposição a essas práticas e pelo direito ao reconhecimento das diversidades dos sujeitos do campo, iniciou-se o projeto Por Uma Educação do Campo, ponto sobre o qual se debruçou no item seguinte, para visualizar-se como a educação tem sido um dos pontos de pauta dos MSC organizados, se constituindo como instrumento de validação e reafirmação da identidade e território camponeses. Segundo o Profissional Egresso 5 (2011), o Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, se constituiu, a possibilidade de “suscitar em mim o agricultor que quase foi morto na Escola Técnica em Bananeiras.”.

Decorre da fala desse entrevistado, o Profissional Egresso 5, (2011) a escolha do título desta tese, pois segundo o mesmo “não adianta só lutar pela escola, a gente tem que lutar por uma escola diferente.” Foi a partir desse pensamento que se intitulou a tese ‘a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, PRONERA, para a construção do conhecimento e a reafirmação do território camponês’.

2.3.3. Política da Educação do Campo: nuances entre a educação, a Educação Popular do Campo, os movimentos sociais e a expansão do Ensino Superior no Brasil

Nesse espaço, discute-se a educação como proposta de desenvolvimento humano, tendo como objeto de análise uma experiência de Ensino Superior, a Turma PEC/MSD do Curso de Ciências Agrárias, na UFPB, situando-a como uma luta e conquista dos MSD para reafirmação do território camponês, *lôcus* de produção, reprodução social e convivência de distintos saberes. Para compreender como se deu a educação nesse território, trouxe-se um debate acerca do projeto de educação desenvolvido no Brasil, especialmente no campo, espaço que tem sido esteio para o desenvolvimento da cidade em detrimento da exploração e expropriação dos camponeses.

No Brasil, o modo como se compreende e desenvolve o processo formativo dos educandos, se aproxima do possibilismo geográfico de Vidal de La Blache, para o qual o desenvolvimento das sociedades humanas se vincula à cultura de cada povo e, por conseguinte, separa o homem do meio, sendo este último, apenas um suporte da ação humana que imprime suas marcas diferenciando, regionalmente, a natureza. Essa afirmação imprime-se no instante em que a educação consegue separar o homem de suas realidades, descontextualizando-os de sua história, de suas vivências, saberes e experiências.

Compreendida dessa forma, a educação escolar como elemento motor de uma sociedade promove mecanismos de alienação humana, uma vez que o modelo de educação que se herdou, advém de um momento histórico de transição entre os modos de produção feudal e capitalista, tendo na educação, a função principal de orientá-la para o trabalho alienado, produzindo nos seres humanos, a lógica da produção, ou seja, a formação para o trabalho na fábrica, produzindo o operário a serviço do capital.

As raízes desse pensamento situam-se no modelo neoliberal implantado em meio à crise econômica mundial, sobretudo, desde os anos de 1970, com a finalização do crescimento econômico, pós-Segunda Guerra Mundial. A política neoliberal norteia-se na “maximização dos lucros das empresas privadas (lucro econômico). E a este critério são submetidas todas as necessidades sociais, uma vez que a satisfação das necessidades sociais, sob o ponto de vista dessa corrente não conta, o que conta é o lucro” (NEOLIBERALISMO, 1993, p.31).

Deste modo, sob pena de sofrerem riscos, os quais para Giddens (2005, p. 72), ocorrem sob o efeito de riscos produzidos, pois foram “criados pelos impactos do nosso próprio conhecimento e da tecnologia sobre o mundo natural (de nossas intervenções sobre a natureza”.

Contrário ao projeto de educação imposto no país, voltado para o desenvolvimento pautado na economia e na produtividade, como projeto hegemônico voltado para o

desenvolvimento econômico da agropecuária, tendo nos sujeitos do campo a formação de mão de obra destinada ao trabalho produtivo e, a produção de mais valia, modelo expresso pelo paradigma da Educação Rural.

Contrário a esse paradigma, o projeto de Educação do Campo surge como movimento organizado pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), ao passo em que caminham, simultaneamente, as formas de produção e de reprodução ampliada do capital, tendo como ferramenta principal a expansão do Ensino Superior, cuja lógica fortalece o modelo econômico vigente.

2.3.3.1. A educação e a Educação Rural no Brasil

A educação é reconhecida como importante mecanismo de formação social, inerente ao ser humano e diversificado em cada sociedade. A crise e reforma do Estado tem levado a educação a um processo de mercantilização e, por conseguinte, de mercadorização, pois segundo Mészáros (2005), a educação tem se constituído como importante elemento para reprodução ampliada do capital bem como pela oferta de um modelo de educação voltado para o fortalecimento da desigualdade social através da reprodução do sistema de classes.

Tomando-se como referência o campo, é nesse espaço onde o capital assume sua face mais perversa, pois ao reproduzir uma educação voltada para a realidade da cidade, nega os direitos e as realidades dos camponeses, transferindo, por vezes, a escola do campo para a cidade, ou, oferta no campo uma educação alienada, descolada do chão da vida dos camponeses, traduzindo o paradigma da Educação Rural. Na percepção de Fernandes (2005, p.62), constitui-se “um modelo de desenvolvimento que expropria”.

Os primeiros debates sobre a Educação Rural, não se constituíram como pauta nos projetos de governo e de Estado. Bastante tênue, iniciou-se nas escolas da cidade, tendo o campo como espaço de subserviência, todavia, serviram como impulso à construção do Movimento Por uma Educação do Campo.

O período que compreende o século XIX, nas décadas de 1930-1940 donde surge e se institucionaliza a Educação Rural, o campo era pensado a partir da lógica produtivista para a qual o homem do campo era condicionado à educação como sinônimo de instrução necessária à

produção para manutenção da família e da produção para o mercado, estando àquela, em geral, subordinada às relações de patronato.

Os registros de educação nesse território têm sua expressão em programas e políticas voltados para o incentivo à produtividade e a elevação do desenvolvimento econômico, cujo ponto de partida reside na difusão de tecnologias e a disseminação de insumos e defensivos químicos, fatores responsáveis pela expansão da reprodução ampliada do capital, bem como a estrutura fundiária concentrada.

Se nos detivermos aos Textos Constitucionais de 1824 e 1891, viu-se que não há especificações em relação à educação no campo, embora se considere um país, eminentemente agrário. O descaso com o campo e os direitos de seus sujeitos refletia-se no fato de que esse espaço era considerado como lugar de atraso, onde as técnicas de cultivo e produção não exigiam maiores preocupações, tampouco a preocupação com a conscientização sociopolítica dos camponeses e de uma escola capaz de emancipá-los.

A Educação Rural se dá, sobretudo, a partir da década de 1930, cuja centralidade residia na redução do movimento migratório e, o consequente aumento da produção e economia no campo, movimento este orientado pelos interesses das elites, cuja ideologia e projetos dominantes lutavam pelo controle hegemônico da cidade sobre o campo.

Nesse período, eram latentes as transformações no âmbito educacional, tendo no ano de 1932, se instituído a luta por um projeto nacional democrático de educação, cujos interesses se voltavam para a educação como direito de todos, portanto, quebrando as cercas do latifúndio do saber, que àquela época, se restringia às elites. Segundo afirma Anísio Teixeira (1994, p. 50), um privilégio de alguns num “processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil, e, em rigor, privilegiada”.

Destacava-se entre estes a presença da Igreja Católica, cujos históricos na área educacional advém da educação jesuítica que se instituiu e dominou o país. Esse período ficou conhecido como ‘O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1932, por ocasião das discussões travadas durante a IV Conferência Nacional de Educação realizada no ano de 1931, com a presença de estudiosos como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo.

Esse movimento marcou uma época na história da educação no Brasil, destacando-se o aspecto social e político nos ideais revolucionários expressos no documento construído durante o Manifesto, intitulado ‘A reconstrução educacional no Brasil’, gerando polêmicas entre o povo e

as elites dominantes à época, expressando uma contra-hegemonia em favor da emancipação humana, substituindo-se dessa maneira, políticas compensatórias por políticas emancipadoras.

De acordo com Saviani (2008), o período de 1930 a 1961 firmou-se como um momento de equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, o que foi fortalecido na Constituição de 1934, especialmente pela expressividade que gerou o manifesto dos Pioneiros com as reformas no âmbito educacional.

No que diz respeito à Educação Rural no Brasil, é importante destacar a influência européia acerca das formas de produção do conhecimento, especificamente técnico, desenvolvendo uma crise mundial, o que repercutiu imediatamente, no modo de produzir no campo, em maior amplitude.

O Brasil ganhou expressividade internacional, cujas transformações impactaram no mercado interno, resultando na expansão da produção industrial e, conseqüentemente, a demanda por especialização expressa na divisão social do trabalho. Nesse ínterim, surge a migração intensa dos trabalhadores do campo para a cidade.

No período em que se delimitou a Ditadura Militar (1964-1985) foi marcante a desestabilização nos setores da educação pela quebra da democracia no ensino escolar. Na atualidade, ainda se reproduzem práticas inadequadas ao campo, como a assistência técnica de abordagem tecnicista, a educação com traços marcantes da Educação Rural voltada para a acumulação capitalista e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, com eficiência e produtividade máxima.

De acordo com Saviani (2008, p, 364), o período Ditatorial expressou apenas uma “ruptura no aspecto político”, ao invés de socioeconômico. Segundo o autor:

Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno da ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos da ditadura (*ibidem*).

Paulo Freire, dentre tantos outros que foram submetidos a mecanismos de tortura, morte e cerceamento da liberdade de expressão, foi exilado por promover o debate acerca da liberdade de expressão e do acesso das classes populares à educação, e com ela a libertação dos sujeitos.

A escola constituiu-se como locus de reprodução de instrução, ao invés de produção de conhecimento, tendo na pessoa do professor, um técnico responsável pela execução de tarefas, dentre elas, incutirem na mente dos educandos, saberes técnicos descolados de suas realidades e de suas intersubjetividades, o que foi intitulado por Freire como “pedagogia bancária” quando os conhecimentos eram depositados na mente dos educandos. Contrapondo-se a esta, a necessidade de reorientação da educação no sentido de uma educação libertadora é enaltecida por Batista ([s.d.], p. 3):

Essa concepção de educação, inspirada na pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), é uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e de seus movimentos sociais que busca romper ou superar uma concepção de educação tradicional, “bancária”, largamente utilizada na educação escolar, criticada por ser funcional aos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural. Insurge-se assim como uma educação contra-hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade. É nessa perspectiva que se insere a Educação do Campo.

A história da educação e da educação no campo, no país, apresentou contradições entre a educação e a atividade de produção, uma vez que aquela se encontra descolada da realidade dos sujeitos do campo, portanto, não implica na libertação e emancipação de seus sujeitos. A negação das questões estruturais, especificamente, dos direitos se constituiu como debate por não reconhecer os povos do campo como sujeitos de direito, bem como sua historicidade, a peculiaridade que os representa como classe, da apropriação dos meios e dos resultados de produção, e da capacidade de produzir e obter os maiores índices de produção de alimentos e abastecimento da população brasileira.

Os resultados dessa negação dificultaram a inserção social dos camponeses no desenvolvimento das forças produtivas para a produção de alimentos, bem como, sua inserção enquanto sujeito emancipado para contribuir na democratização da sociedade. Segundo Florestan Fernandes (2003, p. 24), “a educação é a principal força revolucionária e, por isso, [o camponês] deve estar preparado, informado e consciente de seu papel e dessa mesma força”. Para o autor (*ibidem*),

A transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade, e o sentido de qualquer política educacional democrática tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética, e totalizadora, diríamos que a educação e a democratização da sociedade são entidades reais e processos

concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro.

Portanto, a educação relaciona-se com a produção das ideias (em outros pontos do texto aparece ideia, acho necessário padronizar) e da consciência, mediatizadas pela produção material humana. Segundo Marx (2002, p. 18),

A produção das ideias, de representações e da consciência está (...) direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (...).

A instituição escolar brasileira reconhecida como saber sistematizado, saber escolar, carrega em si a história e a estrutura dominante de educação, promovendo a falsa ideologia de que o saber científico sobrepõe-se ao saber espontâneo, predominando a forma de saber escolar, desconsiderando a cultura, o conhecimento e as histórias de vida dos sujeitos educandos.

O tratamento desigual conferido ao campo brasileiro tem suas raízes na forma como o Estado se instala de forma autoritária, tendo na escola um modelo escolar reprodutor da lógica vigente, funcionando como “Aparelho Ideológico de Estado” (ALTHUSSER, 1996), tendo discursos variados permeando o pedagógico, o científico, o familiar, o religioso e, o principal, o discurso neoliberal.

Distinto da fala, o discurso identifica-se na linguagem, na ambigüidade, pois apresenta a dicotomia língua/fala e viabiliza marcas ideológicas. Para Cardoso (2003, p. 32) “a língua segundo viu-se, é uma entidade abstrata, enquanto que discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”.

Na obra, *A Ordem do Discurso*, Foulcault (1971, p. 62-73) apresenta o discurso como espaço de luta, “o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente”, portanto, direcionando-se a alguém. Como parte desses discursos cite-se os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), apresentados por Althusser (1980, p. 43):

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado, um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica, que deverá necessariamente ser examinada em detalhe, posta a prova, retificada e

remanejada. Com todas as reservas que esta exigência acarreta podemos, pelo momento, considerar como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado especial): AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas); AIE familiar AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos); AIE sindical AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...); AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...).

A sociedade é responsável pela criação dessas instituições ideológicas que funcionam como mecanismos de manutenção e reprodução das condições materiais e ideológicas da classe dominante/opressora, utilizando-se de discursos ideológicos. De acordo com Althusser (2001, p. 58) é num dos AIE's, a escola, que “Aprende-se a falar bem o idioma, a redigir bem, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber dar ordens, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários”.

István Mészáros (2003, p. 12-13) afirma que há uma contrariedade no tocante à contingência histórica e a necessidade sistêmica ou estrutural, uma vez que o capital norte-americano é preponderante, e a tentativa de monopolização pelo capital para realizar o desenvolvimento global é realizada sem maiores preocupações com as consequências para a humanidade. Desse modo, o autor (*ibidem*) conclama para a falsidade da ideia do fim do imperialismo e da era dos impérios, uma vez que a

“tendência material mais recente do capitalismo é a integração global que, entretanto, não pode ser assegurada no plano político”; e por outro lado, que apesar de todos os esforços visando à completa dominação, o capital foi incapaz de produzir o estado do sistema do capital como tal.

Segundo o autor (*ibidem*), nas estratégias encontradas pelas forças hegemônicas para a promoção de uma política conjuntural, permanecerá irresolvida e urgente, a necessidade sistêmica advinda da lógica da integração monopolística do capital. Sendo assim,

o sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la. (MÉSZÁROS, 2003, P. 19).

Segundo Mészáros (2005, p. 22) as contradições geradas por esse modo de produção são insuperáveis pela lógica do capital, porém, capazes de transformações a partir de uma alternativa viável e “radical ao modo de controle do metabolismo social do capital. Uma

alternativa baseada na igualdade substantiva, cuja ausência total é o denominador comum e o núcleo vicioso de todas as relações sociais sob o sistema existente”.

O reconhecimento da alienação produzida na sociedade e a necessidade de transformação da situação de opressão impulsionaram os oprimidos a se libertarem e lutarem em favor de uma sociedade igualitária e, por conseguinte, livres das tentativas do capitalismo que utiliza “qualquer agência global social específica capaz de assumir o papel que lhe for atribuído”. Desse modo, os Movimentos Sociais do Campo agem em defesa da educação para a vida, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nessa lógica, sob a concepção do Movimento Por uma Educação do Campo, a abordagem acerca da educação no ensino público e, especialmente, na universidade como instituição promotora do Ensino Superior, bem como os currículos e práticas adotadas na formação de educadores do campo, se justifica em função de discutir-se a natureza do trabalho, em seus aspectos da produtividade e da improdutividade e, da produção material e não material.

Na produção não material ocorrem dois processos distintos, sendo o primeiro quando o produto não se separa do produtor e, o segundo, o produto não se separa do ato de produção. É nessa modalidade que se insere a educação, em função da natureza histórico-crítica do fenômeno educativo produzido pela natureza humana, no ato de produzir.

Como já se afirmou a educação como produção do saber e de apropriação do conhecimento transforma o homem humanizando-o, tornando-o capaz de apreender o mundo em sua multidimensionalidade. Dessa forma, a produção de conhecimento enquanto singularidade humana torna o homem capaz de produzir suas realidades e, por conseguinte, possibilita o desenvolvimento de olhares diferenciados em torno das especificidades existentes, a exemplo da educação do campo e dos sujeitos a ela pertinentes.

Reconhecendo nas palavras de Freire (1979, p. 79) “ninguém educa ninguém e que é em comunhão que os homens aprendem e se tornam humanos”, percebe-se que a educação é a prática de uma teoria do conhecimento. Assim, tornar-se humano requer trabalho educativo, pois:

O saber que interessa diretamente a educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem. Como resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, p. 7).

A educação como processo de formação continuado, permanente, vetor de desenvolvimento pleno da pessoa humana, contribui na realização de práticas entre os sujeitos aprendentes, educadores e educandos, e que estes sejam capazes de compreender a alienação e o

estranhamento promovidos pelo capital e, por conseguinte, construam uma sociedade alternativa na qual não haja a exploração dos tempos de lazer, da produção, da dominação humana e expropriação dos meios de produção.

A Educação representa um direito social, público e subjetivo, sendo o Estado e a Família, os principais responsáveis legais em assegurá-la, de acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Vislumbra-se a inexequibilidade dessa lei, a partir dos índices educacionais que demonstram a desigualdade existe entre o acesso a educação no campo e na cidade.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2009), divulgada no mês de setembro de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil tem 14,1 milhões de analfabetos, o que corresponde a 9,7% do total da população com 15 anos ou mais de idade. Distinguindo-se ainda mais, esse índice que se refere ao analfabetismo absoluto⁴⁷, o IBGE afirmou que um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional⁴⁸. Tomando-se como parâmetros a distribuição localizada desses sujeitos, a situação crítica se encontra no campo, nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Conforme Lacerda & Santos (2010, p. 21) a Pnad (2009) apresenta que do total da população com mais de 25 anos de idade, “10,6% têm nível superior completo, ante 8,1%, em 2004”. Dentre esses “12,9% não têm instrução – contra 15,7%, em 2004. Outros 36,9% têm o Ensino Fundamental incompleto, e 8,8% finalizaram o Ensino Fundamental. Já 23% da população têm o Ensino Médio completo”.

O resultado da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) (BRASIL/INCRA/INEP/MEC, 2005), apresentou que 23% dos camponeses que residem em assentamentos rurais são analfabetos, além dos baixos índices de escolaridade na população adulta.

De acordo com os autores, o Programa de Assistência Técnica, Social e Ambiental (ATES) ATES/INCRA realizou, em 2010, a Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária (PQRA), cujos resultados indicaram que existem 906.878 famílias camponesas assentadas, o que representa em média 3,5 milhões de pessoas, das quais, aproximadamente a metade, encontra-se na faixa etária de 11 a 40 anos, representando, portanto, uma população jovem.

⁴⁷ Cf. UNESCO “analfabeto absoluto são as pessoas que não sabem ler e escrever.” (BRASIL: 2003, p. 6).

⁴⁸ Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade.” (BRASIL: 2003, p. 4).

No tocante ao aspecto educacional 15,5% não é alfabetizada, somando-se ainda os “baixos níveis de escolaridade da população jovem e adulta, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (este último, assegurado para apenas 6% da juventude, dos quais, menos de 1% teve acesso ao Ensino Superior)” (LACERDA & SANTOS, 2010, p. 22).

Esses índices expressam-se, sobretudo, pela forma como a educação vem sendo implementada no país, nos moldes do que se convencionou chamar de Educação Rural, modelo vigente na cidade e no campo desde as décadas de 1930 a 1980, com saberes descolados da realidade dos sujeitos do campo, desconhecendo seus modos de vida, a diversidade e as necessidades conforme o local em que vivem. Corroborando, Arroyo (1999) tece comentários acerca da orientação que a cidade possui sobre o campo de que para este necessita-se apenas dos conteúdos explanados na escola urbana, de material didático, desconsiderando-se, portanto, de um projeto de educação no qual os sujeitos do campo sejam partícipes na construção e atuação.

Portanto, não foram consolidados plenamente a ampliação e o acesso a educação para os povos do campo, demandando de políticas públicas específicas destinadas à redução da desigualdade social, da inferiorização e dos preconceitos contra esses sujeitos que tiveram suas histórias desconsideradas no âmbito educacional, o que se comprovou na observação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e, por conseguinte, nas práticas educativas de educadores para com os educandos.

É na perspectiva da resistência contra-hegemônica que os MSC lutaram por políticas públicas e criaram a política da Educação do Campo e com ela, o PRONERA. Desse modo, os MSC resistem à subjugação do trabalho ao capital, através da elaboração de uma resposta, historicamente viável a esses desafios, o que só será possível “pela construção de uma alternativa radicalmente diferente do impulso do capital em direção à globalização imperialista/monopolista, no espírito do projeto socialista, corporificado num movimento progressista de massas” (*ibidem*, p.13).

2.3.3.2. O papel dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) na construção do Movimento Por uma Educação do Campo

No Brasil, desde o período Colonial, o processo de formação sócio-histórica se construiu em meio à hegemonia do embate de luta de classes, tendo nas elites a expressão da dominação e da opressão, fato que se consubstancia com as formas de acesso à terra de forma mercantil para produção e reprodução ampliada do capital detido nas mãos de poucos proprietários de terra em contraposição a maioria da população, despossuída dos meios de produção, especialmente a terra, no caso específico dos camponeses, subalternos às classes dominantes. De acordo com Carvalho (2011, p. 1),

O subalterno não é uma condição, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extingiria com o correr do tempo. Estamos diante de um processo que se atualiza e subalterniza grupos crescentes, nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres.

Contudo, a insubmissão característica do campesinato brasileiro tem demonstrado sua organização através de movimentos sociais de luta, articulando movimentos sociais do campo e da cidade, em prol da construção de políticas de reconhecimento da igualdade de direitos na aceção do princípio material, para os que são desiguais.

O reconhecimento de pertença, de enraizamento e a garantia da reprodução familiar, legitimam a luta camponesa, organizada pelos movimentos sociais. Ao longo da história do Brasil, o modelo de desenvolvimento imposto ao campo vem sendo contestado, desde as primeiras lutas de resistência camponesa que se inscreve numa trajetória secular pelo acesso à terra.

Para tanto, se organizam e tem seu histórico em lutas, cuja existência inicia-se no período Colonial com os movimentos indígenas e de africanos escravizados. Posteriormente, dentre outros movimentos se destacaram: a Revolta do Ronco da Abelha, no Nordeste, em 1851; a Revolta do Quebra-Quilos, na Paraíba, em 1874; a Guerra de Canudos, na Bahia, de 1893 a 1897; a Guerra do Contestado na área disputada pelo Paraná e Santa Catarina, no período de 1912 a 1916; Trompas e Formoso, Goiás, na década de 1950; as Ligas Camponesas⁴⁹, em 1945, em Pernambuco, se estendendo pelo Brasil.

A despeito de outros, as Ligas tem seu registro inicial no Nordeste, no ano de 1945⁵⁰, ressurgindo nos anos de 1955 até os anos de 1964, quando houve a deposição do governo João

⁴⁹ Ver estudos na obra NORDESTE: O Vietnã que não houve - Ligas Camponesas e o Golpe de 64 (1996: p. 13-20).

⁵⁰ Cf. Batista, (2006: p.152) as ligas eram caracterizadas como associações, identificadas com as Ligas que haviam sido criadas pelo Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB), no período entre 1945-1947.

Goulart pelo Golpe Militar⁵¹. Sua primeira representação, no Engenho Galiléia-PE se deu num movimento circunscrito às áreas de cana-de-açúcar. No caso específico da Mata Paraibana, seu registro data de 1961 e, configurou-se um movimento de luta dos camponeses contra o *cambão*, ou seja, pela extinção do trabalho gratuito e pelo pagamento do foro da terra em dinheiro (SOUZA, 1996, p.13-20).

As Ligas configuraram-se um movimento com forte registro de violência no campo⁵² passando a ter maior expressividade a partir do engajamento dos movimentos da Igreja Católica no segmento da Teologia da Libertação, onde se destacam a Comissão Pastoral da Terra – CPT, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Até então, esses movimentos que se posicionavam na defesa pelo respeito à vida no campo, não tinham expressividade na mídia, só vindo a ocorrer, sobretudo, a partir dos anos de 1980, quando os movimentos sociais de luta pela terra passam a ter maior expressividade, pois sua organização se dá em nível nacional, destacando-se a ação de movimentos como Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dentre outros.

Exemplo de resistência camponesa referenciados na história das Ligas Camponesas, os camponeses da região da Várzea Paraibana organizados nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), na Pastoral Rural e, posteriormente, na CPT tiveram como princípios a conscientização política e religiosa, realizando ocupações no campo, em latifúndios e à margem das rodovias, bem como na cidade em órgãos e praças públicas, onde muitas vezes, sofrem represálias por parte do poder público. Entretanto essas ações culminaram na conquista e adesão de setores da sociedade civil, à sua luta, nas grandes cidades, como expressão da relação campo cidade.

Ao formar uma coletividade, os movimentos sociais desencadeiam um processo de consciência coletiva em torno das problemáticas sociais que os envolve e, nas quais se inserem enquanto parte da sociedade, pautada em dado sistema de produção. Assim, enquanto possuem consciência dessas questões, constroem um projeto de vida alternativa, tendo em sua defesa, um aparato estratégico de defesa de sua classe, mas também como mecanismos de cobrança dos direitos sociais de sua classe, pois é exatamente essa instância capaz de amparar e legalizar seus direitos mediante o nível de organização realizado em torno do movimento organizado, e suas

⁵¹ Cf. Batista, (ib.id.: p.151).

⁵² Cf. Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2002).

conquistas dependerá segundo Martins (2008) ⁵³ do grau de organicidade interna que o movimento alcança.

No Brasil não tivemos, com a força social devida, instituições tradicionais reguladoras dos direitos dos pobres, trabalhadores e desvalidos porque esta era, afinal, uma sociedade escravista, resumida ao mandar e obedecer. As lutas tardias dessas populações, dos banidos da condição de sujeitos e privados do reconhecimento de identidade própria e ancestral, acabaram pondo na ordem do dia a reinvenção do Brasil numa perspectiva pluralista e multicultural. Mesmo no direito de propriedade, a Constituição de 1988 abrandou sua rigidez para acolher a legitimidade do costume quanto à posse e ao uso da terra. Estamos num momento de recriação identitária e, portanto, de inclusão social não pela assimilação aniquiladora, mas pelo reconhecimento integrador do direito à diferença. Essa tendência histórica pode ser enriquecida ou empobrecida, dependendo do que o STF decidir, pois ele dirá se a diferença é um direito universal ou se há brasileiros de primeira e de segunda, em que a diferença continuará residual, como um defeito de caráter.

Ao mesmo tempo em que resistem para o reconhecimento de suas diferenças e conquista de seus direitos, os camponeses, coletivamente lutam para continuarem existindo como “classe para si”, ou seja, com consciência de classe, se constituindo como ‘sujeito’ porque dotado de historicidade e portador de direitos.

Na luta empreendida pelos movimentos sociais destacam-se os trabalhos de base pautados nos princípios da Educação Popular. Enquanto categoria de análise histórica, a Educação popular advém da segunda metade do século XX, na década de 1960, tendo a maior representatividade de suas ações através de educadores populares, de representantes das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), que foi criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), os movimentos de Ação Católica [Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC)], a Ação Popular e os movimentos sociais do campo [Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)]. Conforme Souza (1989, p. 38) os movimentos sociais populares são.

grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos.

⁵³ Ver reportagem artigo “Em pauta, o direito de ser diferente”. In.: Jornal O Estado de São Paulo, publicação em 31 de agosto de 2008, quando José de Souza Martins manifesta-se sobre o debate, no Superior Tribunal Federal (STF), a respeito da demarcação da área indígena Raposa Serra do Sol.

Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das ideias e no sentimento de pertencças (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor.

A preocupação primordial desses movimentos sociais e sindicais se ancorou em atos reivindicatórios dos direitos humanos, portanto, embasa-se nos pressupostos políticos, culturais e de organização social, produtiva e econômica.

Destacam-se no cenário nacional os Movimentos Sociais do Campo (MSC), os quais, na luta por terra através da política de reforma agrária ampliam sua luta por educação, estendendo seus atos reivindicatórios até a cidade, ocupando espaços públicos e, conquistando outros espaços como a universidade para os sujeitos do campo como expressividade de reconhecimento, visibilidade e igualdade de direitos. Segundo Gohn (2006, p. 174),

O que gera os Movimentos Sociais são organizações de cidadãos, de consumidores, de usuários de bens e serviços que atuam junto a bases sociais mobilizadas por problemas decorrentes de seus interesses cotidianos. Eles não existem a priori, tornam-se movimentos pelas ações práticas dos homens na história. Organização e consciência serão fatores decisivos para explicar o seu desenrolar.

O enfrentamento ao Estado e ao capital realizado pelos MSC se dá em função de distintos questionamentos, dentre eles, qual a educação que almejada pelos MSC para e com os sujeitos do campo? Qual o tipo de desenvolvimento que se almeja? Quais atores sociais poderiam assumir o processo de mudança? Quais projetos de mudança? A Reforma Agrária através da pressão dos movimentos sociais ou a progressiva modernização da agropecuária com expansão da agricultura capitalista?

O entendimento dessas questões é aqui analisado a partir da caminhada dos povos do campo que avançam na proposta de uma sociedade alternativa, na qual, a justiça e a igualdade estejam na pauta. Segundo Santos (2001, p. 2)

O que leva o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais ao esforço de construir um projeto de desenvolvimento é, então, justamente a esperança de uma vida melhor para os que vivem no campo e não possíveis sonhos ou fantasias sobre as chances dos países semiperiféricos entrarem no Primeiro Mundo, ou sobre a possibilidade de generalização dos padrões de vida do núcleo central.

O enfrentamento revolucionário dos MSC no embate contra o Estado e o sistema capitalista tem na Educação Popular de base freireana, o principal símbolo de conquista de

direitos e de reconhecimento da diferença, das singularidades, dos direitos dos camponeses, através de um potencial revolucionário libertador, transformador e de participação democrática. Nesse sentido, a organização dos MSC segundo Calado (1999, p. 136) os constitui como,

movimentos sociais na luta pela superação das condições de opressão, se contrapondo ao modelo de sociedade competitiva, hegemônica e dominante, se constituem como organizações coletivas empenhadas na luta em defesa de seus interesses econômicos e sócio-culturais, buscando construir sua identidade, de forma processual, tendo como referência a conduta dos que eles situam como seus adversários ou inimigos.

Através da organicidade interna dos MSC se produz a identidade individual e coletiva dos sujeitos do campo, e conseqüentemente, a consciência dos direitos que os assistem, partindo de uma consciência individual a uma consciência coletiva de formação cidadã, pois ascende a condição de compreensão de que sua condição de oprimido, advém de questões estruturais da sociedade e do modo de produção em que este se assenta, promovendo um embate de luta de classes e, por conseguinte, um patamar de desigualdade social e pobreza.

Nesse sentido, os movimentos sociais vão além de uma reação ao caos social que se instaura pelo processo da formação de classes sociais, pois eles se integram numa coletividade em reação ao agente externo, o opressor. Desse modo reflete-se no posicionamento de Castells (2008, p. 20) sobre movimentos sociais como “ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade”.

Corroborando, Touraine (1999, p. 337-338) afirma que o movimento social organiza-se em função de reagir ao ambiente externo, ou seja, “a ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica” e continua o autor, “difere de uma reação à desorganização social, pois, enquanto esta tem direcionamento ao controle interno de um grupo ou coletividade, aquele tem a capacidade de “mobilizar um grupo ou uma coletividade por uma luta contra o adversário e pelo controle da mudança” (*ibidem*).

A convivência entre os povos do campo é uma matriz fundante para se desenvolver um trabalho nesse território. Conhecer as distintas realidades com aprofundamento é de fundamental importância na prática pedagógica da Educação do Campo almejada pelos movimentos sociais. É preciso pensar a realidade para poder intervir nela, e para pensá-la, se faz necessário conhecê-la, interagir com seus sujeitos, compreendendo-os como sujeitos de direitos e possibilidades.

Daí a importância da participação dos movimentos sociais na luta por educação como projeto complexo que atende a diversidade dos sujeitos do campo e, também por compreender que a essa diversidade reconhecida, a partir de diferentes lutas e processos históricos de resistências, configuram o que se chama Educação do Campo e promove, no cenário nacional, a construção de políticas públicas demandadas pelo campo.

A resistência como marca da expressividade dos movimentos organizados faz enfrentamento ao poder hegemônico como forma de superar o determinismo e supremacia da globalização econômica, características do modelo econômico vigente, em razão da exigência de uma sociedade alternativa na qual se faça presente a participação democrática dos cidadãos, constituídos de direitos e deveres, e reconhecidos como sujeitos sociais capazes de produzir história (SANTOS 2002).

É nesse pensamento que Freire (2003, p. 79) orienta sobre a necessidade de interação entre sujeito e objeto produzindo à práxis e transformando realidades organicamente.

Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua ‘inexperiência democrática’.

O conceito de Educação do Campo vem sendo construído pelos movimentos sociais do campo (MSC) representantes da Via Campesina, no Brasil. O termo ‘campo’, para os MSC tem uma conotação política de historicidade, dinamismo e identidade com a história das lutas camponesas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nessas Diretrizes

A Educação do Campo tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 176).

A construção de políticas de educação para o campo sempre estiveram fortemente voltadas para uma abordagem capitalista, articulada a um projeto hegemônico nacional, cuja orientação ideológica propunha um pensamento hierárquico e civilizador dos sujeitos do campo, tendo na representatividade do Estado o aparato legal para manutenção dessa ordem para o camponês, na qual o Estado se comporta como um organismo primordial a manutenção dessa ordem.

Quando o Profissional Egresso 3 (2011) afirma que a luta na reforma agrária inclui desde a luta por terra até a luta por direitos como a educação, está querendo reafirmar que a luta pela terra é acrescida a luta pelo conhecimento, uma vez que “as mudanças não decorrem apenas do uso de armas, de fatores econômicos e disputas políticas, elas se realizam também por meio do constante avanço do conhecimento, porque a verdade tem uma capacidade revolucionária para transformar sociedades” (SHANIN, 2008, p. 28).

E com o debate das políticas públicas talvez o que norteie a discussão quando se fala nos movimentos sociais é justamente a luta permanente nesses movimentos pela desapropriação do latifúndio, da escola, da universidade e de todos os espaços que são considerados públicos e se dizem que era pra ser públicos e que muitas vezes não é. Então, a gente segue o bonde da história. Então, no nosso conviver, a luta por educação surge junto com a luta pela escola. (Profissional Egresso 3 (2011), durante a Mesa Redonda sobre Movimentos Sociais, no I EPPEC-PB).

A mediação do seguimento revolucionário da Igreja Católica, através da Teologia da Libertação e da pedagogia freireana, embasadas no marxismo e, por conseguinte, na trilogia ação-reflexão-ação, tem na práxis revolucionária transformadora a partir do diálogo entre educador-educando sendo estes simultaneamente, capazes de ensinar e aprender, e na reflexão a capacidade de transformação.

A resistência empreendida pelos MSC, sobretudo, quando ganham reconhecimento e espacialidade nacional, enquanto movimentos socioterritoriais e socioespaciais, têm no período pós-Ditadura, a força de retomar um projeto de luta pela reconstrução histórica do reconhecimento da luta de classes e de uma classe específica, a classe camponesa, dentre outros seguimentos que se destacam em meio a esta, a exemplo de negros, quilombolas, indígenas, mulheres, homoafetivos, portadores de necessidades especiais e os camponeses Sem Terra.

Assim, os MSC adentraram os espaços constituindo-se como movimentos socioespaciais apoiados por mediadores sociais como a CPT, Organizações Não-Governamentais (ONG's), dentre outras que intermediam a discussão entre a sociedade e o Estado.

Na década de 1950 os embates contra a lógica excludente de educação restrita a um determinado seguimento da sociedade brasileira, trazem a tona o movimento organizado da sociedade civil representada por movimentos sociais populares e sindicais, voltados para a atenção dos direitos humanos. Para tanto, esses movimentos mantiveram a luta organizada contra o Estado classista, cujos programas e políticas se voltavam contra as classes trabalhadoras.

No contexto da década de 1960, o educador Paulo Freire, oriundo do MCP, fez enfrentamentos a lógica expropriadora e desenvolveu estudos voltados à educação como

instrumento de libertação, emancipação e autonomia dos sujeitos. , pois segundo Freire (1980, p. 40), a conscientização do sujeito é condição *sine qua non* para a transformação de sua realidade, uma vez que esta não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer “desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”, tendo na educação e no conhecimento a produção de discursos responsáveis pela materialidade de territórios imateriais da Educação do Campo.

Essa discussão vai se tornando mais importante à medida que o principal movimento de luta e organização dos trabalhadores rurais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir do final do século XX e da primeira década deste século, tem defendido a construção de um novo paradigma social, através do binômio reforma agrária/educação.

A formação do Movimento Por Uma Educação do Campo se fez constituir como experiência de Educação Popular representada com a participação dos MSC, sobretudo a partir da década de 1990, quando a Educação do Campo é reconhecida política pública amparada por ordenamento jurídico próprio, tendo no Estado às condições legais de promoção no campo, de uma educação criada pelos seus povos.

A educação do e no campo, significa um projeto de educação **no campo**, pois “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e **do campo**: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (*ibidem*), compreendida pelo dinamismo que lhes é inerente no sentido da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (*ibidem*).

Nesse sentido, a Educação do Campo cuja matriz reside nos princípios da Educação Popular deve opor-se ao sentido de Educação Rural pautada na imposição de um modelo educacional urbano e, na consequente expropriação e exploração dos povos do campo, pois a Educação Popular de base freireana traz em seu projeto educativo os princípios da formação humana, a valorização da realidade e dos saberes da experiência.

O PRONERA como expressão de luta dos povos do campo representa à práxis transformadora dos povos oprimidos do campo, pois apoiados por educadores se pesquisadores, representa o marco da territorialidade camponesa como símbolo de resistência desses povos por lutas diversas desde a terra até os demais direitos como a educação, bem como demarcam seu espaço como lugar de vida, ao invés da lógica imputada da produtividade econômica.

O movimento Por Uma Educação do Campo se constitui como expressão do exercício crítico e transformador das realidades dos sujeitos do campo a partir do momento em que estes lutam, constroem políticas e acessam esses direitos como possibilidade de desvelar a realidade que se lhes apresenta, mediante a curiosidade que os instiga a investigar e formar sujeitos capazes de refletir e transformar suas realidades a partir de suas próprias vivências, recursos disponíveis e desejos individuais e coletivos das realidades em que se inserem. Nessa perspectiva Freire (2004, p. 32) atenta para que a curiosidade sobreponha-se a ingenuidade através do ato reflexivo sobre a realidade analisada, pois,

Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologicizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo espreita de forma criticamente curiosa.

A Educação do Campo e o PRONERA como propostas embasadas na Educação Popular têm suas raízes no desvelar da opressão dos dominantes sobre os dominados, na resistência dos oprimidos contra os opressores, na insubmissão contra a violência do Estado na ilegitimidade do reconhecimento dos direitos, na violência das injustiças sociais contra os sujeitos do campo. Freire (2004, p. 36) discorre sobre esses atos de rebeldia e resistência camponesa, popular, que a luta é por reconhecimento do que se constrói social e historicamente pelos povos do campo, num constante *devir*.

O Movimento Por uma Educação do Campo tem suas raízes na Educação Popular, cujas reflexões encontram-se também nos estudos de Paulo Freire, a esperança de novos modos de se fazer e pensar a educação, na qual os sujeitos tenham igualdade de direitos no acesso, permanência e qualidade. Além disso, condicionar o debate das questões estruturais, especialmente destacando a questão agrária, no modelo econômico vigente e seus reflexos no campo, não se restringindo apenas a promoção de políticas compensatórias que contribuem, por vezes, para a manutenção e reafirmação da acumulação capitalista.

A década de 1990 simboliza um marco histórico na emergência de um novo modo de pensar a educação para o campo, cujas raízes advêm da luta dos MSC, tendo como principal representante o MST, além de educadores populares e pesquisadores de universidades públicas comprometidos com os destinos do campo brasileiro. A luta por Educação do Campo acontece no

momento da luta por reforma agrária pela compreensão e vivência dos MSC de que os sujeitos do campo necessitam de um projeto de campo próprio.

Segundo Caldart (2003, p. 63), “a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos”. Corroborando, Molina & Jesus (2004, p.64) afirmam que a luta por Educação do Campo vislumbra “o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

O debate desenvolvido na I Conferência promoveu o título de Educação do Campo por ocasião da realização do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002, seguida da II Conferência Nacional de Educação do Campo, no ano de 2004. A preocupação com o termo, presente na Diretriz CNE/CEB Nº36/2001 se deu pela compreensão da necessária escolarização dos povos do campo e sua formação enquanto sujeitos de direito e capazes de produção de sua própria história (CASTELLS, 1999), pois de acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19) “a educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social”, além disso, o entendimento de que a educação deveria se estender da Educação Infantil a universidade.

De acordo com Vedramini (2009, p. 32),

A partir do final dos anos de 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, junto com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma educação do campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz, inclusive, de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo.

Nossa concepção acerca dos termos ‘Educação do Campo’ e ‘Campesinato’ justifica-se pela contraposição ao termo rural e Educação Rural, pois, os primeiros estão imbricados com elementos simbólicos somados a produção e reprodução cultural camponesa. O termo ‘do campo’ na Educação do Campo está intimamente relacionado às identidades e aos processos históricos por que passam os camponeses sujeitos do campo compreendidos por toda a diversidade de povos encontrados nos distintos campos, bem como os povos do campo situados nas periferias urbanas, nas pequenas e grandes cidades. São estes os sujeitos da Educação do Campo (CALDART, 2004). Segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26),

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político.

A estruturação da escola nos moldes urbanocêntricos traz para o campo duas faces distintas: a oferta, quando assim o faz, instalando escolas no campo, e a negação pelo obscurecimento da realidade de seus sujeitos, promovendo a ‘erradicação do analfabetismo’, tido como uma chaga social, e por outro lado, a instrução profissional através dos preceitos morais da educação urbanocêntrica ocorrendo em espaços destinados à escola com relativos graus de precariedade na oferta de serviços educacionais em seus aspectos, físico e pedagógico.

Confirma-se a ênfase realizada por Mészáros (2005) em relação ao trabalho como elemento central na sociedade capitalista, afirmando-o como desumano e precário, a partir do qual a educação se volta para atenção dessa sociedade, tendo o Estado como aparelho ideológico mantenedor dos ditames do capital.

O debate realizado durante o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2012, alerta para um retorno da Educação Rural na agenda do Estado, tendo em vista que aquela atende à lógica do modelo econômico dominante, a exemplo de programas como o Pronatec Campo, com cursos de curta duração, voltados para o preparo de mão de obra, destinados a modernização da agricultura. Igualmente, a política de crédito, extensão rural, dentre outras que embora enfatize a importância do segmento da ‘agricultura familiar’, classificam-nos por rendimentos monetários, por conseguinte, descaracterizando-os de sua historicidade, tentando, metamorfoseá-los através da expansão das relações capitalistas no campo. Constitui-se, dessa maneira, num projeto de campo que dispensa um projeto de educação voltado para os sujeitos do campo [um retorno a Educação Rural?].

A Educação do Campo surge como demandas dos movimentos sociais, que ao lutarem por terra, aglutinam outras lutas para a valorização e fortalecimento do território camponês, por um projeto de campo dos camponeses. Assim, ocorre também com a educação como uma política reivindicatória, como uma luta contínua e singular no projeto de campo almejado pelos MSC, uma vez que o Estado promove a igualdade de direitos, presente na

Constituição do país, mediante a pressão das camadas populares pelo reconhecimento das diferenças.

A organização dos MSC, assim como a práxis de pesquisadores e educadores tem sido responsáveis por embates e conquistas junto ao poder público em relação ao campo, aos direitos de seus sujeitos, especialmente por um projeto de educação diferenciado que reconheça suas intersubjetividades e possibilite sua participação e diálogo na construção de programas e políticas públicos⁵⁴.

Embora se constate a organicidade dos MSC em prol dos direitos dos povos do campo e a existência do ordenamento jurídico da Educação do Campo, elementos esses capazes de ampliar o debate sobre a necessidade da construção e adequação de escolas do campo, na prática, os dados estatísticos revelam um contrassenso em relação à política pública da Educação do Campo.

Conforme o Ministério da Educação (MEC), 23,18% da população do campo com mais de 15 anos é analfabeta e 50,9% não concluiu o Ensino Fundamental. De acordo com dados do PNERA (BRASIL, 2004, p. 79) os índices relativos à educação nos assentamentos rurais no país são bastante elevados, denotando o descaso para com a Educação do Campo. Na Região Nordeste 57,1% dos camponeses assentados não frequentava a escola; 31,4 nunca frequentaram e não lê, nem escreve; 5,3% nunca frequentou a escola, mas lê e escreve; 2,4% frequentavam classes de alfabetização; 32,6% frequentou o Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série; 11,8%, Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª série; 4,4% Ensino Médio e 0,1% a Educação profissional de Nível Básico.

TABELA 4 – Distribuição de assentados não estudantes segundo sua escolaridade (%) – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

⁵⁴ Cf. Molina (2003), Arroyo (1999); Jesus (2003); Caldart (2000); Fernandes (2000).

FREQÜENTA ESCOLA	GERAL (Ne=2.546.069) PESSOAS	REGIÃO				
		NORTE (Ne=840.472)	NORDESTE (Ne=1.066.159)	CENTRO- OESTE (Ne=362.293)	SUL (Ne=135.934)	SUDESTE (Ne=141.211)
Assentado que não freqüenta escola	61,2 (Ne= 1.558.179)	62,7 (Ne= 527.347)	57,1 (Ne= 608.350)	65,9 (Ne= 238.582)	66,7 (Ne= 90.662)	66,0 (Ne= 93.238)
- Nunca freqüentou escola e não lê e não escreve	27,1	26,6	31,4	20,1	23,4	23,5
- Nunca freqüentou escola, mas lê e escreve	4,9	4,7	5,3	6,2	1,7	3,7
- Freqüentou escola, mas não lê e não escreve	5,0	2,5	9,2	1,9	2,1	3,1
- Creche familiar / informal	0,1	0,2	0,1	-	-	0,2
- Creche organizada como escola	-	-	0,1	-	0,1	-
- Pré-escola	0,1	0,1	0,2	0,1	-	-
- Classe de alfabetização	1,8	1,6	2,4	1,3	1,6	0,6
- Freqüentou até EF - 1ª a 4ª série	38,5	43,3	32,6	42,2	41,7	37,8
- Freqüentou até EF - 5ª a 8ª série	14,7	14,0	11,8	19,0	21,8	19,6
- Ensino Médio	5,6	5,5	4,4	7,1	6,4	8,9
- Educação Profissional de nível básico	0,1	-	0,1	0,1	0,1	0,2

Fonte: Mec/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

Nota: O respondente pode assinalar mais de uma categoria ou resposta.

Dentre os motivos elencados pelos camponeses de áreas de assentamentos rurais para estarem fora da escola destacam-se com maior frequência o distanciamento da escola em relação ao local de moradia (31,3%), não há oferta para as demandas existentes (27,2%), o trabalho familiar (13,5%), ausência de escolas (11,9%), não gosta de estudar (12,5%) e outros motivos (30,1%), conforme se depreende na Tabela seguinte (PNERA (2004, p. 83)). Ressalte-se o fato de que, regionalmente, esses índices sofrem variações, demarcando diferenças que se refletem na desigualdade social.

TABELA 5 – Motivos para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estarem fora da escola (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

MOTIVOS	GERAL (Ne=22.854)	REGIÃO				
		NORTE (Ne=10.763)	NORDESTE (Ne= 9.611)	CENTRO- OESTE (Ne= 1.356)	SUL (Ne= 695)	SUDESTE (Ne= 429)
- A escola é muito longe do local de moradia	31,3	34,0	32,8	5,0	10,5	45,5
- Não há sala ou escola nos níveis e séries escolares pretendidos	27,2	34,7	18,0	37,8	23,0	17,3
- Precisa ajudar a família no trabalho na roça	13,5	17,7	11,7	-	7,8	3,3
- Não gosta de estudar	12,5	8,3	13,7	26,6	21,9	31,9
- Não tem escola	11,9	6,7	19,5	-	6,3	18,7
- Precisa ajudar em casa nas tarefas domésticas ou no cuidado com os irmãos menores	7,0	8,3	6,2	-	7,8	11,0
- Não há vagas para todas as crianças na escola	5,6	7,6	3,2	2,0	3,7	23,5
- Outros motivos	30,1	23,4	36,4	33,6	38,4	35,0

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

Nota: O respondente pode assinalar mais de uma categoria ou resposta.

O Censo Escolar do INEP (BRASIL, 2010) atesta que “existiam 107.432 escolas no território rural até o ano de 2010. Em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural.” (FONEC, 2012, p. 14). O número de escolas fechadas, nos últimos dez anos, até agosto de 2011 com 37.765 escolas que foram fechadas no campo, afirmou Vanderlúcia Simplício, Coordenadora do Setor de Educação do MST, em entrevista à Página do MST⁵⁵.

Temos dados oficiais de que, nos últimos 10 anos, 37.765 escolas foram fechadas no campo. Os estudantes, quando transferidos para escolas na cidade, dependem do transporte escolar, muitas vezes de péssima qualidade. Levamos essas questões para o MEC no âmbito da campanha ‘Fechar Escolas é Crime’.

Em geral, as escolas possuem precárias condições de infraestrutura em relação à energia elétrica, ausência de bibliotecas e água encanada, ausência de espaços destinados a laboratórios, refeitório, ausência de quadra de esportes (93,9%), funcionamento em prédio escolar próprio (72,4%), não possuem banheiros (22,7%); com banheiro, vaso, água corrente e fossa (33,6%); dispõe de água sem tratamento (20,4%); sem quaisquer meios de comunicação (75,2%);

⁵⁵ Ver reportagem: “É preciso uma educação construída com o protagonismo dos sujeitos do campo”. Página do MST, 27 de março de 2012. <http://www.mst.org.br/e-preciso-uma-educacao-construida-com-o-protagonismo-dos-sujeitos-do-campo>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

com telefone público (16,6%); com rede elétrica (60,3%); sem rede elétrica (21,1%); esgoto a céu aberto e vala (29,0%); com coleta periódica de resíduos sólidos (5,3%); escolas sem abastecimento d'água (5,5%); não comportam a demanda de estudantes (31,8%), dentre outros⁵⁶. Na Tabela a seguir (BRASIL, 2004, p. 66), debruçou-se a análise da estrutura espacial escolar.

TABELA 6 – Caracterização das escolas segundo os espaços existentes (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

ESPAÇOS EXISTENTES	GERAL (Ne= 8.679)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 2.414)	NORDESTE (Ne= 4.230)	CENTRO- OESTE (Ne= 937)	SUL (Ne= 622)	SUDESTE (Ne= 476)
Cozinha	68,2	62,9	66,5	67,4	86,8	87,0
Sala/ local para diretoria e/ou secretaria	47,2	46,1	48,3	38,0	51,6	55,7
Depósito/ Almoarifado	32,8	27,9	34,2	29,1	39,7	42,2
Sala de professor(es)	16,9	11,2	12,8	29,6	32,8	36,6
Horta e/ou outro espaço de práticas agropecuárias	12,1	7,5	4,6	23,4	45,3	36,6
Refeitório	7,6	4,6	2,9	11,5	26,0	32,8
Quadra de esportes	6,1	3,2	2,8	11,8	22,0	18,3
Dormitório	3,0	4,3	1,3	3,7	4,7	7,1
Parque infantil, área de recreação com equipamento	2,9	0,8	0,7	4,6	19,5	8,4
Laboratório de informática	2,1	1,2	1,1	4,2	5,3	7,4
Laboratório de ciências	0,9	0,2	0,1	0,4	7,7	4,0
Sala de artes e/ou oficina	0,8	0,4	0,3	1,4	2,7	3,2
Outros espaços	4,4	4,6	3,4	6,3	3,9	8,6
Nenhum espaço	17,7	17,8	19,2	22,4	8,4	7,6

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

Nota: O respondente pode assinalar mais de uma categoria ou resposta.

Diante do exposto, em nível de país, há 17,7% de escolas não possuem nenhum espaço dos elencados na Tabela supracitada, salas de artes (0,8%), laboratórios de ciências (0,9%) e de informática (2,1%), área de recreação (2,9%), quadra de esportes (6,1%), refeitório (7,6%), horta escolar (12,1%), salas de professores (16,9%), sala de diretoria/secretaria (47,2%), cozinha (68,2%).

No tocante a salas de aula as escolas do campo, em geral, dispõem de espaço reduzido e inadequado a atividade educativa. O número mais frequente é de uma a duas salas de aula por escola, conforme consta na Tabela 7 (BRASIL, 2004, p. 64).

TABELA 7 – Caracterização das escolas segundo a quantidade de salas de aula (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

⁵⁶ Cf. BRASIL (2004, p. 29-145).

QUANTIDADE	GERAL (Ne= 8.489)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 2.343)	NORDESTE (Ne= 4.156)	CENTRO- OESTE (Ne= 912)	SUL (Ne= 610)	SUDESTE (Ne= 468)
- Uma	48,3	64,1	44,5	43,1	36,9	27,8
- Duas	22,8	16,9	29,1	14,7	13,8	23,9
- Três	7,5	5,4	9,2	4,1	8,2	8,3
- Quatro	7,6	5,6	7,7	9,2	10,7	10,0
- Cinco ou mais	13,8	8,1	9,5	28,9	30,5	29,9

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

A formação de turmas multisseriadas ocorre com relativa frequência, ocupando um índice médio nacional de 70,5% do número de turmas em assentamentos rurais, com variações regionais, e se distribuem da seguinte forma:

TABELA 8 – Existência de turmas multisseriadas no Ensino Fundamental (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne= 7.508)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 2.318)	NORDESTE (Ne= 3.541)	CENTRO- OESTE (Ne= 762)	SUL (Ne= 513)	SUDESTE (Ne= 374)
Escola tem turmas multisseriadas	70,5	84,9	68,2	60,5	45,6	57,2
Quantidade de turmas	(Ne= 5.292)	(Ne= 1.967)	(Ne= 2.416)	(Ne= 461)	(Ne= 234)	(Ne= 214)
- 1 turma	52,0	59,7	46,6	52,9	41,9	50,5
- 2 turmas	36,3	30,1	42,0	28,4	38,9	42,5
- 3 ou mais turmas	11,4	9,9	11,0	18,0	19,2	6,5
- Não respondeu	0,4	0,3	0,4	0,7	0,0	0,5
- Quantidade de alunos	169.313	58.888	88.124	11.810	5.106	5.385

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

Sobre as razões que levaram a formação de turmas multisseriadas, destaca-se na pesquisa realizada pelo PNERA (BRASIL, 2004, p. 30), a insuficiência do número de alunos matriculados (81,4%); ausência de professor (20,9%); ausência de espaço físico destinado às salas de aula (31,8%); opção pedagógica de organização heterogênea do trabalho escolar (7,9%); e, não respondeu (5,2%).

TABELA 9 – Razão da existência de turmas multisseriadas (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

RAZÕES	GERAL (Ne= 5.292)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 1.967)	NORDESTE (Ne= 2.416)	CENTRO- OESTE (Ne= 461)	SUL (Ne= 234)	SUDESTE (Ne= 214)
Há poucos alunos em cada série ou ciclo	81,4	81,1	81,6	81,0	77,5	87,1
Falta(m) professor(es) para atender todos os alunos	20,9	20,7	21,0	25,1	25,5	8,6
Falta(m) sala(s) / espaço(s) para distribuir os alunos em série ou ciclos	31,8	31,0	35,0	27,5	27,7	18,7
Opção pedagógica de a escola organizar classes heterogêneas	7,9	9,2	7,4	7,2	8,2	2,9
Não respondeu	5,2	5,7	5,6	3,9	1,3	2,3

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

Nota: O respondente pode assinalar mais de uma categoria ou resposta.

A campanha contra o fechamento de escolas do campo, a formação continuada presencial e semipresencial de educadores do campo, a luta por criação de mais unidades de ensino no meio rural tem nas marchas e acampamentos realizados pelos MSC a marca da resistência por políticas de educação para o campo contra a política neoliberal imposta pelo Estado.

A formação de educadores enquanto demanda dos MSC justificam-se pela deficiência na formação, bem como as dificuldades de acesso por parte destes ao Ensino Superior e até mesmo a oferta de cursos de capacitação e formação continuada adequada as políticas de Educação do Campo. O desconhecimento do ordenamento jurídico por parte dos professores também foi ponto de discussão na pesquisa do PNERA (BRASIL, 2004, p. 44):

TABELA 10 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne=7.508)	REGIÃO				
		NORTE (Ne=2.318)	NORDESTE (Ne=3.541)	CENTRO- OESTE (Ne= 762)	SUL (Ne= 513)	SUDESTE (Ne= 374)
- Já leu as Diretrizes Operacionais	18,2	17,9	14,2	25,2	35,9	20,4
- Diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino na escola	71,2	72,3	73,0	68,1	71,1	61,8
- Diretrizes são totalmente utilizadas na organização do ensino na escola	15,6	17,3	14,4	12,6	15,6	22,4
- Diretrizes não são utilizadas	13,2	10,5	12,6	19,4	13,3	15,8
- Conhece de ouvir falar	23,1	22,6	22,9	20,8	28,3	26,3
- Não conhece	58,6	59,5	62,9	54,0	35,7	53,4

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

A desvalorização do magistério e a má qualidade na formação são, dentre tantos outros fatores, responsáveis pela sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação, que costumam desenvolver suas atividades educativas em vários turnos e espaços diferenciados. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica – Educacenso, realizado em 2007 mais de 80% dos docentes da Educação Infantil (creche e pré-escola) trabalham em apenas uma escola e atendem até duas turmas.

No Ensino Fundamental, 73% dos docentes de anos iniciais atuam em apenas uma turma e são multidisciplinares, e, nos anos finais, 43% dos docentes atuam em mais de cinco turmas, porém com uma única disciplina. No Ensino Médio, 74,4% lecionam apenas uma disciplina e 18,7%, duas disciplinas, com número de turmas diferenciado: 50,2% atuam em uma a quatro turmas. 32,4% atuam em cinco a oito turmas, e, 17,4% atuam em mais de nove turmas⁵⁷.

Nos assentamentos rurais as escolas seguem a tendência nacional, de acordo com a pesquisa PNERA (2004, p. 41).

TABELA 11 – Perfil dos Professores (%) RM – Brasil e grandes regiões – 2004 (Op. Cit.)

⁵⁷ Ver Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep/MEC (2007). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne=8.658)	REGIÃO				
		NORTE (Ne=2.406)	NORDESTE (Ne=4.224)	CENTRO- OESTE (Ne= 933)	SUL (Ne= 620)	SUDESTE (Ne= 475)
- Só trabalham em uma escola	83,9	85,2	85,3	81,0	76,0	81,1
- Trabalham em duas ou mais escolas	32,4	24,2	31,1	34,7	54,8	50,5
- Trabalham em uma escola e têm outro emprego não vinculado ao ensino	6,2	2,5	7,0	5,4	11,5	11,6
A maioria dos professores trabalha na escola há:	(Ne=8.670)	(Ne=2.410)	(Ne=4.226)	(Ne= 937)	(Ne= 621)	(Ne= 476)
- Menos de 2 anos	32,0	36,2	28,9	33,9	31,4	35,7
- De 2 a 5 anos	42,4	44,7	42,5	43,1	34,8	38,7
- Mais de 5 anos	25,5	19,1	28,6	22,9	33,8	25,6
A maioria dos professores tem experiência de lecionar na zona rural há:	(Ne= 8.672)	(Ne=2.409)	(Ne=4.230)	(Ne= 937)	(Ne= 621)	(Ne= 475)
- Menos de 2 anos	20,1	19,3	18,8	26,4	21,7	20,6
- De 2 a 5 anos	41,1	44,8	40,9	39,7	30,8	40,2
- Mais de 5 anos	38,8	35,9	40,3	33,9	47,5	39,2

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA

Segundo o Panorama da Educação no Campo publicado pelo INEP (BRASIL, 2007, p. 18), relata-se que a taxa de frequência líquida no ensino médio e a situação da educação no território rural, menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio. Na área rural, o quadro é ainda mais crítico: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária estão frequentando o ensino médio.

Na região Nordeste, somente 11,6% dos jovens e 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. Mas mesmo nessas regiões prevalecem acentuadas discrepâncias entre as populações urbana e rural. Na Região Sudeste, 60% dos jovens urbanos de 15 a 17 anos estão no ensino médio, índice que se reduz para 35,1% entre os jovens do campo na mesma faixa etária. Na Região Sul os percentuais são 54,6% e 48,2%, respectivamente.

Os resultados da qualidade do ensino vêm sendo aferidos a partir dos anos 1990 por índices de avaliações da educação, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO), em âmbito internacional, o Estudo Internacional Comparado, promovido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLCE).

A partir do século XXI novos índices de avaliações foram criados a partir da reorganização dos já existentes, por exemplo, o SAEB foi reavaliado e passou a constituir a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) voltada para a gestão de sistemas educacionais e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, circunscrita às unidades escolares brasileiras.

A partir da Prova Brasil a avaliação que antes era realizada mediante amostragem estatística, passa agora a avaliação individual por escolas. Outros índices de avaliação foram criados como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para possibilitar o ingresso em universidades e o ENC-PROVÃO, mais tarde denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), desenvolvido para aferir a qualidade do Ensino Superior.

Por outro lado, destaca-se a criação em nível internacional do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de aferir a qualidade do ensino por faixa etária, descartando assim, a qualificação feita mediante seriação. Na medida em que se aperfeiçoam em função da percepção de especificidades e das diferenças é que foi criado, em 2005, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB considerado ideal pelo governo federal é de 6,0, 5,5 e 5,2, respectivamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, a ser atingido até o ano de 2021. No ano de 2011 o IDEB atingiu 5,0; 4,1 e 3,7 para os respectivos níveis de ensino.

Contudo, trata-se de uma média generalizante, perdendo de vista as especificidades, especialmente, quando se relaciona ao campo e, dentre este, sua diversidade de povos. Portanto, os níveis de confiabilidade neste índice são incertos, distorcidos e sem objetividade. Por outro lado, há que se analisar que se este não apresenta distorções, ele consegue realmente aferir a diversidade existente na escola, seja do campo ou da cidade, ou de quaisquer povos que a frequentem, demonstrando níveis de rendimento e aprovação escolar, satisfatórios.

A análise dos fatores relacionados à realidade das escolas do campo e dos índices de aferição da qualidade do ensino, aqui expostos, são elementos postos na pauta cotidiana de debates dos MSC, de pesquisadores e educadores do campo. A participação desses sujeitos tem condicionado a ampliação do debate sobre o campo e a Educação do Campo nos aspectos teórico

e prático, constituídos de embasamento reflexivo a partir de uma prática e, a ela retornando para aplicação da ação reflexiva.

O projeto Por uma Educação do Campo encontra-se norteado por aparato legal específico, cujo histórico provém desde as primeiras Constituições Brasileiras distribuído em leis, resoluções, emendas, pareceres, todos constituintes dos marcos legais da Educação do Campo.

2.3.3.3. Os marcos legais das políticas de educação e da Educação do Campo: um direito dos povos do campo

A atual conjuntura no nosso país perpassa por transformações significativas cuja luta política da sociedade brasileira representa um dinamismo expresso pela luta de classes, cujos interesses ora avançam favorecendo o sistema capitalista, ora em direção aos anseios das grandes massas populacionais incluídas precariamente na sociedade.

No tocante a essas últimas, destacaram-se os anseios dos sujeitos do campo que unem interesses comuns, transformando-os em coletivos. Dentre esses anseios, destacaram-se as lutas empreendidas pelos povos do campo em prol da conquista da terra e dos direitos humanos que, secularmente, vem sendo negados a esse seguimento.

Através do movimento de luta pela terra, camponeses empreenderam lutas históricas que se destacam no cenário nacional, bem como na Paraíba, a partir da segunda metade do Século XX, e se estendem, atualmente, não apenas na luta por terra, mas pela permanência na terra conquistada e pela luta contínua por qualidade de vida, garantidas através de políticas públicas eficazes.

Dentre as políticas públicas reivindicadas pelos MSC destacam-se as políticas agrárias como a Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária (BRASIL, 1988: Artigos 184-191) e as políticas educacionais destinadas às escolas do campo (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2001), sendo a Educação do Campo entendida como uma política específica voltada para os diferentes povos que vivem no campo, e dela dependem para garantir seu modo de vida, seus saberes, culturas, identidades e territórios.

Embora haja conquistas por parte dos MSC em torno da construção de políticas públicas destinadas ao campo, principalmente, no âmbito educacional, há inadequações dessas

políticas, pois o Estado não consegue equacioná-las satisfatoriamente, em função da legislação vigente não promover a obrigatoriedade de seu cumprimento em prazo específico. Sobre esse aspecto, se pronuncia o Profissional Egresso 3, como participante de Mesa Redonda, durante o I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba (I EPPEC-PB), realizado em junho de 2011:

Mas, a pergunta é...: _ (o PRONERA) foi uma conquista, ou não foi uma conquista, do ponto de vista das políticas públicas? Uma primeira natureza é a do Estado. Quando ele propõe uma política que atenda uma reivindicação das classes populares é porque eles não suportam mais o barulho desse povo. Olha pelo amor de Deus, formula porque a gente não aguenta mais tanta infernação, esse povo perturbando dia e noite. E se isso a gente vai executar ou não vai... depois, né a gente vê... mas, pelo amor de Deus, formula! No fundo, o Estado não suportava esse movimento organizado que gritava todo dia pelo reconhecimento dessa escola, do sujeito camponês com a sua diversidade política, cultural, e produtiva, econômica, ... Então, esse é um elemento, uma característica do Estado. O Estado formula a política, mas os princípios do Estado burguês eles vem sendo construídos a milhares de anos, então, há na mentalidade das pessoas, de certa forma, que é muito fácil você colocar num papel aquilo que você sabe que já existia e sempre existiu. Agora, imagina o que é você pensar uma política de Educação do Campo, sendo que aquilo que se constituía como formação acadêmica docente, pra atuação dos profissionais de educação que atuam, entre aspas, no meio rural... Porque a gente chama de campo... O camponês,... Totalmente diferente daquilo que está se discutindo na Diretriz. Então, não é só necessário a gente constituir e legitimar! Depois, surgiu a luta que vai para, além disso: uma primeira luta que é pra implementação dessas diretrizes. Muitos de vocês aqui, muita gente talvez diga: _tá com nove anos e vai fazer dez... Onde é que essas diretrizes foram implantadas? Por quê?

A crítica realizada pelo Profissional Egresso 3 em relação ao Estado denuncia o poder público hegemônico, o qual se utiliza de mecanismos legais para amenizar a problemática social instaurada no seio da sociedade. Contudo, não há implementação do ordenamento jurídico.

As Cartas Constitucionais brasileiras demonstram a maneira como foi levada a cabo a história da Educação Rural no país. De acordo com Henriques *et. all.* (2007, p. 16) a Constituição Federal de 1934

foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas.

A Carta Constitucional de 1937 refere-se à Educação Rural como responsabilidade de terceiros, ausentando o Estado da discussão e responsabilidade para com a sociedade. Nesse sentido, afirmam os autores (*ibidem*, p. 17):

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática.

Como resultados, a promoção de uma educação voltada para a nascente industrialização, a desresponsabilização do Estado, a distribuição de responsabilidades com as parcerias em projetos de educação, o que sobressaltou a legitimação das desigualdades sociais no âmbito do ensino, além de ausência de preocupações com o ensino agrícola, conforme se constatou no Artigo 129:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Já no Artigo 132, a legislação dispõe sobre a necessidade de preparação dos jovens para o trabalho no campo, destacando-se a ênfase no Patronato, o que explicita a tese sobre o fim do campesinato.

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar parava juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

A Constituição de 1946, segundo o autor (ib. id., p. 18) promoveu, igualmente àquelas, a prática de transferência da responsabilidade as empresas privadas, comerciais, comerciais e agrícolas.

Conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas.

O Artigo 168, Inciso IV, dispõe sobre o descaso do poder público para com a educação no campo imputando a responsabilidade de educar os trabalhadores menores, às empresas industriais e comerciais que deveriam realizar essa ação em cooperação, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, o que estava contido anteriormente na Carta de 1937.

A partir desse momento foi regulamentado ensino profissional com a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e Ensino Secundário. No tocante ao campo, foi regimentado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, regulamentada por Decreto-Lei Nº 9.613/46 com o fim de formação profissional para os trabalhadores da agricultura. Contudo, essa formação traduzia restrições aos mais desfavorecidos economicamente, pois a formação na área agrícola conduzia imediatamente a continuidade na mesma área de formação, conforme se constatou no Artigo 14, CF 1946:

A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III - É assegurada ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

No que concernem às questões de gênero, também estava explícito a educação de caráter sexista, presentes ainda na atualidade hierarquizadas a partir do gênero, reforçando a superioridade do homem sobre a mulher, apesar de garantir através de declaração a igualdade entre àqueles, conforme se destaca nos Artigos 51 e 52.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

A Constituição de 1967 difere das Constituições de 1937 e 1946 no tocante a responsabilização não apenas das empresas comerciais e industriais, mas também as agrícolas na

obrigatoriedade do Ensino Primário gratuito aos trabalhadores e os menores. Em continuidade a essas prerrogativas, a Constituição de 1967 com emenda em 1969, diferem apenas na limitação da obrigatoriedade das empresas, em regime de cooperação, responsabilizar-se pelo ensino primário gratuito dos filhos dos trabalhadores com idade entre sete e catorze anos. Assim, as empresas poderiam optar pelo ensino ou pela colaboração no salário-educação, conforme determinasse a lei, porém estariam isentas as empresas agrícolas.

A aprovação da Carta Magna de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã” construída com a participação massiva da sociedade civil organizada, o que representou a conquista da democracia no país. No tocante a educação, destacou-se alguns princípios básicos como gratuidade, liberdade. Igualdade, gestão democrática e obrigatoriedade do ensino.

O Art. 205, combinado com o Art. 6º, reconheceu e assegurou a educação como um direito fundamental humano. A assertiva de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Art.205 e 227) suscita para a necessidade de o Estado aparelhar-se para fornecer a todos o ensino, e que todas as demais normas que tratem da educação deverão ser interpretadas conforme o comando constitucional. Assim, a educação foi circunscrita na Constituição Federal de 1988, Art. 208, como um direito público do cidadão: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, independentemente da origem dos cidadãos em relação ao campo ou a cidade.

Já no que concerne a Educação do Campo, a Constituição, assegurou a fundamentação jurídica que regulamentaria e consolidaria a efetivação do estatuto da Educação do Campo, contido no ordenamento jurídico educacional brasileiro vigente. Daí advém o reconhecimento da especificidade da Educação do Campo, e com ela o respeito à diversidade e os direitos do campo e seus sujeitos.

A elaboração da Constituinte de 1988 abriu possibilidades para a construção de um novo caminhar na educação, com as Constituições Estaduais, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01, com o propósito de desenvolvimento da autonomia, descentralização e democracia na escola, tendo como sujeitos participantes da construção, seguimentos distintos da gestão do ensino público, quais sejam, representantes de comunidade escolar, comunidade local, profissionais da educação, conselho escolar e, similares.

A partir dessas legislações, se discutiu a educação rural enquanto direito e pela necessidade de reconhecimento das diferenças. Assim, foi criado o Serviço Nacional de

Aprendizagem Rural (SENAR), embasado em lei específica, promovendo o debate sobre a educação do campo e a importância da criação de políticas para o campo. Contudo, os anseios desse Órgão, assim como os textos legais trata de forma insuficiente a educação escolar do campo, traduzindo os reais interesses dos setores hegemônicos.

A formação de um quadro político-pedagógico voltado para a transformação da sociedade e emancipação dos cidadãos tem seu marco expressivo nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo a primeira realizada no início da década de 1980, a partir daí, ocorrendo bianualmente, com o documento de maior expressividade a Carta de Goiânia aprovada na IV, em setembro de 1986 (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 2) ⁵⁸.

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos as Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação.

A partir da década de 1980, o cenário educacional brasileiro foi marcado pela construção de pedagogias contra-hegemônicas no sentido de promover o debate sobre os direitos dos trabalhadores em educação, a qualidade da educação e consequentemente, a formação dos educandos, resultando em movimentos grevistas na rede pública de ensino público nas escolas públicas. A greve foi uma ferramenta utilizada pelos movimentos organizados para pressionar o Estado na efetivação das políticas educacionais em favor do acesso, permanência, direito igualitário, qualidade do ensino público e gestão democrática.

Conforme Saviani (2008, p. 415) a década de 1980 se constituiu como berço da contra-hegemonia também denominado “pedagogias de esquerda”. Para o autor (*ib. id.*) o contexto educacional no momento expressava duas tendências: “uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar” com o intuito de promover o ambiente escolar como espaço de práticas populares pautadas na ação-reflexão-ação com vistas à autonomia dos sujeitos educandos. A inspiração central dessas práticas baseadas na Educação Popular advém da pedagogia libertadora freireana. Por outro lado, se pautava na “centralidade da educação escolar”, com o acesso a produção do conhecimento de base marxista, por parte das camadas populares.

⁵⁸ Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoi%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2012.

A expressão desse movimento organizado a partir das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) orientou o surgimento de novas pedagogias como a Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia crítico-social, Pedagogia da prática, Pedagogia dos conteúdos e, a Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a qual se debruça Demerval Saviani (2008) afirmando que, embora tenha se constituído como projetos contra-hegemônicos, não implicaram na transformação radical do cenário da educação no país.

Na efervescência de lutas travadas pelos movimentos sociais, no campo e na cidade, sendo esses espaços, um a extensão do outro, e vice-versa, a década de 1980 traduziu-se na construção de pedagogias voltadas para a inclusão social dos sujeitos excluídos dos direitos humanos, especialmente por se tratar de um período em que se findava o ciclo da Ditadura Militar cuja expressão maior se dá através do poder hegemônico do Estado, cujos interesses se dão na manutenção da ordem do sistema econômico vigente através das classes dominantes, detentoras dos meios de produção e do capital.

Resultante da Carta Magna de 1988, a construção de Constituições Estaduais, não se constitui enquanto marcos do reconhecimento da diferença e das especificidades do ensino no campo. Exemplo disso se constata na orientação às escolas do campo para o respeito ao calendário sazonal, a adaptação de currículos às realidades e as culturas locais, dentre outros aspectos pertinentes aos sujeitos do campo, mas na prática, não se efetiva.

Há iniciativas de ampliação do número de vagas no campo, como iniciativas pontuais de alguns estados, bem como o incentivo a valorização do magistério nesse território, porém, ainda é utópico concretizar esses ideais que, por vezes, ficam a mercê dos legisladores, cuja visão apresenta distorções, dicotomias e superioridade da cidade sobre o campo. No caso do ensino profissional técnico, a perspectiva ainda prevalece em relação à orientação direcionada a alta produtividade e lucratividade.

No tocante às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fez-se uma rememoração de como se deu a construção desses documentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) dispõe:

A LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024/61), por exemplo, contemplou a preocupação com a educação nas áreas rurais articulada à redução do crescimento migratório vigente na época, com o intuito de evitar o deslocamento excessivo de camponeses para as cidades, porquanto isso gera problemas habitacionais e estimula o crescimento da desigualdade, hoje existentes nos grandes centros urbanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971 (Lei nº 5.692/71) (BRASIL, 1971) fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Dispõe, primordialmente, da formação para o mercado de trabalho, secundarizando a formação cidadã, situando-se no contexto do Regime Militar, promoveu a superioridade do setor produtivo sobre a educação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79 (BRASIL, 1996) estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Em seus Artigos 28, 78 e 79 propõem adequações da escola ao campo, de acordo com a peculiaridade de cada região do campo, respeitando-se:

Artigo 28. I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 II - organização escolar própria, **incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;**
 III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Artigo 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá **programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas.**

Artigo 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da **educação intercultural às comunidades indígenas**, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (Grifos nossos).

No tocante aos Artigos 3º, 23, 28 e 61, a LDBEN Nº 9.394/96 reconhece o princípio da diversidade sociocultural, do direito a igualdade e a diferença, bem como explicita a diversidade dos povos do campo em suas multidimensionalidades, nos Artigos 23, 26 e 28. É a partir desse reconhecimento que os MSC organizados lutam por um projeto de educação para os povos do campo pautados na organização da ação pedagógica das escolas do campo.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) teve seu primeiro registro na Constituição de 1934, posteriormente, na Constituição de 1988, instituído pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos. Mais recentemente, foi aprovado o PNE para o período 2011-2020, durante a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília – DF, no período de 28 de março a 01 de abril de 2010.

Os princípios destacados no novo PNE foram o direito à inclusão social, educação, qualidade social, gestão democrática e avaliação emancipatória. No que concerne à diversidade de povos e territórios, destacam-se quatro emendas, vinte metas, sendo 18 metas e estratégias

direcionadas ao campo e a Educação do Campo, situando-os como sujeitos de direitos e diversidades específicas a serem atendidas. Dentre outras questões, as Emendas situam:

- a- O contexto da expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio e a expansão da educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo (PNE, 2010, p. 25. Emenda ao Substitutivo nº 248);
- b- Implantação de salas de recursos multifuncionais ou conveniadas com Entidades Especializadas e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (PNE, 2010, p. 33-34. Emenda ao Substitutivo nº 397);
- c- Implementação da eleição direta para diretores/as (ou gestores/as) das escolas federais, estaduais, distrital e municipais da educação básica, preservando as orientações comuns do Sistema Nacional de Educação a ser configurado em regime de colaboração, além da garantia ao reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão, de modo a promover a participação social ampla na gestão democrática escolar, respeitando as necessidades e os costumes de grupos culturais e sociais específicos - tais como cidadãos do campo e membros de populações tradicionais, como indígenas e quilombolas - e o processo educativo desenvolvido junto às pessoas privadas de sua liberdade. (PNE, 2010, p. 76-77. Emenda ao Substitutivo n.º 77. Pg. 76-77).

No PNE 2010 destacam-se 20 metas e estratégias, das quais 15 metas são direcionadas ao desenvolvimento do campo e da Educação do Campo, destacando-se as preocupações a serem sanadas até o ano de 2016, destacando como metas:

- 1- Universalização do ensino nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental;
- 2- Aumentar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%;
- 3- Atender ao seguimento juventude;
- 4- Atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurado o atendimento educacional especializado;
- 5- Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade;

- 6- Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.
- 7- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB;
- 8- Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória;
- 9- Consolidar a educação escolar no campo;
- 10- Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas no campo;
- 11- Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar o mínimo doze anos de estudo no último ano, para as populações do campo;
- 12- Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos Ensinos, Fundamental e Médio.
- 13- Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.
- 14- Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos;
- 15- Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.
- 16- Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE;
- 17- Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo;
- 18- Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica pública em todos os sistemas de ensino (BRASIL/PNE, 2010, p. 100-124).

Por fim, destacou-se outro instrumento legal que reforça o texto Constitucional: a Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No Artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, “Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes, conforme § 2º do Artigo 9º.”.

Até o momento situou-se o contexto da Educação Rural no país, enquanto projeto voltado para legitimar a concentração de renda, poder e acirramento das desigualdades sociais. Contudo, os MSC promovem ações voltadas para a construção do Movimento Por uma Educação do Campo, e para tanto, constroem através da resistência e luta o ordenamento jurídico próprio como resultado de demandas sociais, destacando-se resoluções, pareceres, decretos, portarias e leis, constantes no Apêndice E.

O Parecer CNE/CEB 36/2001 juntamente com a Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 orientam a organização da escola do campo, tendo como parâmetros a definição de sua identidade e as peculiaridades do lugar onde se situa. Assim, no Artigo 2º, Parágrafo Único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

No Artigo 3º, identifica-se a responsabilidade do poder público, a universalização do ensino na modalidade da Educação Básica, aos povos do campo. O Artigo 4º promove o debate acerca do

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.

Os Artigos 5º, 7º, 8º, 9º e 10º orientam sobre a organização das ações pedagógicas, currículo e calendário escolar. Nesse sentido, se faz importante mencionar a contribuição do PNE 2010 no tocante ao princípio da gestão democrática, e como tal, compartilhada, a partir da qual, a escola do campo promove maior amplitude em função do diálogo, maior abrangência, flexibilidade e dinamicidade, tendo como ponto de partida e de avaliação da prática pedagógica a realidade dos sujeitos do campo.

São contextualizados no processo de ensino-aprendizagem os aspectos relacionados ao trabalho, à diversidade do campo em suas múltiplas dimensões, além dos enfoques de gênero,

geração e etnia, promovendo-se a diversidade de práticas pedagógicas em tempos e espaços diferenciados;

A construção do aparato jurídico exposto acima, também constante no Apêndice E culminou na construção de programas e políticas públicas, voltados para a Educação do Campo (APÊNDICE M), a exemplo do:

- a- PRONERA;
- b- Programa Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares;
- c- Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Campo – Saberes da Terra;
- d- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).
- e- Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo);
- f- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo;
- g- Programa Mais Educação.

O Curso de formação em Educação do Campo, no âmbito do programa de formação para a diversidade pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi definido pelo Edital Nº 6, de 1º de abril de 2009. Composto por dois cursos de formação continuada para educadores, gestores, técnicos e demais atores sociais envolvidos em Educação do Campo, distribuídos em seis módulos, cada curso, podendo ser oferecida nas modalidades de extensão/aperfeiçoamento e especialização.

O Procampo apoiará projetos de cursos de licenciatura específicos em Educação do Campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos apoiados 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.

No âmbito do Pronacampo o governo federal lançou pretende investir R\$ 1,8 bilhões em favor de apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de Educação do Campo. Dentre as ações do Programa destacam-se a “construção de três mil escolas, a instalação de recursos digitais em vinte mil unidades e a

aquisição de oito mil ônibus, duas mil lanchas, 180 mil bicicletas, e educação integral em dez mil escolas rurais e quilombolas”⁵⁹.

Descriminado o aparato jurídico acerca da Educação do Campo e os Programas e políticas dele advindos, a seguir destaca-se uma abordagem sobre a política da Educação do Campo no seguimento da Educação Superior e o processo de expansão do ensino nesse nível.

2.3.3.4. A Educação do Campo e a expansão do Ensino Superior no Brasil

A Educação do Campo constitui-se como uma política pública com autonomia diferente de política de subalternidade na perspectiva de desenvolver o território camponês. Conforme Araújo & Silva (2011, p. 28) “A própria conquista da escola nos assentamentos representa a continuidade de várias lutas desencadeadas pelos camponeses há séculos, o que implica em um movimento contínuo na luta pela inclusão social”.

Em geral, no campo, quando existe escola esta atende, em sua maioria, as séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando em segundo plano, as séries finais dessa modalidade e o Ensino Médio, cujos registros denotam o descaso com a educação dos sujeitos do campo, quando são obrigados a frequentar escolas na cidade. Igualmente ocorre no Ensino Superior, fase em que muitos dos jovens e adultos encerram seus estudos por motivos diversos, a exemplo da inacessibilidade ao Ensino Superior pelas condições desiguais de concorrência no ingresso na universidade; dificuldade de permanência fora da comunidade onde reside; distância do campo à cidade; dificuldades financeiras; desestímulos, insegurança; dentre outros aspectos.

Entretanto, a luta dos MSC por Educação do Campo promoveu, desde o ano de 1997, a criação de cursos especiais de Nível Superior destinados aos camponeses, fato que ganhou centralidade nas discussões e debates responsáveis pela materialização de territórios imateriais e materiais do campesinato.

O avanço na discussão relativa à igualdade de direitos para os camponeses em relação aos cidadãos constitui-se como fator de rejeição aos setores conservadores da sociedade, debate

⁵⁹ Ver <http://www.mst.org.br/e-preciso-uma-educacao-construida-com-o-protagonismo-dos-sujeitos-do-campo>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

este em que se incluíram também, alguns setores da academia, da imprensa, do Estado moderno, dos proprietários dos meios de produção, dentre outros.

O interior da classe camponesa comporta diversidades e desigualdades, assim como na educação a ela dirigida. Nesse aspecto, Grzybowski (1982) destaca três aspectos: a- a educação dos sujeitos do campo contempla a diversidade e desigualdade das condições sociais de produção e vida na agricultura; b- a integração/subordinação da população camponesa a uma estrutura e a um processo de expansão da agricultura privilegia o interesse do capital e, da grande propriedade fundiária; e c- a existência de uma questão agrária, cuja concentração fundiária, situa o ponto de encontro das diferentes lutas e aspirações dos trabalhadores do campo.

A partir da compreensão da educação, Educação do Campo e do campesinato como diversidades e diferenças, achou-se importante compreender na lógica da sociedade neoliberal, as relações permeadas pelo trabalho na lógica contrária a lógica do modo de vida camponês. Nesse sentido, demonstrou-se através das relações mediatizadas durante o curso de Ciências Agrárias PEC/MS, as formas encontradas pelos Profissionais Egressos organizados em movimentos sociais, no sentido de se contrapor à lógica dominante, expressa pelo Estado e pela Universidade, construindo uma proposta de uma sociedade alternativa.

O Curso de Ciências Agrárias PEC/MS é produzido por sujeitos individuais e coletivos, respectivamente, camponeses e MS por um lado, e por outro, as entidades e instituições responsáveis pela execução do PRONERA. Dessa forma, entendeu-se que esse movimento se dá do particular para o geral, partindo-se do concreto, ou seja, a ação dos MS na luta por Educação do Campo, o papel das entidades e instituições na execução do Curso e os processos decorrentes durante sua execução. A interação aí existente guarda implícita a identidade do sujeito camponês que se constrói no decorrer de sua história individual e coletiva dos Profissionais Egressos durante o Curso.

Para garantir seus direitos os sujeitos do campo resistem e organizam-se em movimentos sociais, e no caso em pauta, constroem possibilidades de acesso à educação no Ensino Superior, via programas e políticas específicas, exemplificado concretamente através da política da Educação do Campo.

Em continuidade a política de acesso, outros processos condicionantes da exequibilidade dessa política são desenvolvidos em função da organicidade dos MS e do estabelecimento de parcerias entre entidades e instituições responsáveis pela execução da política da Educação do Campo junto à ação do Estado. Destacam-se a contínua luta pela adequação de

Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de currículos escolares promotores de uma educação libertadora, portanto, que não esteja a serviço dos setores dominantes.

A expansão da educação superior no Brasil apresenta contradições no tocante à qualidade do serviço educacional, em virtude da incompatibilidade entre qualidade, quantidade e a função da universidade. Afinal, quais funções são competência da universidade? Quais os interesses do Estado frente suas contradições à regulação estatal? A quem atende o modelo de expansão da educação superior? O que representa a educação para o Estado e para os MSC em função da produção da educação como bem comercializável, diante da crise financeira mundial? Que tipo de formação profissional está sendo ofertada a sociedade e qual a formação almejada pelos MSC para os sujeitos do campo? O que se vislumbra no horizonte próximo para o seguimento da educação superior e, para a universidade brasileira?

A participação dos MSC na construção do Movimento Por Uma educação do Campo contribuiu para a efetivação dessa política pública desde a alfabetização a Pós-Graduação, tendo no seguimento da Educação Superior o debate acerca de sua expansão.

A crítica contundida pelos MSC contra esses setores tem como resultados a criação de políticas e programas para o campo, a política de cotas para inclusão social justa dos sujeitos historicamente excluídos do direito a igualdade, dentre eles, destacou-se os povos do campo, e ainda mais, inclusive como parte destes, os negros, quilombolas, indígenas, mulheres camponesas, jovens, homofóbicos, dentre outros sujeitos que se encontram no campo e suas peculiaridades, por vezes, somam-se em atributos de exclusão.

A rejeição contra essas manifestações que se constituem como pontos de pauta dos MSC estão impressa na ação da imprensa midiática, defensora dos interesses das classes dominantes, e se expressam em exemplos elucidativos no PRONERA, como a rejeição a criação do curso de Direito - PRONERA, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Conforme Belarmino (2011) ⁶⁰ sobre sentença proferida pela Justiça Federal do Estado de Goiás que decidiu, em primeira instância, extinguir a Turma Especial de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultura Familiar na Universidade Federal de Goiás (UFG) ⁶¹:

um Curso de Direito não poderia utilizar verbas do PRONERA como fonte de recursos, haja vista a inadequação da “atividade técnico-jurídica” com a “manutenção do homem no campo” ou com o “desenvolvimento sustentável”. Alega-se, portanto, ilegalidade por “desvio de finalidade” no conjunto dos atos administrativos para celebração do convênio entre INCRA e UFG. Há aí,

⁶⁰ Cf. Belarmino (2011).

⁶¹ Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, Ministério Público Federal, Goiás – GO: 2011.

nitidamente, uma confusão entre Educação do Campo e Educação Rural: a primeira é uma conquista dos Movimentos Sociais do Campo e demanda ações educativas “em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária”, segundo o Manual de Operações do próprio Programa. Desta luta os movimentos sociais demonstraram a necessidade de repensar a Educação a partir de um molde diferenciado, adequado ao público-alvo e referenciado na consolidação da Reforma Agrária.

Belarmino (2011) situa o curso de Direito – PRONERA como importante território imaterial conquistado pelos MSC contextualizando a educação e a questão agrária, enfatizando o curso de Direito, na UFG, como experiência relevante na ampliação do acesso dos camponeses a educação, a universidade e na oferta de cursos do PRONERA, fortalecendo o projeto de campo dos MSC e a democracia brasileira.

A frase de Marx e Engels ([s/d], p. 24), “tudo o que é sólido desmancha no ar”, ao se referirem à revolução burguesa, cujo modo de produção, segundo eles, seria, superado por outra revolução, no caso específico, a socialista, a qual decorreria do embate das contradições do modelo de produção vigente. Este, que em sua fase mais atual, de mundialização do capital, promove o encurtamento do espaço-tempo bem como expressa à premissa de Marx e Engels em vários setores da realidade, a exemplo da educação, especialmente no nível superior, cuja regulação de mercado é questionada, bem como se reproduz nos âmbitos da formação e da função a que se destina a universidade. Segundo Marx (*ibidem.*, p. 24) na sociedade capitalista

- a- no limite, tudo seria transformado em mercadoria;
- b- ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta;
- c- ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; (...) Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria.

Nesse sentido, o capitalismo em sua fase agonizante, produz e reproduz a desigualdade social e a pobreza, tendo no Estado a força orientadora de sua ação, pois na medida em que aumenta a iniciativa privada em detrimento da pública, diminui a ação do Estado, que para Frei Betto (2008. p. 24-28) “após privatizar os ganhos, o sistema socializa os prejuízos”.

Para o autor (ib. id.) vale a máxima do “menos Estado e mais iniciativa privada. Na hora da crise, apela-se ao Estado como boia de salvamento”.

Os resultados produzem, por um lado, a multiplicação dos *campi* das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como nas instituições privadas, por outro ocorre à fragilidade na qualidade do serviço educacional ofertado. Contudo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 deverá promover resultados impactantes nesse setor em relação à quantidade de instituições e matrículas do setor público federal. Contudo, o impacto maior decorre sobre a iniciativa privada e/ou particular de ensino. Nesse sentido, destacam-se no período de 1964-2006, em duas etapas distintas: 1964-1994 e 1994-2006.

Por ocasião do período Ditatorial o sistema de ensino superior no país era mínimo, com predominância nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com 61,6% contra 38,4% nas IES privadas (BRASIL, 2006) ⁶². Na primeira década da Ditadura os baixos índices serviram de base para o incentivo ao crescimento, sendo multiplicado por mais de cinco vezes, ou seja, 559,8%, aumentando de 142 mil para 937 mil matrículas, registrando o primeiro grande movimento de privatização do sistema educacional. No âmbito do ensino público o aumento foi de 289,1% contra 990,1% de matrículas na iniciativa privada.

Já na segunda década desse período, o crescimento foi bem menor com aproximadamente 50%, ou menos de 5% ao ano, representando um percentual quase dez vezes menor do que o período anterior da década anterior. Na década de 1974-1984, apresenta considerável inversão nos percentuais de crescimento com 67,7% das matrículas públicas e 38,7% das privadas, com proporções de 40,9% e 59,1% de matrículas públicas e privadas, respectivamente.

Os registros obtidos nos governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco, a educação superior teve 18,7%, isto é, aproximadamente 1,5% ao ano. A privatização do ensino superior alavanca a partir do início da década de 1970, até quando permanecia relativamente estável, apresentando no período de 1994-2002 um aumento de 92,4% das IES, apresentando uma redução das IES públicas em números negativos, -10,5%, contra um aumento de 127,8% das IES privadas. Nos períodos de 1994-2002 as instituições apresentam percentuais respectivos de 25,6% e 11,9%, públicas e 74,4% e 88,1%, privadas. No tocante ao número de matrículas

⁶² Cf. MEC/INEP. Censo da Educação Superior: 2006.

apresentou nesse mesmo período um crescimento de 109,5%, sendo 52,3% para matrículas públicas e 150,2%, privadas.

Portanto, no período entre as décadas de 1970 e início da década de 1990 os percentuais eram de 40% e 60% de matrículas públicas e privadas, respectivamente, passando no período de 1994 a 2002 para 30,2% de matrículas públicas e, 69,8% de matrículas privadas. No período 1994-2006 o crescimento de IES públicas foi de 13,7% enquanto as IES privadas apresentaram um índice de 219,4%, ao passo em que o número de matrículas cresceu 75% e 275,2%, nas públicas e privadas, respectivamente.

A mercantilização da educação superior se expressa como interesse do Banco Mundial em documento intitulado *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), a orientação mencionada é para que haja diferenciação institucional atrelada a variadas fontes de manutenção do serviço educacional.

Destacam-se como alternativas o pagamento do serviço educacional por parte de estudantes, nas IES públicas; além de considerar inapropriada a pesquisa para a universidade, podendo restringir-se apenas ao ensino, sugestão então fortalecida pela promulgação da LDBEN Nº 9.394/96, que dentre outras recomendações, reconhece a educação superior como um bem de serviço comercializável, inserido, portanto, na lógica da reprodução ampliada do capital⁶³, aliada aos interesses industriais e comerciais dos grandes proprietários dos meios de produção. De acordo com o Artigo 7º, do Decreto 2.306/97

as instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em 1998 pela UNESCO apresenta as intenções do Banco Mundial em relação a livre iniciativa privada ou empresarial dos serviços educacionais de nível superior. No ano de 2010 em relação ao ano de 2006, as IES públicas apresentaram um crescimento de 8%, 11% as IES privadas, e 81% para as IES particulares ou privado/mercantis. No setor de matrículas em relação ao mesmo período, são 20% para as IES públicas, 30% para as IES privadas, e 50% as IES particulares ou privado-comerciais.

Contudo, o debate sobre a expansão da educação no Ensino Superior no Brasil apresenta contradições no tocante à qualidade, acesso e permanência no ensino superior, tendo o

⁶³ Ver Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

Estado como principal agente propulsor das políticas voltadas para a mercantilização da educação via organismos multilaterais. Nesse sentido, é crescente a promoção de programas de financiamento que viabilizam recursos advindos do setor público para a iniciativa privada, a exemplo do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Para Dias Sobrinho (1999) há uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista, quantitativista, cartesiana, positivista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento.

Para discutirmos o modelo de expansão da educação superior e da universidade no Brasil, trazem-se as contribuições da Anísio Teixeira (1969, 1998), teórico brasileiro dos estudos sobre a história da universidade e da educação superior, para demonstrar como o ensino superior vem sendo tratado com ênfase no interesse privado. De acordo com o autor (1998, p. 35):

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Ao se referir as funções da universidade, o autor aponta quatro como sendo fundamentais, argumentando “que, nas universidades brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidentado” (*ibidem*, p. 168). Desse modo, indica como funções a formação profissional, o alargamento da mente humana, o desenvolver o saber humano, e, a universidade como transmissora de uma cultura comum. No discurso inaugural do livro Educação e universidade (*ibidem*, p. 35) afirma que a função da universidade

é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Para o autor, a função da formação profissional é, salvo algumas exceções, o objetivo das universidades para formar profissionais com base intelectual, científica e técnica. A segunda função, o alargamento da mente humana, se dá pelo contato com a universidade, na busca do saber voltado para a promoção do desenvolvimento da intelectualidade. A terceira função, o desenvolvimento do saber humano, ocorre quando a universidade transcende a transmissão de saberes, a realização da pesquisa com ampliação do conhecimento humano, fazendo-se locus de produção do saber e busca do conhecimento, da ciência e do saber.

A quarta e última função, a universidade como transmissora de uma cultura comum, é na visão de Teixeira (1964, p. 1-2) um entrave para a universidade no Brasil por apresentar lacunas no contexto histórico-cultural.

Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional. A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida (TEIXEIRA, 1964, p. 1-2).

Na visão do autor (1998) se a universidade cumprir essas quatro funções considera-se como, centro de saber, voltado para a construção do conhecimento humano, alargamento de visões e de formação profissional que tenha como pauta o ser humano como excelência, dotado de historicidade e culturas próprias. Se ocorrer o descumprimento dessas funções pela universidade “não chega a existir um povo”, o qual nessas condições “não pode ter existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (TEIXEIRA, 1998, p. 34).

Além do cumprimento das funções da universidade há outro elemento imprescindível na discussão da expansão da educação superior: as contradições da regulação no âmbito do Estado público-privado/mercantil, considerando-se o papel do Estado como mediador nas contradições das lutas de classes, portanto, inserido no sistema de produção capitalista.

De acordo com Marx (1844/2008), o Estado moderno não é uma entidade e não está além dos interesses gerais ou das classes, mas, sim, traduz-se numa construção social, espaço de contradição entre os interesses públicos e privados ou privado/mercantis, funcionando sob o domínio ora destes, ora daqueles. “O Estado se funda na contradição entre o público e a vida privada, entre o interesse geral e o particular” (MARX, 1844, p. 74), constituindo-se como o produto das contradições políticas de interesses de classe.

Nesse sentido, o Estado desconhece diferenças entre distintos sujeitos, o que não implica no reconhecimento da igualdade de direitos, uma vez que é através do “Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (MARX, 1932 [1845-1846] /2008, p. 74), sendo assim, a forma como se legitima a regulação do Estado.

O caráter contraditório do Estado não transparece para a sociedade, pois se constitui como “uma forma abstrata, como um ato de vontade coletiva ou como a forma externa da sociedade civil”. (IANNI, 1980, p. 32). Enquanto aparelho de dominação (ALTHUSSER, 1985), o Estado é monopolizado pela classe dominante transfigurando as relações de produção específicas do capitalismo em suas dimensões política e econômica. Contudo, as classes dominadas resistem às imposições do Estado e das classes dominantes pela manutenção de seus direitos e culturas.

As relações de produção são, ao mesmo tempo de dependência, alienação e antagonismo, sofrendo constantes enfrentamentos através das lutas de classes, e embora haja classes hegemônicas, não impede que o Estado exprima, simultaneamente, os interesses da burguesia e alguns interesses de outras classes sociais. O surgimento de distintas classes está diretamente ligado à forma como se desenvolvem as forças produtivas e as relações de produção, nas quais o Estado está organizado e orientado pelas exigências da acumulação capitalista. Dessa forma, o papel mediador do Estado se dá na atenuação dos conflitos sociais de classes, pois conforme explicita Ianni (1980, p. 36) “não se pode dar a uma classe sem tirar de outra, da mesma forma que não se pode tirar tudo de uma classe, sob pena de extingui-la”.

A instituição do ‘Estado mínimo’ nas últimas décadas do Século passado, pressupunha o deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade, com a não-intervenção daquele e a consequente promoção da liberdade individual, da prosperidade econômica e da competição entre os agentes econômicos, em conformidade com a ótica neoliberalista, tinha como premissa a regulação feita através das forças do mercado, restringindo o papel do Estado aos serviços mínimos necessários como polícia, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário, além de desvincular-se de intervenções econômicas diretas nas empresas estatais, dentre outras.

Bourdieu (1998, p. 10) durante entrevista publicada no *Le Monde*, em 14 de janeiro de 1992, ao se reportar a um caso específico de uma cidade no norte da França, intitula de “Estado semipúblico ou semiprivado”, e quando denomina a ‘mão esquerda’ e a ‘mão direita’ do

Estado, sendo a primeira, as funções sociais do Estado referentes ao cuidado, conforto e bem-estar, a exemplo da educação, da saúde, da segurança social. Já a ‘mão direita’, o orçamento de Estado, as finanças e os impostos, a economia, a justiça e as forças armadas, ou no dizer de Althusser, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Exemplificando como se dá o processo de regulação pelo Estado, Bourdieu (1998, p. 10) afirma que pela ‘*mão esquerda*’, “os interesses sociais mais amplos, submetida sempre ao livre arbítrio de sua *mão direita*, dos burocratas do ministério da Fazenda, dos bancos públicos ou privados”. Para Antunes (2007, p. 7) a regulação feita pelo Estado implica na existência de mecanismos e atividades de controle, a exemplo do que ocorre no setor educacional pela definição dos parâmetros “para o fornecimento dos serviços educativos, que o Estado assume através de políticas e sanções legais”.

Nas últimas décadas a política da Educação Superior promoveu a expansão do número de vagas e especialmente do número de instituições particulares de ensino e das vagas por elas ofertadas. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi um dos maiores promotores do discurso neoliberal tratando a economia como um dos setores de forte expressão econômica, enaltecendo a iniciativa particular ou privada/mercantil de ensino em detrimento da pública.

A ascensão da iniciativa particular ou privada/mercantil sobre a pública no Ensino Superior no País é uma constatação histórica, conforme demonstrada nas tabelas seguintes. A Constituição de 1988, Artigo 209, declarou a educação, livre à iniciativa privada submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Embora tenha assinalado no Artigo 207 a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394/96 permitiu a diversificação da organização acadêmica, tornando possível, além do formato de universidade, a criação de centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores, sem a devida obrigação de conciliar a trilogia ensino, pesquisa e extensão, desobrigando-as dessas duas últimas. Além disso, a categoria ‘centro universitário’ dispunha de autonomia, dispensando de autorização prévia do Ministério da Educação (MEC).

A Tabela 12 demonstra o crescimento do ensino superior em relação ao número de matrículas no período de 2001 a 2010 (BRASIL, 2011, p. 7 e 8):

TABELA 12 – Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 – 2010

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 2001-2010.

De acordo com o exposto na Tabela 12, do total de 6.379.299 matrículas em cursos de graduação no ano de 2010, significa uma quantidade superior ao dobro das matrículas de 2001. Não obstante o caráter preponderantemente privado da expansão da educação superior ao longo desse período, apresentar resultados que indicam “certa estabilização da participação desse setor” (ib. idem.); no ano de 2010, dispõe de 74,2% das matrículas. Em igual período, o setor público apresenta pela primeira vez uma significativa expansão. O crescimento no número de matrículas de 2001 a 2010 nas categorias, Federal e Estadual são, respectivamente, 85,9% e 66,7%.

A seguir, observa-se a evolução do número de IES por categoria administrativa. O total de instituições passa de 1.391, em 2001, para 2.378, em 2010 (BRASIL, 2012, p.30).

TABELA 13 – Evolução do número de instituições de ensino superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 – 2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 2001-2010.

Na Tabela 13 a participação percentual das instituições por categoria administrativa, apresenta números que se mostram relativamente constantes durante o período considerado de 2001 a 2010. No ano de 2010, dos totais apresentados 88,3% são instituições privadas e 11,7%, públicas, sendo 4,5% estaduais, 4,2% federais e, 3,0% municipais, portanto, majoritariamente a participação de instituições privadas como reflexo da política de privatização e mercantilização da educação.

Segundo Jazine *et al.* (2010, p. 275) a expansão e mudanças realizadas na educação superior insere-se em “macro-processos orientadores de privatização, mercantilização e internacionalização” atendendo aos interesses de organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Para tanto, prosseguem os autores (*ibidem*, p. 275) “o esforço disciplinador desses organismos foi na direção de criar uma atmosfera institucional e cultural favorável à ampliação e ao livre desenvolvimento dos negócios, isto é, da acumulação capitalista.”

De acordo com o Banco Mundial (2011) é nesse cenário que se inclui a América Latina no topo das desigualdades nos aspectos de distribuição de renda, despesas com bens de consumo, serviços, acesso à saúde e, principalmente, acesso à educação. No intuito de reverter esse quadro, é progressivo o crescimento da oferta de vagas e de instituições de ensino superior, especialmente no setor privado, calcadas nos interesses dos organismos multilaterais supracitados. Contudo, o que vem sendo mostrado pelos movimentos sociais organizados é que

ao invés de formação de “educandos cidadãos, há a formação de clientes consumidores”, passando de “agente político a agente econômico” (*ib. id.* p. 281).

A resistência impressa pela classe dominada se traduz em lutas travadas pelos movimentos sociais, bem como, se destacam alguns seguimentos da universidade pública assumindo o papel de formação, através de setores, ou mesmo de políticas públicas oriundas, principalmente da luta de movimentos de resistência, expressos por ideais políticos, socioeconômicos e educacionais.

Destacou-se aqui o Curso de Ciências Agrárias cuja área, no Brasil, historicamente, encontra-se estreitamente relacionada com a questão agrária no país, a qual, desde o princípio da colonização e, posteriormente, com a instituição da Lei de Terras de 1850, apresenta estrutura fundiária concentrada, tendo se agravado a partir da segunda metade do Século Passado por programas e políticas de incentivos fiscais e financeiros pelo Estado, viabilizadores da modernização da agricultura, que ficou conhecida como a ‘Revolução Verde’. Os resultados desse projeto de campo culminaram no agravamento dos conflitos sociais pelo incentivo ao êxodo rural com a promoção da industrialização nas cidades, intensa produtividade monocultora no campo, expropriação e exploração dos trabalhadores do campo e a intensificação do uso de terras degradando o ambiente.

Esses fatores somados aos processos de expansão e mudanças realizadas na educação superior (JEZINE, 2011) voltadas para a privatização, mercantilização e internacionalização culminaram no fortalecimento do ensino universitário voltado para a acumulação capitalista, soldando a aliança entre ensino e a produção no campo, fortalecedora da agricultura capitalista, atualmente denominada agronegócio. Durante a entrevista do Profissional Egresso 1 (2001) ouviu-se o seguinte relato sobre as práticas docentes em salas de aula:

Tem muitos. Lá acredito que aconteceu muito. A gente via nos bastidores que tem muitos professores que não... Teve professores que não se identificava de jeito nenhum com a turma. Não tinha aí um aluno passava um conhecimento nosso e o professor às vezes não acatava. Esses professores eles vem num ritmo de não deixar o aluno se indagar sobre aquilo ali. E muitos dentro da própria universidade como se fosse uma aula normal, os alunos em fileira e ele falando, falando, e quando a gente perguntava uma coisa, ele dizia: _calma que você vai ver isso mais pra frente. E a gente querendo discutir aquilo ali e dizer ao professor: _olha professor, lá na nossa região é assim e assim, e ele não deixava a gente indagar muito. E vinham outros professores dos movimentos sociais que chegavam lá, faziam um círculo e conversavam depois começavam sua matéria e era outra coisa.

O curso de Ciências Agrárias, tradicionalmente, de formação cartesiana, baseia-se na ciência positivista, formando técnicos para a produtividade no campo voltada para o agronegócio.

Contudo, quando se referiu ao projeto do Curso analisado (BRASIL, 2004, p. 8), há duas questões a considerar:

A primeira característica diz respeito à própria natureza das ciências agrárias que, por definição, são aplicadas ao agro, mas que tem tido como principal fonte de inspiração, as ciências naturais. A segunda refere-se à função cumprida pela universidade, como formadora de quadros intelectuais responsáveis por uma grossa fatia da expansão do capital no campo (*ibidem*).

As características citadas reafirmam o desconhecimento da diversidade do campo, reforçando o patamar de desigualdades existentes na sociedade brasileira, sobretudo, a dicotomia campo/cidade considerando os sujeitos do campo como inferiores, atrasados, desprovidos de historicidades e diferenças.

Contudo, a Lei da Educação do Campo, e com ela, a instituição do PRONERA e a criação de diversos cursos de Licenciatura como o de Ciências Agrárias, ocorreu como uma demanda por parte dos camponeses, organizados em movimentos sociais, e, para além de resistir ao modelo de expansão da educação superior no país, também o faz pela garantia de direitos, especialmente no tocante ao princípio da igualdade material para a promoção de “tratamento desigual aos desiguais” (SAVIANI, 1998, p. 30).

2.3.3.5. A Educação Popular do Campo como um direito dos camponeses: concepções, princípios e práticas

O ambiente escolar traduz-se como espaço apropriado ao debate acerca das questões relacionadas ao campo, pois, se a escola não discute tais questões, perde sentido no espaço do campo. Destacam-se como elementos nesse debate: a questão agrária, a pobreza, as desigualdades sociais, a formação do educador, a gestão escolar, os materiais didáticos, a autonomia docente, a autoria discente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) coerente com as especificidades do campo, o diálogo permanente com as comunidades locais, o reconhecimento das especificidades do campo e da diversidade que existe entre os sujeitos camponeses, a participação dos sujeitos na elaboração do currículo da escola do campo, dentre outras.

A convivência entre os povos do campo é uma matriz fundante para se desenvolver um trabalho no campo. Conhecer a realidade com aprofundamento é de fundamental importância na prática pedagógica da Educação do Campo almejada pelos movimentos sociais. É preciso pensar a realidade para poder intervir nela, e para pensar uma realidade se faz necessário conhecê-la, interagir com seus sujeitos compreendendo-os como sujeitos de direitos e possibilidades.

A educação como criação requer o tratamento da questão na perspectiva da humanização, da emancipação e da transformação dos seres humanos. Assim, se pronuncia Mészáros (2005) ao propor pensar a sociedade, a partir do ser humano, excluindo-se daquela, o pensamento sob a lógica do capital que por si só é contraditória, não compactuando com a lógica da educação por ser aquela de caráter individualista, de lucro e promotor da competição.

De acordo com a concepção de Freire (1982, p. 4), o oprimido é também um opressor e munido de consciência desse fator e deseja transformar-se, luta contra o opressor em defesa de sua libertação, emancipação, pois afirma: “Hegelianamente, dir-se-ia: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. Freire propõe uma educação que se apoie na realidade do sujeito educando, por meio da conscientização, da desalienação e da problematização, substituindo a educação bancária, que transforma os homens em “recipientes”, a ser “preenchido” pelos que acredita educar, defendendo dessa forma, o interesse da classe dominante, considerando o homem como ente incapaz de transformar, revolucionar, construir, portanto, vazio, dependente.

A transformação social através da práxis emancipadora dos camponeses é a ferramenta principal dos MSC na busca de se construir um novo projeto de sociedade alternativa, na qual o homem possa ser menos explorado e mais consciente de seus direitos e deveres.

Então a gente tem essa clareza. Iniciou-se a luta por políticas públicas que reconhecessem o sujeito Sem Terra ou os sujeitos Sem Terra. E por que isso? Porque na luta dos movimentos sociais, de um modo geral, na luta deles está pautada diversas ações. Então não vai ser uma luta, os movimentos não vão fazer uma luta buscando um só uma coisa, né. Sempre os movimentos trabalham com totalidade, com conjunto. Então, essa escola precisava de uma luta por escola que reconhecesse esse sujeito na sua totalidade, desde as relações de produção, da luta cotidiana, das marchas, das ocupações, da organização social, então a gente precisa de uma escola que vai para além de uma escola que se preocupa simplesmente em ensinar a ler e escrever. (Profissional Egresso 3 (2011), durante a Mesa Redonda sobre Movimentos Sociais, no I EPPEC-PB).

A Educação Popular como pauta dos MSC, para além de um direito de cidadania se pretende enquanto projeto emancipatório e libertador da pessoa humana através de pressupostos

político-ideológicos, apoiados nas concepções do diálogo, participação, emancipação e libertação humanas.

A educação na acepção da Educação Popular se espalha para além da simples aprendizagem, percorrendo caminhos em torno do trabalho e da própria vida. Nesse sentido, ultrapassa os ditames da sociedade atual, embasada na hegemonia do modo de produção capitalista. Para alcançar o desenvolvimento humano, cada ser, individual ou coletivamente que opta pela Educação Popular, se utiliza de metodologias distintas, apropriadas a uma cultura diferenciada, pautada nos anseios, valores e desejos da maioria das populações, que tem sua opção pelo popular.

A Educação Popular volta-se para a emancipação do indivíduo, cujos princípios tem na vida, a existência concreta como elemento orientador para o alcance da autonomia, da maturidade e desenvolvimento intelectual.

A utopia e a ideologia são os nutrientes da luta dos MSC para o alcance da emancipação e autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Mészáros (2004, p. 546) ao pensar o projeto socialista, associou a ideologia da emancipação, atingindo outras escalas para além do local, pois assim se constituiu a Via Campesina. Desse modo, o princípio norteador das ações dos movimentos sociais a partir da Educação Popular é a utopia expressiva dos sonhos e dos projetos de realização. De acordo com Melo Neto (2004, p. 159):

Ser popular é tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trata os elementos já efetivados e tentativas de novas realizações. (...) A utopia da democracia tem um valor permanente e deve ser vivida sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços da realização e da não –realização, estas são suas contradições e dificuldades maiores. Entretanto, não podem transformar -se em agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de sonhos de liberdade e de felicidade".

Sem esta, as classes trabalhadoras dos países capitalistas avançados não serão capazes de se tornar “conscientes de seus interesses”, muito menos de “lutar por eles” - em solidariedade e espírito de efetiva cooperação com as classes trabalhadoras das “outras” partes do único mundo real - até uma conclusão positiva.

A constituição de relações emancipatórias se dá como já se afirmou em distintos espaços. Contudo, no tocante ao saber escolar sistematizado Gramsci (1982) enfatiza a importância da escola e das atividades dos intelectuais como formadores de indivíduos que se tornarão também, intelectuais.

Portanto, a Educação Popular relaciona-se diretamente com os ideais de emancipação, com um projeto de educação crítica que não leve ao individualismo de homens e mulheres. De acordo com Gramsci (1982), a educação significa a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, o domínio da natureza, buscando criar o homem atual à sua época.

A Educação Popular como princípio, volta-se para os ideais de humanidade, contém a ideologia da emancipação, portanto, não é específico de determinados seguimentos da sociedade, sobretudo os excluídos dos direitos humanos, mas, uma luta de todos os que almejam uma sociedade justa, igualitária, humanizada, com reconhecimento dos direitos humanos para a vida digna.

No tocante as ideologias presentes na sociedade, umas emancipadoras, outras alienadoras, Mészáros (2004) enaltece que a ideologia se constitui como entrave a emancipação dos sujeitos, consistindo, portanto, no falseamento da realidade e da autonomia como caminho para a emancipação.

Segundo Wanderley (1984, p. 64), a Educação Popular surge no contexto de atos reivindicatórios de distintas classes populares. Dessa forma, o autor interpreta o significado de classes no plural, “compreendendo o operário industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia”.

Na proposta de Freire et. all. (2003, p.11), a Educação Popular se pretende como “modo de agir junto às classes populares, mais especificamente um modo de agir dos movimentos sociais populares, dos grupos organizados no interior dos excluídos, dos setores que sofrem opressões ou discriminações específicas”.

De acordo com Freire (2005, p.46) o sentido da Pedagogia do Oprimido repousa na condição de libertação dos oprimidos pelo desvelamento de sua situação, enquanto oprimido e, de sua capacidade a partir da resistência de transformar-se e libertar-se da opressão ao mesmo tempo em que realizam a práxis transformadora, e desta forma, “esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de libertação”.

A inclusão social desigual e a Educação Popular se relacionam, por um lado, ao poder do Estado e, por outro, a resistência dos movimentos sociais que se contrapõem ao poder hegemônico, concentrador de riqueza e gerador de desigualdade social, exclusão de culturas, inferiorização de povos e desumanização destes.

Por outro lado, as políticas públicas educacionais do país que preconizam um projeto de ‘Educação para Todos’, e com isso a existência do aparato jurídico composto por pareceres, leis, resoluções, diretrizes, dentre outros, buscam a promoção de desmistificar a Educação Popular, transmutando-a em propostas de educação direcionadas a grupos sociais específicos. Sem a sua participação na construção e, no diálogo, tampouco, um projeto que se proponha a serviço das populações, pautada em seus valores e culturas, mas a serviço do capital.

Tomando-se como referência a educação e os princípios de validade do conhecimento científico a Educação Popular se situa no outro polo do saber historicamente negado, e tem a função de organizar as relações entre o ser humano e a sociedade reconhecendo e reafirmando suas múltiplas dimensões, nos aspectos, social, econômico, político, cultural, educacional, ambiental, dentre outros, de modo que esses sujeitos se façam capazes de se contrapor a lógica dominante de produção, através da organização política e de luta coletiva reconhecida enquanto classe.

Imbuídos da condição e opressão e da consciência da práxis transformadora, os MSC avançam na construção de outra sociedade, buscando na Educação Popular do Campo seus primeiros momentos da discussão no movimento Por uma Educação do Campo, ainda no ano de 1997, no I ENERA.

Esse momento constituiu-se como referência para a construção do ordenamento jurídico da Educação do Campo, bem como de programas como o PRONERA, Procampo, Pronacampo, Pronatec, enfim, são passados quinze anos de construção da Educação do Campo, cujo projeto envolve desde a escolarização, a alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação de professores, a formação profissional e a formação em nível de Ensino Superior e Pós-Graduação para os camponeses.

Nesse sentido, o PRONERA constitui-se como programa da política pública da Educação do Campo estendida para além da conquista da terra, pois inclui a igualdade os direitos humanos em sua concepção universal, subjetiva e material, bem como que a luta por esses direitos consubstanciam a criação de políticas públicas que tem como pressupostos a participação e o direcionamento popular dos sujeitos demandantes.

Na proposição de desvelar a opressão dos sujeitos do campo, os MSC realizam a práxis transformadora através da construção de políticas como a Educação do Campo, e com ela programas como o PRONERA, o qual, em contraposição as políticas educacionais de Estado se

propõem a realização de um projeto educacional de campo pautado na historicidade dos sujeitos do campo.

Dentre as concepções que norteiam o PRONERA destacou-se a proposta de educação crítica, libertadora, o diálogo, a participação dos MSC e o conhecimento sistematizado produzido a partir da intrínseca relação entre os distintos sujeitos que envolvidos com as questões ligadas ao campo, especialmente no tocante a educação.

Assim, a expectativa é a de que os sujeitos realizem a ‘leitura de mundo’ como reelaboração de uma leitura de nós mesmos e das circunstâncias em que se inseriu, a partir dos recursos que lhes são ofertados pelo mundo, que os reelabore com a junção de conhecimentos populares e científicos, promovendo a condição de transformação e construção de sua realidade dotada de historicidade.

Um projeto de Educação Popular como o é a Educação do Campo, de acordo com Mészáros (2005), constitui-se como uma “educação para além do capital”, cujo ponto de partida se ancora na luta revolucionária, na insubmissão dos trabalhadores do campo, dos oprimidos, dos subalternos e no envolvimento desses enquanto coletivo como reconhecimento de sua identidade.

Considerando a necessária compreensão do envolvimento das realidades sociais dos sujeitos aprendentes, partiu-se, portanto, do pressuposto que o conhecimento é construído pelas interações do sujeito com os outros indivíduos, conforme afirma Vygotsky (1998), o qual concebe as interações sociais como principais desencadeadoras do processo de aprendizagem, corroborando as ideias de Freire (1987) para o qual a educação ocorre em comunhão. .

A compreensão do lugar, das especificidades e, do reconhecimento identitário dos sujeitos do campo, insere-se como fundamentos da Educação do Campo, os quais, por sua vez, se ancoram em seis princípios pedagógicos: **a-** O papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; **b-** a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; **c-** os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; **d-** a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; **e-** a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; e, **f-** a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, conforme se depreende a seguir.

a) O princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana

Conforme já se mencionou a educação se constitui como um direito social, público, subjetivo, portanto, requer o reconhecimento das especificidades dos sujeitos a que se destina a igualdade de direitos, bem como de conferir um direito inerente à condição humana, por conseguinte, não mensurável, mas essencialmente pautado na qualidade. Enquanto produtora de cultura, a Educação do Campo pauta-se no respeito à heterogeneidade do modo de vida dos camponeses, a partir dos referenciais da ‘especificidade camponesa’, da identidade e do sentimento de pertença ao lugar, a terra.

A formação se dá individual e coletivamente na relação que travam entre os próprios sujeitos e, entre estes e a terra como elemento pedagógico. A Educação do Campo parte desses imbricamentos de interrelações responsáveis pela construção, formação e constituição de múltiplos territórios e multiplicidades dimensionais, existentes nos movimentos socioespaciais e socioterritoriais expressos pelo dinamismo do modo de viver camponês.

A escola cabe o papel de rediscussão do currículo a partir da transversalização deste tomando como ponto de partir da à realidade de seus sujeitos e dos aspectos relacionados ao modo de vida camponês que contempla dentre outras questões, a especificidade e diversidade camponesa, esta última caracterizada por fatores como gênero, geração, etnia, modos de produzir, manutenção da biodiversidade, direitos humanos, dentre outros elementos.

De acordo com o Caderno de Subsídios (2004, p. 37) sobre as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo,

O elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológica, sociais, culturais e econômicas.

A participação dos sujeitos do campo na construção da Educação do Campo se faz importante na medida em que se exclui a possibilidade de hierarquização ou subordinação desses sujeitos, daí a necessidade de que a Educação do Campo seja realizada no e do campo.

A leitura de campo e de seus distintos projetos de agricultura devem se pautar no currículo a fim de que seus sujeitos se compreendam os reais interesses do sistema de produção econômico vigente, bem como da necessidade de construção de um projeto de campo alternativo, espaço possível de vida desejável, pautado num projeto de formação político, humano e emancipatório de Educação do Campo. Nesse sentido, a formação humana pretende-se como,

todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. (BRASIL, CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2004, p. 37).

A Educação do Campo e o território camponês são elementos intrínsecos ao currículo escolar voltado para a formação humana cidadã incluindo os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos durante a atividade de ensino-aprendizagem, bem como a avaliação contínua daquela compreendida como educação como processo que se dá ao longo da vida de acordo com os saberes as necessidades dos sujeitos educandos.

b) O princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo

O ponto de partida do conhecimento reside na capacidade e desejo individual de conhecer e das experiências de cada ser humano. Nesse sentido, a escola cabe o papel de desenvolver habilidades a partir do referencial de vida dos sujeitos educandos, dos conhecimentos adquiridos no seio familiar e comunitário, trazendo-os para o ambiente escolar dialogando com os conhecimentos científicos na perspectiva da transdisciplinaridade.

O diálogo no ambiente escolar sobre as distintas realidades dos educandos e das diversidades do território onde se inserem podem contribuir para a transformação social a partir da leitura de mundo dos sujeitos educandos-educadores, cujos saberes quando aliados aos saberes científicos promovem a transformação de mundo pela trilogia ação-reflexão-ação, conforme preconiza Paulo Freire (2001) como forma de promoção da crítica na formação permanente do indivíduo.

Segundo o autor (ib. id., p. 42-43), a reflexão se traduz pelo movimento entre o fazer e o pensar, e entre o pensar e o fazer, isto é, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Daí a importância da prática docente considerar os diferentes saberes no processo educativo, pois através do conhecer inicialmente como curiosidade primeira, ato ingênuo, que ao tornar-se uma prática dinâmica, comporta a habilidade da crítica.

Os sujeitos do campo conhecem suas necessidades, portanto, tem condições de construir propostas a eles direcionadas, pela promoção de currículos apropriados as suas realidades. Por outro lado, o desenvolvimento da pesquisa na Educação do Campo pauta-se na capacidade de reflexão e ação sobre as realidades desses sujeitos.

Assim, educandos e educadores assumem a postura de educadores-educandos e educandos-educadores, simultaneamente, tendo como elementos do diálogo o senso crítico, a curiosidade e o questionamento com a finalidade de reconstrução, transformação da realidade do educando enquanto sujeito individual e sujeito coletivo, que comportam saberes igualmente válidos aos saberes científicos, pois comportam diversidades, especificidades, historicidades, uma vez que foram construídos nas relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza, na vasta compreensão da diversidade camponesa.

c) O princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem

Assim como as relações humanas, a educação e a Educação do Campo são complexas. De acordo com Brandão (1985, p. 7),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Nesse sentido, o autor afirma que a Educação do Campo ocorre não apenas nos espaços escolares, mas em todos os espaços onde se dá o cotidiano camponês, considerando-se aspectos diversos como métodos, saberes, espaços e tempos, em concepções que ultrapassam o aspecto da produtividade econômica e das relações sociais de trabalho, abrangendo os aspectos da cultura camponesa e das relações que se dão entre os próprios camponeses e destes com a terra como matriz pedagógica.

A relação que se tem com a educação e os ‘pedaços de vida’ são afirmados por Brandão (1985) porque a aprendizagem e o ensino são atos contínuos ao longo da vida, sendo pela educação que se desenvolveu capacidades e potencialidades para o ‘saber’ e o ‘fazer’, condicionados pela educação como processo de ensino-aprendizagem, mediatizado por relações

sociais capazes de transformação da realidade. Corroborando a ideia de Brandão (1985) Luckesi (2001, p. 30) afirma:

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.

Relacionando a afirmação do autor com a Educação do Campo, a atividade de educar está intrinsecamente ligada às ações e relações humanas, as quais se explicam a partir de seus objetivos, e, por conseguinte, são instrumentos para a manutenção ou transformação social. Segundo Brandão (*ibidem*, p. 11) “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força.”.

d) O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos

De acordo com o ordenamento jurídico da Educação do Campo, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. O Parecer CNE/CEB N.º 36/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo explicita:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Daí a necessidade de a escola estar situada no campo, construída e organizada com a participação dos sujeitos do campo para que seus projetos se pautem em suas historicidades e dinâmicas próprias, promovendo o debate acerca do modo de vida camponês, o território que lhes é peculiar e de desenvolvimento do sentimento de pertença, reconhecimento e reafirmação de suas identidades. Desse modo, possibilita aos sujeitos educandos o desenvolvimento de suas atividades com conhecimento adequado a utilização racional do ambiente, respeitando a

diversidade e aproveitando o potencial existente localmente, de maneira que haja interesse e possibilidade de permanência no campo.

O essencial na Educação do Campo se constitui na diversidade de experiências de vida dos sujeitos, no reconhecimento dos potenciais locais, e a partir do reconhecimento da dinâmica histórica dos sujeitos educandos, a promoção da reconstrução desses modos de vida como característica do *habitus camponês*, de reinvenção das tradições desse modo de vida, tomando como referência à ética, o respeito aos valores humanos, os direitos e o respeito à diferença. Nesse sentido, a escola do campo promove através de currículos apropriados a Educação do Campo a oportunidade de escolha aos educandos sobre o querer viver no campo com conhecimento que gere possibilidades de qualidade de vida.

e) O princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável

Como já se mencionou anteriormente, optou-se pela terminologia desenvolvimento do campo ao nos relacionar-se a este espaço como lócus de possibilidades. Portanto, o projeto de Educação do Campo pauta-se na construção de políticas públicas voltadas para o território camponês como lugar capaz de gerar desenvolvimento com o necessário envolvimento dos sujeitos que nele vivem, como espaço reinventado, como expressão do *habitus*.

Quando se falou em *habitus* camponês, pensamo-lo para além das tradições familiares, pois estas são prisioneiras, rígidas, invariáveis, ou, para além do simples ato de transferência, mas o *habitus* como dinamismo, como capacidade de reinventar as tradições. De acordo com Bourdieu (1983, p. 105)

O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo do que produtivo. Ora, eu queria insistir na ideia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora. Para resumir, o *habitus* é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós ‘reproduzamos’ as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos.

Tendo em vista que o campesinato enquanto classe e modo de vida são criados e recriados no interior do modo de produção capitalista, somando-se a isto, os interesses desse modo de produção na apropriação da renda e do sobretrabalho camponês mediante a oferta de consumo e uso dos recursos naturais, por vezes, comprometendo a capacidade de resiliência do ambiente. Contudo, os documentos oficiais do Movimento Por Uma Educação do Campo dispõem sobre o uso desse termo, promovendo o debate acerca da construção de um projeto de campo desenvolvido com a participação de seus sujeitos.

Nesse sentido, a concepção de *habitus* se aplica a noção de desenvolvimento contida no projeto de campo idealizada pelos MSC no momento em que concebe o conceito de *habitus* apresentado por Bourdieu como junção da memória coletiva como sinônima de práticas herdadas e, da capacidade criadora do indivíduo. Portanto, segundo Almeida (2004, p. 26) o *habitus* é o “sistema de disposições adquiridas por meio da aprendizagem do sujeito que diante de situações novas, pode gerar estratégias práticas. Isto significa dizer que ele é capaz de inventar nas formas de desempenhar velhas funções”.

Portanto, a diversidade camponesa, os saberes dos educandos e as potencialidades locais são elementos-chave na educação para o desenvolvimento do campo, considerando a capacidade de organização, de resistência, de empoderamento, de autonomia, de cooperação como elementos constitutivos do campesinato, entendido enquanto classe, enquanto coletivo organizado através dos MSC, capazes de interagir, atuar e transformar o meio onde vivem. São importantes nesse processo, os mecanismos democráticos de participação e decisão, pautados em valores humanos como a ética, a moral, a justiça social, promotores da paz, da felicidade e do bem estar social, individual e coletivo.

A educação pautada nos princípios de desenvolvimento do campo observa, sobretudo, os múltiplos aspectos como o social, ambiental, cultural, econômico, político, as condições que se relacionam com as questões, agrária e agrícola, bem como de gênero, geração e etnia, não esquecendo, é claro, de promover a transversalidade entre esses temas.

f) O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino

Uma característica essencial do campesinato é a homogeneidade enquanto classe, embora comporte a heterogeneidade em sua diversidade de modos de vida, espaços, formas de se relacionar com a terra e entre os que lhes são peculiares, dentre outros elementos.

Como reivindicação dos MSC essa diversidade está pautada na construção de políticas públicas que reafirmem o território camponês. Uma vez que comporta diversidades, as políticas públicas devem reconhecê-las e tratá-las em suas diferenças pela igualdade de direitos, por outro lado, devem ser articuladas às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais.

A participação dos sujeitos do campo na definição da política pública nacional de Educação é indispensável, pois são esses sujeitos que conhecem suas reais necessidades em função de sua heterogeneidade, bem como são capazes de ampliar sua discussão para além do local, ampliando-a numa escala nacional através da organicidade coletiva dos MSC e também do ordenamento jurídico da educação e da Educação do Campo por uma educação pautada na Educação Popular que contemple um projeto afirmativo da identidade e do desenvolvimento do campo, com a articulação entre as diversas instâncias de poder.

O Artigo 12 da LDBEN 9.394/96 assegura o reconhecimento da heterogeneidade camponesa e do traço homogeneizador de cada lugar específico quando enfoca as propostas político pedagógicas dos Municípios e aos projetos pedagógicos das escolas, as quais deverão ser construídas mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade, devendo “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (BRASIL, 1996, Artigo 12, Parágrafo VI).

Após a explanação acerca dos princípios pedagógicos da Educação do Campo partiu-se para a experiência analisada, a Turma PEC/MS do Curso de Ciências Agrárias como expressão da espacialização e territorialização da luta camponesa por Educação do Campo. Trata-se de uma experiência cuja proposta pedagógica, teórica e metodológica encontra-se em construção pelos Movimentos Sociais do Campo, enquanto movimento articulado na luta pelo direito a uma educação direcionada aos povos do campo na perspectiva de agindo, transformar a escola capitalista, ainda fortemente arraigada na sociedade brasileira, a qual Rubem Alves (2001) faz uma analogia da escola a uma gaiola:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de serem pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Como forma de demonstrarem-se as ações desenvolvidas no Curso evidenciou-se as iniciativas organizativas dos Profissionais Egressos, junto aos movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONG's), universidade e demais instituições responsáveis pela execução do PRONERA.

3- O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO ENSINO SUPERIOR E A TURMA MARGARIDA MARIA ALVES, DO CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Como reivindicação das lutas dos Movimentos Sociais do Campo (MSC), surge o Movimento Por uma Educação do Campo, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir destas diretrizes, o Governo Federal, através da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus III implantou, no ano de 2004, como experiência pioneira no Brasil, a Turma Especial do Curso de Ciências Agrárias, criada através do Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSC), consolidando os anseios dos MSC.

A iniciativa concretizou o sonho de muitos camponeses de ingressar na universidade, em cursos apropriados às suas realidades, nascidos a partir da resistência camponesa e no ensejo de contradições diversas, como o modo de produção vigente expresso na reprodução da luta de classes e no embate entre os saberes tradicionais e os saberes hegemônicos.

No seio dessas contradições, no Brasil do século XXI, despontam transformações positivas na sociedade, cujas concepções contra-hegemônicas dos MSC fazem enfrentamento às concepções hegemônicas, questionando e enfrentando paradigmas como o da Educação Rural e do Capitalismo Agrário, urgindo por políticas públicas que viabilizem outra educação possível, na qual se façam presentes os anseios das classes trabalhadoras, dos menos favorecidos economicamente com o apoio dos poderes governamentais.

3.1. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é resultado da luta pela Educação do Campo construindo-se, processualmente, por distintos seguimentos como os camponeses representados pelos MSC, instituições como a UFPB, o INCRA, e organizações não governamentais (ONG's), dentre outras entidades que em seu conjunto, formam uma coletividade responsável pela elaboração e execução do Programa.

Para os MSC, a educação se constitui como importante elemento de emancipação social e política, integrada ao desenvolvimento agrário e às necessidades e interesses das populações camponesas. Para tanto, defendem a implementação de políticas educacionais efetivas e específicas para os povos do campo, embasadas na concepção de campo como lócus de desenvolvimento da economia e de sociabilidades, pautado em relações sociais e culturais que se dão nos territórios camponeses e, que se delineia a partir das relações mediatizadas pelos seus sujeitos.

As lutas por Educação do Campo se tornam mais evidenciadas, a partir da realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)⁶⁴, o qual objetivou a reflexão sobre o campo brasileiro e a educação dos sujeitos que nele vivem. Revelando a realidade educacional no campo, alheia à realidade dos sujeitos do campo, os participantes do I ENERA concluíram sobre a necessidade de uma ação articulada entre os diferentes movimentos do campo, visando reivindicar políticas de educação que tomasse como parâmetro, as inúmeras experiências em desenvolvimento, nos diversos territórios e por seus diferentes povos, visando sua multiplicação, em função das demandas por educação no campo por parte dos MSC.

Desse Encontro, resultou a criação do PRONERA oficializado em 16 de abril de 1998, mediante Portaria nº 10/98, voltado para a promoção da justiça social no campo, via democratização do acesso à educação, nos níveis de alfabetização, escolarização de jovens e adultos, formação de educadores para as escolas do campo e formação técnico-profissional de níveis Médio e Superior.

O PRONERA é um programa de Educação do Campo, que desenvolve ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e sindicais e, comunidades camponesas. Vem se consolidando como instrumento político-pedagógico de disseminação de experiências educativas, as quais fortalecem as famílias camponesas, sobretudo, as que residem em assentamentos rurais. Dentre as ações do PRONERA, destacam-se a educação escolar ofertada nos níveis, Fundamental, Médio, Técnico em áreas agrícolas, especialmente aquelas voltadas para as Ciências Agrárias e a formação de educadores. Oferecem ainda, cursos de Pós-graduação *latu senso*, Especialização possibilitando

⁶⁴ O I ENERA ocorreu em 1997, organizado pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), representantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

que jovens e adultos tenham acesso à educação em todo o território brasileiro, especialmente no Norte e Nordeste, onde nunca antes havia chegado à educação escolar.

O PRONERA se inclui entre as políticas de expansão e universalização do Ensino Superior, mas surge, especialmente como resultado de demandas e pressões dos movimentos sociais de luta pela terra e por Educação do Campo, uma vez que a universalização do ensino não ocorre concomitante às condições de acesso e permanência em condições de igualdade, justiça, respeito e promoção da cidadania, especialmente quando se refere ao campo.

Como já se afirmou as dificuldades de acesso e permanência na escola, sobretudo a partir do Ensino Médio confere ao Brasil alto índices de jovens e adultos fora da escola. A dificuldade fica ainda maior quando se refere aos camponeses, para os quais o desânimo, as dificuldades, o desestímulo e a desigualdade de condições ofertadas para acessar a universidade, constituem-se como fatores limitantes, sobretudo, pela ineficiência nas políticas educacionais.

A conquista dos MSC com o PRONERA promoveu o reconhecimento legal da especificidade da Educação do Campo e da necessidade de elaboração de políticas educacionais para os camponeses e o desenvolvimento de práticas e metodologias educativas específicas, a exemplo da Pedagogia da Alternância, formadora desses sujeitos, cuja temática se debruçou no Capítulo 4.

O Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, PEC/MS, objeto desta tese, assim como outros cursos criados pelo PRONERA, na Paraíba, a exemplo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em História, partiram de demandas dos MSC, pois na perspectiva da Educação do Campo esses movimentos consideram o campo como lugares de vida, de produção e de conhecimento produzido no campo e na sala de aula, tendo o trabalho como princípio educativo.

O PRONERA tem por princípios político-pedagógicos a inclusão e a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, interação das ações desenvolvidas por meio de parcerias, multiplicação na formação de educandos e educadores de áreas reformadas, e parceria na gestão participativa.

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA se apoiam na diversidade cultural, nos processos de interação e transformação do campo, na gestão democrática, no acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, tendo como princípios orientadores destas práticas, o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a equidade⁶⁵.

⁶⁵ Cf. Manual do PRONERA (2011, p. 14-15).

Tendo em vista que o Programa se desenvolve sob a metodologia da Pedagogia da Alternância, o princípio da transdisciplinaridade, constitui-se como via indispensável ao processo de aprendizagem, pois, segundo o Manual do PRONERA (BRASIL, 2011 p. 15) a transdisciplinaridade significa,

um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O objetivo do Programa é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, para tanto, apoia projetos nas áreas de:

- a- Alfabetização e escolarização dos jovens e adultos no ensino fundamental e médio;
- b- Formação profissional integrada ou não com o ensino médio, por meio de cursos de educação profissional;
- c- Formação profissional de nível superior e especialização em Residência Agrária e Educação do Campo;
- d- Capacitação e escolarização de educadores;
- e- Formação inicial e continuada de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas;
- f- Produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e,
- g- Realização de estudos e pesquisas, promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Dentre os objetivos específicos do PRONERA destacam-se o atendimento à Alfabetização e a Educação Fundamental de Jovens e Adultos (EJA); a escolaridade e a formação de educadores e educadoras do campo, a formação continuada e escolaridade Média e Superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do Ensino Fundamental e Médio nas áreas reformadas; a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de níveis Médio e Superior em diversas áreas do conhecimento; bem como se destina a organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos destinados à execução do Programa.

No período entre 1998, ano em que foi criado, até o ano de 2011, o PRONERA possibilitou o acesso à escolarização e formação em níveis Médio e Superior, até a Pós-

Graduação de, pouco mais de 463 mil jovens e adultos no Brasil, 300 profissionais egressos dos cursos de Ciências Agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES), junto aos projetos de assentamentos de reforma agrária e agricultura familiar⁶⁶.

Além desses, 22,5 mil pessoas acessaram as ações de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cursos Técnico-Profissionalizantes de nível Médio – Técnico em Administração de Cooperativas, Enfermagem, Técnico em Saúde Comunitária, Técnicos em Comunicação. Em nível Superior destacam-se os cursos de Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, dentre outros, desenvolvidos segundo a metodologia da pedagogia da alternância, organizada em tempos e espaços diferenciados, ou seja, “Tempo Comunidade e Tempo Escola”, cuja importância se verifica no reconhecimento da diversidade do contexto socioambiental e da diversidade cultural do campo, em todo o território nacional⁶⁷.

No ano de 2011 o PRONERA atendeu 14.500 alunos nas três ações do programa: Alfabetização de Jovens e Adultos; Cursos de Nível Médio Técnico-Profissionalizante, e Nível Superior. Esses projetos possibilitaram a criação de grupos e projetos de pesquisa e de cursos regulares nas universidades comprometidas com a Educação do Campo⁶⁸.

A seguir, demonstram-se dois resultados do PRONERA, em nível nacional, durante o período de 2003 até o ano de 2009, quando demonstrados por níveis de ensino; e no Gráfico 2, referente ao total de jovens e adultos atendidos pelo Programa, no período de 1998 até 2011⁶⁹.

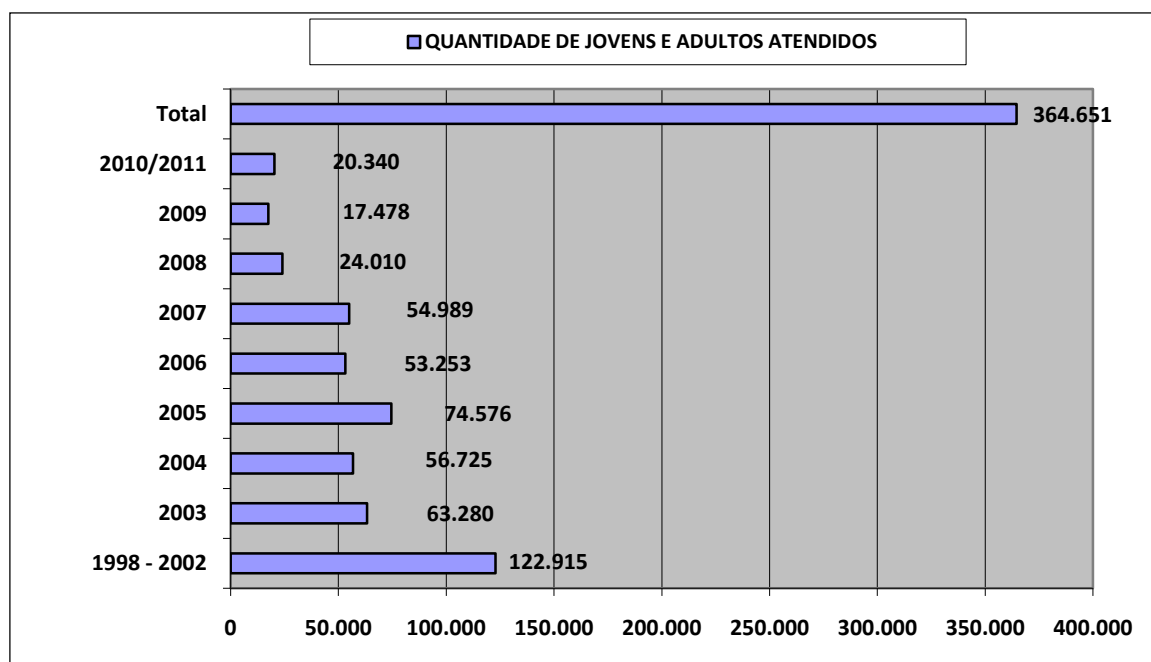
GRÁFICO 2 - Números do PRONERA Nacional – Quantidade de Jovens e Adultos Atendidos - Brasil

⁶⁶ Cf. (BRASIL/MDA/INCRA: 2012, p. 17; 28).

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Há controvérsias entre o documento (BRASIL/MDA/INCRA: 2012, p. 17; 28) e o documento do Colegiado PRONERA do Ceará ao Tribunal de Contas da união (TCU) em relação ao número de jovens e adultos atendidos no ano de 2009. Igualmente, ocorre um equívoco no somatório do número de estudantes atendidos no curso Residência Agrária (Especialização), na Tabela 14.



Fonte: BRASIL/MDA/INCRA (2012, p. 101).

No período de 2003 a 2009, discriminados por Cursos tem-se:

Tabela 14 - Números do PRONERA Nacional – Brasil 2002-2009

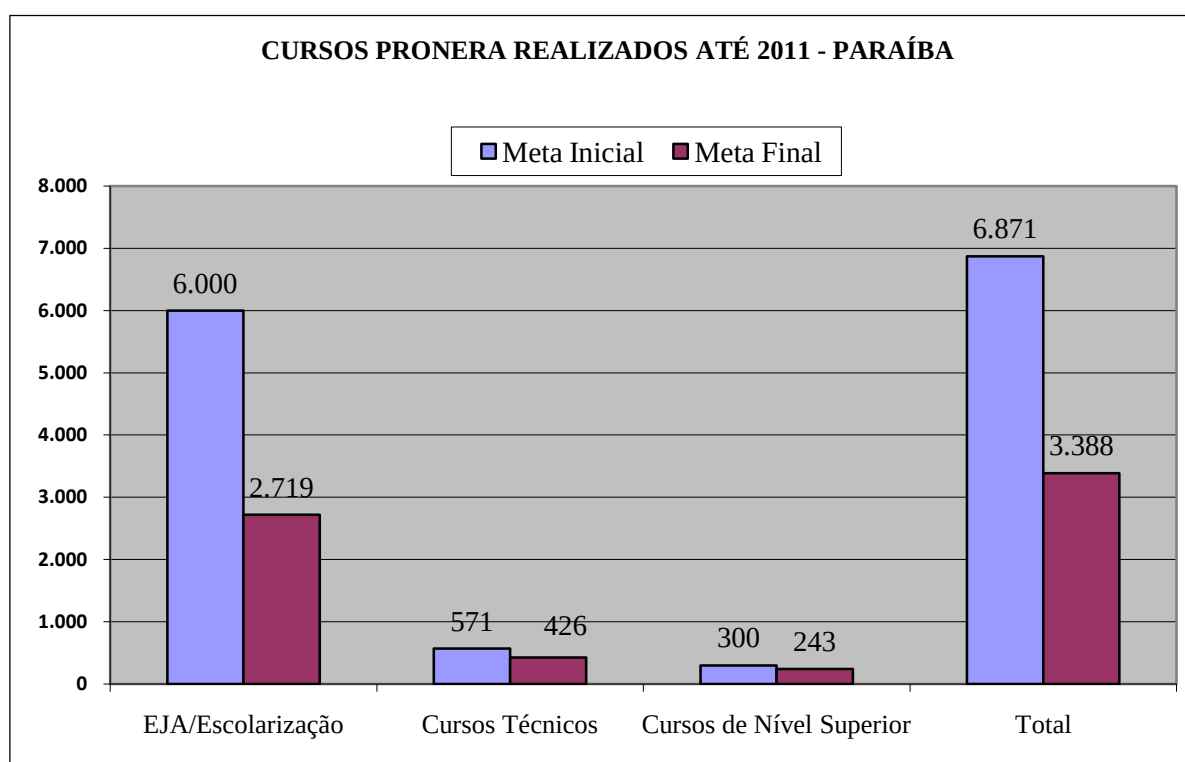
Cursos	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total por Cursos
EJA	60.135	52.202	66.743	45.258	46.341	17.019	13.599	303.117
Nível Médio	2.092	3.216	5.436	5.229	5.523	4.445	3.101	30.295
Nível Superior	1.053	1.307	2.097	2.471	2.849	2.506	2.034	14.416
Residência Agrária (Especialização)	0	0	300	295	276	40	40	474
Total /Ano	63.280	56.725	74.576	53.253	54.989	24.010	18.774	348.302

Fonte: Documento do Colegiado PRONERA Ceará ao Tribunal de Contas da União (TCU) (2009).

No estado da Paraíba, até o ano de 2011, o PRONERA apoiou 21 cursos, contabilizando parcerias com quatro (04) universidades públicas, entre Federais e Estaduais (BRASIL/INCRA/MDA: 2011). O Anexo A apresenta as conquistas obtidas pelos MSC, na Paraíba, em torno da oferta de cursos diversificados, bem como o atendimento aos povos do campo em níveis diferenciados, desde a alfabetização ao Ensino Superior.

No tocante às metas iniciais e finais, referentes ao número de vagas e o número de estudantes que concluíram o Curso, apresentam-se discrepâncias entre os índices representados por Meta Inicial e Meta Final⁷⁰. Quanto aos cursos de EJA/Escolarização abrangendo 05 cursos ofertados, tem-se uma meta inicial de 6.000 estudantes para a meta final de 2.719 estudantes, ou seja, 45,31% concluem os cursos. Dos onze cursos técnicos ofertados, a meta inicial foi de 571 estudantes e meta final, 426, ou seja, 74,6% concluíram. Dos cinco cursos de Nível Superior, a meta inicial foi de 300 estudantes e 243 para a meta final, ou seja, 81% concluíram os cursos. No total, 21 cursos foram ofertados, com meta inicial de 6.871 estudantes e meta final de 3.388 estudantes, ou seja, 49,30%, conforme se representou no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Cursos PRONERA realizados até 2011 – Estado da Paraíba



Fonte: Cursos PRONERA realizados até 2011 – Paraíba. INCRA/PRONERA (2011). Di Lorenzo: 2012.

Não foi identificado pelos órgãos responsáveis o motivo do alto índice de evasão, sendo que, os maiores índices de desistência são para os cursos de EJA/Escolarização (54,69%), seguidos dos Cursos Técnicos (25,4%) e Cursos de Nível Superior (19%).

⁷⁰ Meta Inicial corresponde ao número de atendimentos e vagas previstos pelo PRONERA, enquanto a Meta Final refere-se ao efetivo de jovens e adultos que concluíram os cursos.

Legalmente, o PRONERA fundamenta-se no aparato jurídico inerente a sua criação e regulação, quais sejam:

- a- Constituição da República Federativa do Brasil, notadamente nos art. 205, 206 e 207;
- b- Plano Nacional de Educação – Lei n.º 10.172, de 09/01/2001;
- c- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997;
- d- Lei n.º 11.947/2009, art. 33º;
- e- Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, Artigo 11-18;
- f- Decreto n.º 6.170/2007;
- g- Decreto n.º 6.672, de 02.12.2008, art.1º, § 1º.;
- h- Portaria Interministerial MP/MF/MCT n.º 127/2008;
- i- Resoluções do Conselho Nacional de Educação, relativas às normas para o ensino superior no Brasil, normas para os cursos técnicos de nível médio e graduação tecnológica;
- j- Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- k- Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 – relativo à Pedagogia da Alternância⁷¹.

A matriz central dos objetivos do PRONERA situa-se no âmbito da formação e sua organização metodológica é pautada na pedagogia da alternância e na compreensão do campo como elemento pedagógico de aprendizagem participativa e na construção de uma educação voltada para os sujeitos do campo, especialmente, relacionados às áreas reformadas.

Embates político-ideológicos distintos originaram a política da Educação do Campo, e nela, o PRONERA, dentre outros programas, destacam a importância do papel dos movimentos sociais que agem como intelectuais orgânicos opostos à classe hegemonicamente dominante, produzindo a contra-hegemonia no interior da luta de classes como expressão de hegemonia alternativa.

⁷¹ Cf. BRASIL/MDA/INCRA (2012: p. 16).

A compreensão do acesso aos direitos pelos povos do campo deve ser entendida no esteio das lutas dos MSC como projetos de luta contra-hegemônicos, portanto, situados no embate das lutas de classes, resultadas de conflitos de classes e como esses conflitos se manifestam no âmbito do Estado, na luta por políticas públicas.

Entretanto, os embates existentes entre as classes obrigam ao Estado a tomar posições de defesa no sentido da manutenção e do respeito ao princípio constitucional da igualdade formal, institucionalizando lutas e conquistas dos MSC, no intuito de garantir o princípio da igualdade material, conquistar espaços no Estado, como expressão da conquista de espaços de democratização. Desse modo, trazem à tona as lutas e os conflitos existentes na sociedade politizando os discursos construtores de territórios materiais e imateriais, legitimadores do desenvolvimento do campo em vias distintas, ora negando, ora reafirmação a identidade de seus sujeitos.

Assim, a conquista de espaços de democratização no Estado representa a historicidade e o dinamismo da luta dos povos do campo, processo este que para Gohn (2006, p. 187) representa “a tomada de poder por uma nova classe deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra-hegemonia sobre a ordem dominante”.

Como exemplo de uma conquista dos MSC, apresenta-se a seguir, a experiência da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, realizado na UFPB, Campus III.

3.2. A Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC a luz do PRONERA e sua organização política

A experiência da Turma Especial do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC decorreu de iniciativa dos Movimentos Sociais do Campo (MSC), tendo à frente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mobilizado em nível nacional promovendo e participando de debates acerca da Educação do Campo e, em conexão com o PRONERA, o MST contatou a UFPB, Campus III, especialmente, em função de outras experiências realizadas no Campus, quais sejam, os cursos de Magistério e Técnico em Agropecuária.

A UFPB, Campus III formou um grupo de trabalho composto por integrantes da UFPB e do MST responsáveis pela elaboração do projeto remetendo-o às instâncias superiores da UFPB, e desta ao PRONERA, ou, diretamente ao PRONERA para as providências necessárias à criação do Curso, conforme conta no Anexo B.

Durante todo o processo de discussão, elaboração, aprovação e execução do Curso a disputa por hegemonias se fez presente nas distintas instâncias da UFPB, bem como entre as instituições envolvidas na execução do Curso, demonstrando o embate político ideológico formado por distintos “campos de força” (RAFFESTIN, 2004), cujos discursos antagônicos reforçam, de um lado, a lógica do modo de produção vigente, e, do outro, a defesa do campesinato e da política da Educação do Campo como expressões da luta por igualdade de direitos.

O Coordenador do Curso de Ciências Agrárias (2010) mencionou que essas contradições ocorreram em diversos setores da UFPB, tais como: no CONSEPE, na Pró-Reitoria de Graduação, no departamento de Ciências Agrárias, na Direção do Centro de Ciências Agrárias, e, durante a celebração e execução do Convênio houve resistências entre as instituições responsáveis pelo processo: o INCRA, a UFPB, o PRONERA e a Fundação José Américo:

A gente encontrou dificuldades porque havia no Campus III, na época, um grupo político opositor e dificultou ao máximo e, a gente teve que andar praticamente, com as próprias pernas, pra vencer todas as barreiras com argumentos, com pareceres técnicos, mostrando a viabilidade técnica do projeto, respondendo a todas as perguntas... Então assim, não foi uma coisa fácil. (Entrevista concedida pelo Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, Campus III, UFPB, 2010).

As manifestações contrárias ao Projeto do Curso, segundo afirmou o Coordenador do Curso (2010) teve motivos diversos, destacando a “defesa de interesses pessoais”. Por outro lado, afirmou o Representante 1 dos MSC (2011), que em função de o Projeto do Curso se pautar na Educação do Campo, evidenciava-se a negação de “um projeto alternativo de educação construído pelos e para os sujeitos do campo em contraponto ao modelo de educação hegemônico presente da universidade, que historicamente privou os sujeitos do campo da igualdade de acesso ao Ensino Superior”.

As dificuldades em torno da criação de um Curso específico para o PRONERA tendo como fator limitante, especialmente, o tempo exíguo, culminou na formação de uma “Turma diferenciada”, “especial”, através do Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MS), cuja experiência nasceu conjuntamente com a criação da Turma do Curso de História PEC/MS, na UFPB, Campus I.

A iniciativa do Projeto do Curso (UFPB, 2004), elaborado pela UFPB destinou-se a filhos de camponeses que houvessem concluído o Ensino Médio e amparou-se na Resolução N° 25/2004, segundo a qual:

O PEC-MSD destinar-se-á ao ingresso de educandos que hajam concluído o Ensino Médio, pertencentes aos MSD, 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. (BRASIL, 2004, p.1)

O Curso intitulado “Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena, formação técnica, pedagógica e preparo humanístico, político e psico-social” foi aprovado no Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), mediante Convênio INCRA-SR-18/PB, N° 54.320.000960/2004/18 e Convênio CRT-PB 0008/2004 INCRA/FJA/UFPB – Turma Especial de Ciências Agrárias. Integraram-se na criação e execução do Curso, entidades e instituições como MDA/INCRA/SR-PB, MDA/PRONERA, MST, UFPB, Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e Fundação José Américo (FJA) ⁷².

Conforme consta na proposta inicial do Projeto do Curso (UFPB, 2004, p. 1) a criação da Turma voltou-se a formação de jovens e adultos do campo e “visa à formação de professores capacitados com conteúdo pedagógico, político e técnico, capazes de atuarem como docentes em diferentes aspectos da produção do campo”. Trata-se de uma formação transcendente ao espaço escolar, além da formação individual e coletiva, abrangendo na totalidade o particular, como ação que se processa a partir do local, considerando as múltiplas dimensões da formação humana e científica, tendo como fim a atuação enquanto professores educadores e agentes de desenvolvimento comunitário nas regiões do Brasil, em escolas de Educação Básica e Profissional, além de áreas agrícolas de assentamentos da reforma agrária.

De acordo com o Projeto de Curso de Ciências Agrárias PEC-MSD (UFPB, 2004, p. 6), o Curso se deu em regime acadêmico seriado (semestral) com sistema de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), para execução em turno integral (manhã, tarde e noite); carga horária de 2.970 horas; duração máxima de 5 (cinco) anos, no período de 2004 a 2008. Sua criação teve como objetivo geral “formar uma turma de sessenta (60) profissionais de educação

⁷² Cf. Projeto do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSD (UFPB, 2004), apesar de constar a presença da ANCA como entidade apoiadora, na prática, as demais instituições e entidades não mencionaram sua participação na execução do Curso.

rural, graduados em Ciências Agrárias, com licenciatura plena, formação técnica pedagógica e preparo humanístico, político e psicossocial”.

O Curso regular de Ciências Agrárias tem como objetivo geral⁷³:

formar profissionais da educação Licenciados na área das Ciências Agrárias de acordo com os fins previstos no art. 2º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com formação técnica-pedagógica e preparo humanístico necessários para o pleno exercício da profissão, garantindo-lhe um desenvolvimento profissional pautado em ações comprometidas com a melhoria da qualidade de ensino nos diferentes níveis da educação, a articulação de atividades de pesquisa, ensino e extensão, a competência técnica e a abordagem da ética e da responsabilidade social e ambiental.

Os objetivos específicos designados são:

1. Possibilitar uma formação técnica-educacional em ciências agrárias, compatível com os saberes dominantes e as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do mundo rural;
2. Habilitar profissional educador-pesquisador em Ciências Agrárias, com competência técnica e domínio didático-pedagógico para o exercício da docência junto às instituições de educação básica, profissionalizante e universitária, pública ou privada, e a organizações sociais que desenvolvem educação não escolar;
3. Contribuir para o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino profissionalizante na área de Ciências Agrárias, através do estímulo à investigação científica, com ênfase na análise e solução de problemas técnicos e educacionais relacionados às práticas agropecuárias e agroindustriais;
4. Desenvolver atividades didático-pedagógicas que promovam a construção de conhecimentos *multi* e interdisciplinar do currículo, com ações teórico-práticas compatíveis com a realidade vivenciada e suas potencialidades de mudança e inovação;
5. Possibilitar ao licenciando conhecimentos provenientes de matrizes didático-críticas que fundamentem o processo da produção, re-elaboração e aplicação de novos conhecimentos no campo das ciências agrárias;
6. Desenvolver atividades didático-pedagógicas nas quais a construção do conhecimento seja articulada a partir de uma visão interdisciplinar do currículo, priorizando a unidade teoria-prática com ênfase a proteção, preservação, conservação e recuperação do ambiente;
7. Promover atividades didático-pedagógicas em que sejam empregados métodos ativos que contemplem a investigação, a análise, a reflexão e a solução de problemas inerentes à cidadania vivenciada nas Ciências Agrárias;
8. Planejar e executar atividades de ensino, pesquisa e extensão que permitam a melhoria do ensino público, ensino profissionalizante e universitário, bem como da organização dos movimentos sociais.

O campo de atuação do Profissional Egresso de Ciências Agrárias possui estreita relação com a formação escolar e trajetória profissional dos Profissionais Egressos no período

⁷³ Cf. Curso de Ciências Agrárias UFPB, Campus III. Disponível em: <http://www.cchsa.ufpb.br>. Acesso em 30 de setembro de 2012.

anterior ao Curso, pois em geral, aqueles atuavam enquanto educadores, militantes ou técnicos na área agrícola. De acordo com o Projeto do Curso (ib. id., p. 24):

- a- Escolas Agrotécnicas de Ensino Profissionalizante;
- b- Escolas de Educação Básica do Campo (Fundamental e Médio);
- c- Escolas e Instituições de Ensino não-profissionalizante;
- d- Áreas de assentamento e comunidades rurais;
- e- Organizações governamentais e não governamentais ligadas à pesquisa;
- f- Organizações governamentais e não governamentais de extensão;
- g- Empresas privadas de produção agroindustriais;
- h- Organizações governamentais de apoio e fomento à Educação, meio ambiente e desenvolvimento do meio rural.

Destacou-se na execução do referido curso, as organizações ligadas a Via Campesina Brasil quais seja o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), e no caso específico do Curso de Ciências Agrárias, inclui-se a Associação Diálogo Nordeste, Movimento Estrela Dalva, Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e Escolas Família Agrícola (EFA).

O MST foi à entidade indicada pelos MSC, para o reconhecimento dos candidatos ao Curso, mediante a cessão de uma declaração identitária com o modo de vida camponês (ANEXO C), a todos os que desejassem se inserir no Curso e atendessem as normas de ingresso no Processo Seletivo.

Para a execução do Curso foi disponibilizado um montante de R\$755.509,44 (setecentos e cinquenta e cinco mil, quinhentos e nove Reais e quarenta e quatro centavos) (ANEXO D) ⁷⁴, repassados nos Exercícios 2004/2005/2006/2007/2008. A liberação de recursos obedece a Instrução Normativa Nº 18/09/2005 que regulamenta o procedimento para definição dos repasses relativos à educação dos trabalhadores rurais em projetos de assentamentos da Reforma Agrária, através do PRONERA. Seguindo as normas do Programa, os candidatos devem possuir vínculo ao Programa de Educação em assentamentos da reforma agrária, no Brasil: “O PRONERA tem como população participante, jovens e adultos dos projetos de assentamentos

⁷⁴ Os recursos foram liberados em parcelas em períodos sucessivos: 1- 15/09/2004: R\$150.000,00; 1º Termo Aditivo em 31/12/04: complemento com 10% do valor da contrapartida; 2º Termo Aditivo em 29/07/05: R\$164.682,28; 3º Termo Aditivo em 25/10/06: R\$158.605,92; 4º Termo Aditivo em 28/11/07: R\$158.601,92; 5º Termo Aditivo em 28/12/07: não houve liberação de recurso, pois o objeto do Termo Aditivo foi assegurar o recurso para assegurar o Exercício de 2008, pois o Convênio ultrapassou o Plano Plurianual (PPA); 6º Termo Aditivo em 26/08/08: R\$123.619,32; 7º Termo Aditivo em 24/12/08: não houve liberação de recurso, pois o objeto do Termo Aditivo foi de prorrogação de prazo de vigência conforme objeto de Termo Aditivo (ANEXO D).

criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos” (BRASIL: MANUAL DO PRONERA, 2004 p. 12).

As inscrições para o Processo Seletivo do Curso foram publicadas em Edital Público de Nº 020/2004 (ANEXO E), no dia 07 de setembro de 2004 e a realização da prova em 26 de setembro de 2004. As matrículas foram realizadas no dia 03 de outubro do mesmo ano, e o início das aulas no dia seguinte. Concorreram ao Curso 69 (sessenta e nove) candidatos, dos quais, foram aprovados 55 (cinquenta e cinco), sendo 34 homens e 21 mulheres, ou seja, uma relação de 61,8% para 38,2%, respectivamente (UFPB: 2004). Dos 55 candidatos aprovados, houve 41 concluintes graduados, sendo 25 homens e 16 mulheres. Dos 14 estudantes desistentes, 9 são homens e, 5, mulheres. Destes, 3 homens moram na cidade e 6, no campo; 3 mulheres na cidade e 2, no campo⁷⁵.

A partir da pesquisa de campo e documental foram detectadas informações acerca da identificação dos Profissionais Egressos da Turma, sobre os quais far-se-á uma caracterização, destacando elementos promotores da diversidade da Turma Margarida Maria Alves, quais sejam: identidade, origem, militância, gênero, geração, trajetória escolar e a situação conjugal e constituição familiar. Assim, situou-se o objeto no contexto de sua singularidade, não perdendo de vista o caráter da universalidade.

A reflexão sobre o acesso e qualidade da educação brasileira, sobretudo a educação ofertada no campo brasileiro, exige que se tenha centralidade nas desigualdades, para que possa produzir ações capazes de desencadear mudanças na realidade educacional desse território.

É por isso que ao se falar em formação de sujeitos do campo, no âmbito do PRONERA, no caso em pauta, o Curso de Ciências Agrárias, onde se formam educadores e técnicos, não se falou apenas das formações escolar, inicial ou continuada, mas, a todo um conjunto de relações que se estabelecem no cotidiano dos sujeitos do campo, na convivência com os membros da comunidade camponesa onde residem e nas relações dessas comunidades com outros territórios.

Dito dessa forma, a formação desses sujeitos se dá em ambientes distintos, que se estendem para além da escola, possibilitando àqueles, o conhecimento do específico e do geral, contextualizados a partir do lugar onde se inserem, promovendo uma qualificação voltada para o

⁷⁵ Há controvérsias nos números, pois de acordo com a UFPB em Edital, se inscreveram 64 candidatos. O INCRA informa 67 e a pesquisa documental atestou a presença de 69 documentos na Secretaria do Curso na UFPB. Em relação aos inscritos, o fato se repete. Para a UFPB concluíram 42 Profissionais Egressos (Informações obtidas junto a Secretaria do Curso de Ciências Agrárias, UFPB, Campus III em maio de 2010). No tocante ao INCRA, este número foi de 41 concluintes.

desenvolvimento de habilidades e capacidades de gestão da escola e do campo, onde desenvolvem suas atividades de extensão, relacionando-as com a realidade que os cercam.

A primeira aproximação entre os Profissionais Egressos por ocasião do concurso vestibular foi o momento quando os candidatos se conheceram e foram orientados acerca da Legislação que os amparava. Na mesma ocasião ficou visível à heterogeneidade do grupo no tocante existência de camponeses oriundos de áreas reformadas, o público de real interesse do PRONERA, bem como, a existência de pessoas, as quais, segundo alguns Profissionais Egressos entrevistados (PE 2, PE, 4, PE 5), não se incluíam na proposta do PRONERA, pois não as reconheciam como público do PRONERA, por “não serem filhos de assentados” e, por conseguinte, intitulavam-nas de “agregados”, sobre os quais se pronunciou no item seguinte.

Ao reconhecer as peculiaridades individuais de cada ser, percebeu-se um traço comum entre os Profissionais Egressos entrevistados que se expressava na condição de Profissional Egresso da Turma de Ciências Agrárias do PRONERA. A partir daí, buscou-se na unidade que os caracterizava, as heterogeneidades que os diferenciavam, evidenciando-os como sujeitos de direitos. Essa busca, assim como a proposta de estudo visam ampliar a discussão acerca da igualdade de direitos e da luta por uma educação de qualidade que reconheça a igualdade dos sujeitos do campo em suas diferenças, pois de acordo com Santos (1999, p.44) “Devemos lutar ainda por democracia participativa, por sistemas alternativos de produção, avançar com os novos conhecimentos”.

Os estudantes que constituíram a Turma Margarida Maria Alves seus integrantes têm algumas características comuns. As principais talvez sejam duas: a de que considerável parcela teve em sua base de formação processos produtivos próprios do campo e a de que foram indicadas para o Curso pela sua participação nas Organizações e Movimentos Sociais que constituíram a parceria com esta Universidade. Contudo, a diversidade é a característica marcante que ao mesmo tempo em que demonstrou aspectos positivos, apresentou também dificuldades em torno da homogeneidade da Turma, pois segundo Relatório da UFPB, durante a Etapa 2 (Memória, julho/2005), do Tempo Escola,

Diante de tamanha diversidade a coordenação política pedagógica, teve dificuldades para lidar com essa turma e, principalmente, de criar unidade da turma. Ainda não tínhamos nenhuma experiência construída sistematicamente na Via Campesina de organização de curso com essa categoria.

Entre a homogeneidade e a heterogeneidade características do campesinato, a identidade é destacada como elemento de distinção, mas não de inferiorização. Dentre a

heterogeneidade presente na composição da Turma percebeu-se algumas distinções, dentre elas, classificações citadas pelos próprios entrevistados: camponeses e ‘agregados’, a origem; a militância no sentido de participação em distintos movimentos sociais do campo ou entidades ligadas ao setor, ou a condição de não possuir vínculo com nenhuma dessas organizações; além de outras questões específicas como gênero, geração, formação escolar na Educação Básica e no Ensino Médio, e a situação conjugal e constituição familiar dos Profissionais Egressos, características a que se aludiu neste trabalho.

3.2.1. Camponeses e ‘Agregados’

Para o grupo de Profissionais Egressos entrevistados considera-se como ‘agregados’ as pessoas que não sendo camponesas assentadas, sejam prioritariamente, do campo e se enquadram em uma dessas definições: amigas, conhecidas, educadoras, atuantes em áreas reformadas, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade, condição esta última que também pode incluir pessoas externas às áreas reformadas, desde que promotoras do desenvolvimento daquelas.

Distinta da acepção dos entrevistados, o termo ‘agregado’, de acordo com a legislação pertinente a emissão de Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Reforma Agrária (PRONAF) - (DAP) ⁷⁶ indica:

Na unidade familiar para os fins de emissão das DAP's, [agricultor familiar] compreende o conjunto da família nuclear (marido ou companheiro, esposa ou companheira, e filhos) e eventuais **agregados (as)** que explorem o mesmo estabelecimento rural sob as mais variadas condições de posse, sob gestão estritamente da família, incluídos os casos em que o estabelecimento seja explorado por indivíduo sem família. (Grifo nosso).

Novamente, deparou-se com as ações governamentais que classificam o camponês em categorias segundo a renda e a área disponível para exploração agropecuária. Nessa acepção, os povos do campo são considerados apenas do ponto de vista da produtividade, conforme se depreende no Decreto-lei Nº 7.449, de 9 de abril de 1945 (BRASIL: 1945) que dispõe sobre a organização da vida rural:

⁷⁶ Cf. BRASIL ([s.d], p. 2). Disponível em <http://www.agricultura.al.gov.br/programas/DAP.pdf>. Acesso em 3 de outubro de 2011.

Artigo 1º: Cada Município terá uma associação rural, de que poderão fazer parte às pessoas naturais ou jurídicas que exercerem profissionalmente atividades rurais, em qualquer das suas formas, agrícola, extrativa, pastoril, ou industrial e, também, profissionais ligados a essas atividades.

§ 1º Para os efeitos desta lei, é considerado exercício de profissão rural todo aquele que for legalmente proprietário de estabelecimento rural.

§ 2º Estabelecimento rural é o imóvel, situado dentro ou fora dos limites urbanos, que se destina ao cultivo da terra, à extração de matérias primas de origem vegetal, à criação ou melhoria de animais e à industrialização conexas ou acessórias dos produtos derivados dessas atividades.

No Relatório Final do Curso o INCRA/PRONERA classifica os Profissionais Egressos em três categorias, a saber: assentado, 24,25%; filho de assentado, 30,3%; agregado, 30,3%; restando 15,15% dos participantes que se abstiveram de responder.

TABELA 15 – Situação do Profissional Egresso (PE) em relação ao assentamento

Situação do PE	Número	%
Assentado	8	24,25
Filho	10	30,3
Agregado	10	30,3
Sem resposta	5	15,15
Total	33	100

Fonte: Questionário da pesquisa realizado pelo INCRA/PRONERA no ano de 2008. (INCRA/PRONERA, 2009). Total de 33 participantes. Organização: Iranete Meira (Bolsista do PRONERA).

A atitude de alguns Profissionais Egressos entrevistados, assim como os documentos legais acerca das políticas voltadas para o campo, denota a ausência de afinidades com a identidade camponesa, conforme se explicitou nesse Capítulo, no item Camponeses e ‘Agregados’, assim como no Capítulo 2, que o conceito de camponês é destituído de reconhecimento pelas políticas públicas, e no caso dos entrevistados, os Profissionais Egressos, não há identificação dos mesmos em relação à classe a qual pertence, demonstrando ausência de afinidades em relação à identidade camponesa, em meio à heterogeneidade que os representam, conforme se depreende no depoimento a seguir:

Essas pessoas conseguiram se inscrever pela proximidade, e a gente estudava em Bananeiras e tinha algumas pessoas que estudavam em Pirpirituba [município Paraibano] que é ali perto, de Sapé [município Paraibano], ali, daquela redondeza e tinham amizades com alguém. Não sei se do MST, ou se de Associações que também enviou, ou mesmo a própria Universidade também, pra compor a turma que, a princípio, seria de 60 candidatos e aí foi colocando... A

Universidade também colocou pessoas lá dentro. A universidade era quem fazia tudo e em alguns casos foi à própria universidade que colocou os alunos e esses alunos foi um problema até o último dia. Muitos alunos que não se identificavam, que não tinham raízes na agricultura, não sabiam nada de movimento social e que estavam lá, simplesmente, pelo curso superior. E aí a gente se enfrentava, constantemente, pois tinha coisa que era interna que a gente se reunia pra discutir coisas internas e eles saíam, divulgavam, e aí foi problema, problemas... Por mais que a gente tentasse amizade com todo mundo, mas tinha essa divisão com esses que não eram filhos de agricultores. Existia um preconceito mesmo, não sei se bem preconceito, mas uma rejeição. A gente questionava por que eles entraram se eles não são filhos de agricultores. Aí ocorreram divergências, bem no princípio mesmo do curso porque a gente questionava: _Como que ele não é filho de agricultor se existiu toda uma luta pra gente conseguir esse curso e outros como os de História também que aconteceu no mesmo período? Tem pessoas que não são agricultores e não tem nada a ver e, então assim, aconteceu uma série de divergências nesse momento (Entrevista concedida pela PE 2, Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB: 2011).

Segundo informaram alguns Profissionais Egressos entrevistados, a decisão por incluir os ‘agregados’ representou um avanço na solidariedade e no reconhecimento do conjunto da diversidade de povos do campo. O depoimento acima realizado pela PE 2 acerca da dificuldade de divulgação e de localização de candidatos ao Curso promoveu o que o Representante 1 do MSC afirmou, “uma busca apressada por interessados”, culminando na formação da Turma não apenas com a presença de filhos de camponeses de áreas reformadas, mas de outros campos, portanto, possuíam relações diretas com outros campos ou atuavam diretamente nas ações ligadas ao campo, portanto, igualmente camponeses, conforme afirmaram os Representantes do INCRA e da UFPB.

Alguns Profissionais Egressos entrevistados demonstraram insatisfação e sensação de “ilegalidade”, alegando aqueles que se transgrediu o princípio legal do PRONERA, promovendo “injustiça” com os camponeses assentados, privando-lhes de um direito, um Programa, que lhes é pertinente, pois foram contempladas pessoas que não estavam ligadas diretamente às áreas reformadas. Para os que defendiam essa proposta, acirrava-se, simultaneamente, a contradição entre campo e cidade, bem como a competição entre os iguais, os povos do campo, respeitando-se a sua heterogeneidade.

O entendimento acerca da ampliação do público contida na Legislação constante no Manual do PRONERA (2004, p. 12), constituiu-se no momento da criação da Turma, uma luta e uma conquista de territórios simbólicos pelo reconhecimento da diversidade camponesa, bem

como dos processos pelos quais perpassam na luta pela permanência na terra, ou pelo retorno a terra.

Nesse sentido, averiguou-se a origem dos candidatos inscritos no Curso quando se detectou que 30 candidatos são oriundos do campo, e 39, da cidade. No campo, advém de distintos lugares, quais sejam acampamentos, assentamentos rurais, EFA e, sítios ou comunidades tradicionais, conforme se apresenta a seguir:

TABELA 16 - Lugar de morada (origem) dos Candidatos Inscritos no Processo Seletivo do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC

Tipologia	Acampamento	Assentamento	Escola EFA	Sítio/ Comunidade Tradicional	Cidade
Quantidade	1	24	01	04	39

Fonte: Amostra total de 69 inscritos na seleção do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA: 2004. Informações obtidas a partir dos Requerimentos de Inscrição para o Processo Seletivo: UFPB: 2004. Organização: Di Lorenzo: 2012.

Nesse sentido, o território se expande além da fronteira física demonstrando também que a partir das relações mediatizadas entre os seres humanos e a natureza e entre os próprios seres humanos, a concepção de campo é ampliada, podendo sair da comunidade, atingindo outras localidades, inclusive a cidade⁷⁷. Contudo, o fato de não estar situado no assentamento rural ou em outro campo, não o destitui da identidade camponesa, pois, as relações de parentesco e proximidade são mantenedoras da coesão da classe camponesa.

De acordo com o Manual do PRONERA (BRASIL, 2012, p.14) o PRONERA tem como população participante,

- I – população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC);
- II – alunos de cursos de especialização em Residência Agrária e Educação do Campo, promovidos pelo INCRA, sendo, além do público beneficiário de que trata o item 1.2- I, os estudantes egressos da graduação, em qualquer área do conhecimento, e que tenham desenvolvido estágio, pesquisa ou extensão nos assentamentos;
- III – **professores e educadores, com vínculo efetivo ou temporário com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, que exerçam atividades educacionais em atendimento direto às famílias beneficiárias, nas escolas localizadas nos assentamentos ou no entorno,** que atendam à comunidade

⁷⁷ Cf. estudos de Haesbaert (1999; 2002; 2004), Sousa (1993), Raffestin (2003), Fernandes (2004) e Oliveira (1981, 1991, 1998, 1986, 1987).

assentada, o que deverá ser comprovado por meio de documento emitido por um destes entes;

IV – demais famílias cadastradas, desde que tenham o cadastro homologado pelo INCRA. (Grifos nossos)

De acordo com informações do Professor 1, Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, na UFPB, e o Representante 2 dos MSC, a diversidade da Turma Margarida Maria Alves. atendeu as prerrogativas do PRONERA.

A contínua luta pelo reconhecimento dos “agregados”, e, por conseguinte de um alargamento na compreensão da relação campo-cidade, a partir da qual diferentes sujeitos se relacionam com objetivos comuns ligados ao território camponês, independente de qual seja a sua origem, a exemplo de professores e educadores presentes nas áreas de assentamentos, constitui-se como um dos princípios da Educação do Campo, no tocante ao reconhecimento e valorização dos camponeses.

Nessa acepção, a luta dos MSC avançou na discussão sobre a questão, o que culminou na legalização da presença do público ‘Agregado’ através da aprovação do Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2011, p. 19-20), mediante Portaria/INCRA/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011, no item “Beneficiários do PRONERA”:

Sobre a importância dessa conquista e dos resultados dela advindos, o Representante 2 do MST (2011) que acompanhou o Curso por um determinado período, afirmou “ser uma conquista do movimento social, tendo em vista o reconhecimento do inter-relacionamento existente no campo, entre os que lá vivem e os que, embora não sejam camponeses [os educadores com vínculo efetivo ou temporário nas escolas localizadas nos assentamentos ou no entorno], contribuem com o desenvolvimento do campo, com o qual se relaciona através de ações cotidianas.

Quando o PRONERA surgiu, ele surgiu justamente pra atender assentados e filhos de assentados. Ao menos aí teve algumas adequações enquanto estava andando. Entre os cursos de nível superior foram abertas algumas lacunas que eram... e algumas destas lacunas que foram abertas tinham que ter alguma relação com o assentamento. Vou pegar um caso específico: dentro do assentamento tem um professor que dá aula lá na escolinha e tem uma relação com o assentamento todo dia, dá aulas, se integra com o assentamento todo dia, porém ele tem lá um nível médio, um magistério, mas não tem como continuar estudando e essa é uma realidade. Só que se olhar pelo olhar das regras do PRONERA ele não poderia ser beneficiado, mas contribui muito mais dentro do assentamento do que um próprio assentado que só olha pra sua volta e assim por diante. Então, o que é que aconteceu? Então o PRONERA abriu uma brecha, a pessoa que tivesse vínculo, que pudesse comprovar a partir de declaração do próprio INCRA, ou do próprio assentamento que ele tinha vínculo, essas pessoas

poderia ser incluída. Então, teve alguns casos nesse sentido, tanto nos cursos de História do PRONERA, como no de Ciências Agrárias, essa realidade.

O nível de satisfação por ingressar no Curso e o reconhecimento da importância do PRONERA se expressou também na fala da Profissional Egressa 2 (2001) ao afirmar “quando a gente chegou... a proposta do Curso, pra gente era assim... Como se fosse uma salvação. É o Curso ideal pra o filho ou a filha de agricultor, porque concluindo esse Curso, essas pessoas, os cientistas agrários, põem atuar no campo”. Corroborando a esse depoimento, as entidades e instituições participantes na execução do Curso afirmam a importância do Curso e do PRONERA:

Gostaríamos de ressaltar a importância deste programa, pioneiro no Brasil, na inclusão de pessoas que certamente, não teriam a chance, pelos meios tradicionais de ingressar numa universidade pública, gratuita e de qualidade. Pela relevância e importância deste programa, lutemos e não deixemos o PRONERA morrer, jamais. (UFPB, 2004, p. 2.593).

A conquista do PRONERA e a realização da Turma desse Curso consubstanciam a luta camponesa e o reconhecimento do sujeito camponês identificado no grupo de Profissionais Egressos. Além dessa caracterização a que se referiu nesse item, ampliou-se a diversidade da Turma, na medida em que se procurou saber a origem de cada entrevistado.

3.2.2. Lugar de origem

Quanto à origem dos Profissionais Egressos, o Projeto do Curso de Ciências Agrárias (2004, p. 02) restringe o público numa “Turma Especial para Assentamentos Rurais da Região Nordeste”. Entretanto, por decisão das instituições e entidades, houve ampliação do público atendido, constituindo a Turma Margarida Maria Alves, com Profissionais Egressos oriundos de 15 estados brasileiros, sendo 75% dos integrantes, advindos da região Nordeste. Segundo informa o Relatório Parcial, Exercício 2004 (INCRA, 2005, p. 616), os 55 aprovados advêm das seguintes Unidades da Federação:

TABELA 17 - Relação de inscritos e aprovados no Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC por região brasileira e Unidade da Federação, Brasil - 2004

Nº	Região Brasileira	Unidade da Federação	Nº de Inscritos no Processo Seletivo	Nº de estudantes aprovados	% de estudantes aprovados
01	Nordeste	BA	01	01	100
02		CE	04	04	100
03		PB	32	23	53
04		RN	04	03	75
05		PE	03	02	33
06		AL	01	01	100
07		PI	05	04	80
08		SE	05	04	80
09		MA	01	01	100
10	Sudeste	MG	02	02	100
11		ES	05	05	100
12		SP	01	01	100
13	Sul	PR	03	02	33
14		RS	01	01	100
15	Centro-Oeste	TO	01	01	100
Total	04	15	69	55	-

Fonte: Lista de Endereços, Relatório Final INCRA/PRONERA (2009), Requerimentos de Inscrição para o Processo Seletivo do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC (2004). Organização: DI LORENZO, 2012.

No tocante aos catorze estudantes desistentes do Curso, destaca-se a seguir, a origem, por sexo, segundo o local de morada. A maior evasão foi detectada entre os estudantes do sexo masculino (66%), das áreas de assentamentos rurais, enquanto para o sexo feminino o índice foi de 60% para as residentes na cidade.

TABELA 18 - Origem dos estudantes desistentes do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA: 2004

Origem	Sexo	
	Masculino	Feminino
Assentamento	06	02
Cidade	03	03
Total	09	05

Fonte: Amostra total de 14 estudantes desistentes do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA: 2009. Informações obtidas a partir da Relação de Alunos Desistentes no Curso de Ciências Agrárias (INCRA: 2009). Organização: Di Lorenzo: 2012.

Sobre a expansão do recorte espacial definido no Projeto do Curso de Ciências Agrárias, assim se pronunciou o Professor 1, Coordenador do Curso de Ciências Agrárias (2011):

A ideia de fazer com estudantes do Nordeste foi boa, né. Só que a gente tentou centralizar o projeto aqui no Nordeste. Eu até preferia que fosse ao nível de Brasil mesmo, né. Pra dar uma extensão maior... Nosso curso de Ciências Agrárias, nós temos um mercado de trabalho em todo o país e nós não tínhamos escolas universitárias com esse curso. Eram seis ou sete instituições na época. Mas, foi uma escolha dos movimentos sociais de trazer estudantes do restante do Brasil. E nesse caso, a negociação foi feita pelo INCRA extra-projeto, já, né. E quando foi feito o edital abriu pra todos os estados. Foi uma reivindicação dos estados. A reivindicação veio dos estados aos movimentos e o movimento acabou abraçando essa reivindicação.

Essa nova composição característica do grupo representou fator de crescimento, uma vez que os Profissionais Egressos puderam conhecer costumes culturas, tradições, modos de vida distintos, na mesma Turma. Segundo consta no Relatório Final (INCRA/PRONERA, 2009, p. 7) “o fato de o grupo ser composto por assentados oriundos de vários estados do Brasil, propiciou a todos a oportunidade de vivenciarem e se beneficiarem de realidades e saberes diversos, dentro e fora da sala de aula”.

As diversidades presentes contribuíram para evidenciar alguns preconceitos em função dos estereótipos imputados a alguns grupos sociais, isto podendo ser expresso na dificuldade de aceitação e compreensão do outro em sua alteridade. Mas, a unidade da Turma, o sentimento de coletividade e reconhecimento de pertença à classe camponesa constituía-se como um imperativo na construção da identidade do grupo e da aceitação do outro.

Conforme relatou a Profissional Egressa 12, residente no estado do Ceará (CE) (2011), “foi um choque grande a diferença de costumes, de preferências por comidas e bebidas, o jeito de agir, os sotaques que a gente aqui do Nordeste tem, que é bem arrastado... Mas, no final, a gente acabava se divertindo de tudo isso”.

O depoimento citado representa como o grupo de Profissionais Egressos enfrentava seus conflitos e confrontos os quais permeavam além de questões ligadas a origem, também em relação ao movimento social ou entidade pelos quais foram indicados ou orientados a se inscrever no Curso, como se vê a seguir.

3.2.3. Militância

A história dos Profissionais Egressos do Curso está intrinsecamente ligada à luta pela terra e a militância nos movimentos sociais, história que é vivida de geração em geração no campesinato, conforme afirma o Profissional Egresso 19 (2011), residente no Sítio Poço Escuro, município de Pilões – PB:

Eu sou filho de assentado. Meu pai foi acampar em 1986 e quando ele foi acampar, então três anos depois, pra quatro anos, ele foi assentado, lá no Paraná. Minha família toda é de lá e com 17 pra 18 anos de idade, foi quando eu comecei a fazer parte do MST, né.

De acordo com entrevistas realizadas e informações constantes no Memorial da Turma (UFPB, 2005) constatou-se que a relação existente entre os Profissionais Egressos e os MSC, se dá, ora pela presença daqueles enquanto militantes e que se faziam presentes no cotidiano de comunidades camponesas, ora pelas primeiras aproximações de alguns quando foram convidados a participar do Curso.

Uma das condições para se inscrever no Curso estava prevista, tanto no Manual do PRONERA, como no Edital Nº 020/2004 para o Processo Seletivo, segundo os quais os candidatos ao Curso deveriam apresentar “declaração de um Movimento Social do Campo, conveniado com a UFPB/INCRA, que comprove o vínculo do candidato a Programa de Educação junto a um Assentamento da Reforma Agrária, no Brasil (ANEXO C).

No caso específico do Curso de Ciências Agrárias, considerando a declaração do MSC, todos os Profissionais Egressos apresentaram declaração advinda do MST. Nesse sentido, os candidatos aprovados tinham três características: participavam de um MSC enquanto militante, ou eram ligados a entidades do campo, ou não pertenciam a quaisquer entidades. Entretanto, quando perguntados sobre a entidade que os indicou, identificaram sete entidades distintas, e em alguns momentos, houve indicação de duas entidades simultaneamente para o mesmo Profissional Egresso, conforme se pode constatar a seguir.

TABELA 19 - Entidade Responsável pela Indicação dos Candidatos ao Curso de Ciências Agrárias

Nº	Entidade Responsável pela Indicação dos Candidatos para compor a Turma	Quantidade de PE
01	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	34
02	Estrela Dalva	01
03	Comissão Pastoral da Terra (CPT)	05
04	Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)	01
05	CEFFA e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)	02
06	Escolas Família Agrícola (EFA)	01
07	EFA e MST	01

08	Associação Diálogo Nordestino e CPT	01
09	MPA	01
10	Não declarou	01
TOTAL	----	48

Fonte: Memorial da Turma Margarida Maria Alves com um total de 48 participantes. Acervo da Turma. Responsável pelo Acervo: Cruz: 2005. UFPB. **Fichas de Matrículas dos Estudantes.** 2004. Organização das Informações: Organização: DI LORENZO: 2011.

A divulgação do Curso mediante Edital público foi precedida de mobilização nacional e debates promovidos pelos MSC e a sociedade civil em distintos espaços públicos em todo o país, luta essa que se iniciou com o I ENERA, em 1997.

Em decorrência desses debates surgiram demandas de cursos específicos para os camponeses. O segundo passo dos MSC foi à mobilização junto aos jovens e adultos de comunidades camponesas, a ingressar no Curso, e para tanto, se fizeram presentes na busca movimentos sociais e entidades relacionadas ao campo, dentre elas o MST, o líder representante no Projeto do Curso, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Associação Diálogo Nordestino, algumas Organizações Não-Governamentais (ONG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Casa da Mulher do Nordeste, a Casa Familiar Rural (CFR), a Escola Família Agrícola (EFA), o Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), o Movimento Estrela Dalva, dentre outros.

Conforme já se afirmou, as demandas dos MSC foram construídas de modo generalizado pelo país, sem que houvesse registro dos reais demandantes e de suas pretensões de formação, bem como tendo a clareza acerca do perfil do profissional para cada curso demandado, de tal modo que implicou na dificuldade de preenchimento das vagas no Curso.

A multiplicidade de movimentos sociais e entidades ligadas ao campo, em distintos momentos, contribuíram como elementos de construção e fortalecimento da identidade da Turma, servindo como orientação nos momentos de construção da organicidade da Turma, mas, também de ameaça dessa unidade.

Os Profissionais Egressos 5 e 6 (2011), residentes no município de Bananeiras - PB afirmaram que “esses momentos contribuíram para o crescimento da Turma, mas foi um grande choque cultural”. Segundo o Profissional Egresso 6 (2011), isso iniciou no primeiro momento em que foram convidados para se inscreverem e fazer parte do cursinho preparatório para o vestibular. Para o entrevistando “choque cultural” significou:

Quando a gente tirou pra estudar, pra fazer a preparação dos 15 dias pra estudar, pra fazer o vestibular, aí à gente viu lá aquele choque cultural. Gente de todo o

lugar do Brasil. Era quinze estados representantes, não era? O choque pra mim, primeiramente, foi horário. Aquele rigor de perseguir a disciplina [do MST]. Mas, graças a Deus, graças a essa disciplina que hoje o que eu faço, eu procuro fazer em cima da disciplina. Não é aquela coisa de procurar trabalhar aquela coisa solta, mas aquela coisa fixa, segura, com os pés no chão.

Corroborando esse relato, o Profissional Egresso 5 (2011) acrescentou:

Pra mim, o choque cultural foi à forma de organização do MST. Essa parte de organização da disciplina é muito difícil você morando próximo de casa e não poder ir visitar a família nos momentos vagos. É inaceitável! A equipe de Disciplina [uma das formas de organicidade da Turma] dizia que não era pra ninguém sair porque o coletivo ia se reunir e podia precisar a qualquer momento. A confusão maior foi essa... Então, essa forma de organização foi que pegou a gente. Outra coisa, a primeira etapa a gente estudou de manhã, à tarde e a noite.

De acordo com o Representante 2 dos MSC (2011), embora tenha promovido conflitos, a unidade da Turma só foi se construindo ao longo da convivência durante o Curso, no qual coexistiam em simultaneidade, as diferenças e similaridades que os caracterizavam, sem inferiorizá-los entre si, ao passo em que se identificavam com o mesmo:

Acho que a Turma de Ciências Agrárias quando chegou lá em Bananeiras **era uma turma que não tinha uma unidade interna própria**. E como estava atrelado a vários movimentos, isso causava dificuldades pra eles se manterem como turma. Mas acho que um dos fatos importantes era que **eles conseguiram superar essa diversidade de movimentos**, e por isso eu digo que a turma de Ciências Agrárias era uma turma atípica, né, diferente de outras, **e eles conseguiram superar um pouco essas diferenças**, então esse era um elemento importante que eu queria destacar.

Durante entrevista coletiva, o Profissional Egresso 6 (2011), residente no município de Bananeiras – PB ressaltou a importância da organização do movimento social [MST] destacando a disciplina, como elemento fortalecedor da classe camponesa. Por outro lado, destacou a ‘distinção’ realizada pelo próprio movimento social diferenciando os sujeitos que a compõe a classe camponesa, levando-os a distinção como elemento de inferiorização.

O que mais me impressionou era a filosofia do movimento [MST]. Como eram vários movimentos geralmente, a disciplina que mais era rigorosa vinha do movimento social, do MST. O que mais me chocou foi isso. E a perseguição dos colegas daqui da Paraíba que queriam tirar a gente do Curso. Geralmente, os caras do movimento mesmo, representantes do movimento aqui na Paraíba.

A multiplicidade de entidades e movimentos sociais existentes e as dificuldades de formação da unidade e coletividade da Turma expressavam-se, por vezes, na reprodução de processos de exclusão social entre os iguais, no interior do grupo, sobretudo, entre os que não se

incluíam como militantes, pois apenas foram indicados ‘de última hora’ pelo MST, conforma afirmam os Profissionais Egressos 5 e 6 (2011):

PE 6 – O Representante do MST perguntou se eu queria fazer o Curso de Ciências Agrárias. Foi quando eu conheci Ivanilson, que foi assim uma correria enorme pra mim ir providenciar documento e pra começar o Curso. Acho que um dos que mais sofreu dentro do curso fui **eu porque não tinha quem me indicou. Cada um tinha uma entidade que indicava, representava uma entidade, não era Ivanilson?**

PE 5 – era.

PE 6 – e eu era jogado!... Eu era o lixo”... **O Sem Movimento!...**

PE 5 – era o rebelde sem causa... (risos de todos)

PE 6 - era o rebelde sem causa. **Foram quatro anos que eu fui, vamos dizer assim, perseguido dentro do Curso. Infelizmente, por alguns colegas de sala e, tantas vezes, eu saí do Curso pra desistir e não voltar mais.** Mas, chegava em casa, pensava, e dizia: _Não!, eu quero uma vida!... _Não!, eu vou voltar! Aí, tinha vezes que eu chegava em casa e, às vezes, eles queriam até proibir de eu ir na minha casa! Como eu morava mais perto, né, de casa, e os outros não tinham acesso a poder chegar e, às vezes, os coordenadores [do movimento social] queriam até proibir e eu dizia: _Não! Eu quero ir e não tem quem me empate! Eu era o cara do contra! Tudo que eles programavam sempre estava... Que eu tinha a minha visão de que tudo que eu fazia pra mim, eu estava certo. E fui discriminado, não só eu, como outros, uns dois ou três. (Grifos nossos).

Em relação aos movimentos e entidades distintas, destacou-se nas falas desses entrevistados a oposição existente entre as entidades MST e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), demonstrando a luta por territórios, as relações de poder travadas em meio à luta pela terra e pela Educação do Campo, além de denunciar a ausência ou insuficiência de organização e acompanhamento às demandas e os reais demandantes de cursos do PRONERA:

PE 6 – Tinha muitos movimentos e entidades diferentes: a Via Campesina, o Diálogo Nordestino, representantes de Associações...

PE 5 – tinha as Escolas Família Agrícola – EFA’s e tinha as CPT’s. **As CPT lá de fora, tinha atuação, porque as daqui não era nada. A daqui só veio procurar a gente quando foi para mandar o número das pessoas que estavam cursando.**

PE 6 – e porque a gente procurou, porque a gente procurou! Eu, Ivanilson, Manoel Régis, Nicodemos e Djacy. Parece que foi. Porque a gente procurou. Ivanilson não, porque era Diálogo Nordestino [Associação], tudo bem... Mas, eu que moro no assentamento do INCRA, representante só em papel... Representante da CPT, né... Porque a CPT é responsável, só no papel... porque até hoje, não tem assistência de nada. Porque os técnicos que vão lá, é só pra endividar os agricultores e pronto!

PE 5 – Bom, Josinaldo, só pra deixar vocês entenderem, **existe, ou existia, que graças a Deus eu saí desse foco, existia na época, uma briga entre o MST e CPT da Diocese de Guarabira** [município Paraibano]. Uma briga feia que a gente só veio saber disso, depois do Curso, porque a gente quis, - eu e outro pessoal do MST -, a gente quis realizar um trabalho junto, e lá. Na própria CPT, eu fiquei sabendo que eles tinham uma rixa muito grande. Então, no primeiro momento nós procuramos a CPT para sermos adotados, mas, não deram à

mínima! **O pessoal dizia, nós somos do MST, nós somos da Escola Família Agrícola, fulano é da CPT de outro lugar, e vocês... são de que? Eu e Manoel... a gente dizia, nós somos da Diálogo Nordestino, uma associaçãozinha bem pacata que a gente tinha...**

PE 6 – sofrida!...

PE 5 – E Josinaldo ficava sem nada, era ele, Djacy Lima e outros da Turma. Eu procurei a CPT, querendo que eles adotassem a gente. Ai eles disseram: *_bom, com o MST a gente tá fora!* A CPT de João Pessoa me parece que tinha bastante gente no curso de Pedagogia, de História, por aí... É... Eu percebi que existia uma briga entre MST e CPT. Não foi a gente que gerou, mas pagamos muito por isso. **Mas, os problemas, não tiraram a beleza do Curso. Foi melhor ainda porque existiam as contradições.** (Grifos nossos).

Sobre conflitos e confrontos existentes no Curso com origem na existência de múltiplas entidades indicadoras dos estudantes, o Representante 2 dos MSC (2011), afirmou que a disputa existente entre as entidades mobilizadoras, articuladoras, bem como as formas de organicidade foram evidenciadas, ao passo em que sugeriu:

O que não existe e tem dado problema na maioria dos casos é o seguinte: o curso, ele tem alunos, educandos do MST; no caso da Paraíba, da CPT; e outros mais. Então, **a articulação entre os movimentos, é que isso não se dá.** Por isso, eu defendo que pela experiência que eu tive lá em Bananeiras e outras realidades, que os cursos, as turmas, não adianta nós quisermos fazer, forçar ter outra turma lá, a turma 2 de Ciências Agrárias. **Ah, vamos fazer metade CPT e metade do MST, porque não funciona! Por que são formas de organização diferentes... A CPT tem uma forma, um ponto de vista que organiza os assentamentos e o MST tem outra!** Por isso, a dificuldade maior, muito trabalho e pode dar uma diversidade maior. Ah, essa turma é da CPT, então ela tem só alunos indicados, motivados pela CPT. Essa turma aqui é do MST. Então, vai ser só do MST. **Por que, senão, durante o processo longo dos quatro anos, fica de muitos momentos de desafios, muitos problemas de organização interna e que acaba prejudicando o próprio processo educativo.** Nós, lá na nossa turma de História, nós não tivemos problemas que basicamente era o MST e só tinha uma aluna que era da CPT e, que não teve problema nenhum. E no de Ciências Agrárias, também que tinha vários outros movimentos e foi possível trabalhar, essa diversidade, mas eu não recomendaria que numa próxima turma que pudesse haver outras divisões de outros movimentos. Há possibilidades de entendimentos, por exemplo, vamos pegar lá no caso da Paraíba: *_acho que é possível manter um diálogo, por exemplo. A CPT vai realizar uma turma de Pedagogia, e é só a base do MST não fomentar esse curso. Por exemplo, na formação de uma segunda turma de História, e é só a CPT não interferir no processo.*

Nas disputas simbólicas e materiais, representativas de hegemonias em disputas, a organicidade das entidades ligadas ao campo, constitui-se como elemento importante na definição e organização da Política Pública da Educação do Campo e nas formas como os sujeitos do campo constroem suas territorialidades. Nesse sentido, a compreensão de campo é abrangente,

complexa e diversa como diversos são os papéis sociais dos sujeitos nos campos do território camponês.

No caso específico da CPT e do MST confrontarem-se na luta por terra e por Educação do Campo, isso se relaciona aos debates e embates produtores de territórios imateriais no âmbito da questão agrária, pois existem interesses, lutas, políticas e disputas que simultaneamente, são singulares e antagônicas, possuem uma mesma raiz e vislumbram a discussão da construção da política da Educação do Campo no país.

Desse modo o entrave ocorre entre setores progressistas no interior de entidades e movimentos sociais do campo, nesse caso, a CPT e o MST, ao passo em que se pergunta: qual a educação almejada para o campo? Há um projeto singular na proposta das entidades e movimentos sociais inseridos na luta pela terra e por Educação do Campo? Ou a busca é por projetos individuais [da CPT, do MST, da Academia, de outros movimentos sociais do campo]? A Educação do Campo ao transformar-se em política pública, institucionalizada juridicamente, representa o poder antagônico e hegemônico do Estado e do governo que o representa.

Percebe-se então, que cada entidade ou movimento social do campo reveste-se de verdades representativas de hegemonias em disputa, e para tanto, almejam seu projeto próprio de educação para os sujeitos do campo, validando-o como superior a quaisquer outras propostas de educação e de políticas e práticas pedagógicas.

No item seguinte, a discussão de gênero enfoca o debate acerca da área de Ciências Agrárias, a significância de papéis atribuídos.

3.2.4. Gênero

Ingressaram no Curso 55 (cinquenta e cinco) estudantes, dos quais, 34, ou seja, 61,82%, do sexo masculino e 21 estudantes, ou 38,18% são do sexo feminino. Todos conviviam juntos em um alojamento, uma residência alugada pelo Programa, em virtude da realização do Curso ser intensivo e os integrantes da Turma advinham de quinze estados brasileiros.

Os primeiros contatos constituíram-se como aprendizados e desafios, pois havia a necessidade de construção da disciplina e da ordem no interior do grupo e da residência onde permaneceram por quatro anos. Nesse debate, destaca-se a questão de gênero, em um seguimento especial: o campesinato.

O termo gênero designa papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher e não à distinção sexual do macho e da fêmea. Em se tratando da especificidade do Curso destinado aos povos da reforma agrária e complexidade da questão cultural em relação a gênero, especialmente se nos reportarmos ao campo, vê-se que o debate em torno da questão permeia os espaços do trabalho produtivo e reprodutivo na família camponesa.

De acordo com Rabelo (2007, p. 2-3) as “marcas de gênero” repercutem nas atividades e nos espaços sociais onde se dão as relações humanas, cujos resultados podem interferir nas escolhas que se faz durante a vida, inclusive na opção profissional.

Para permanecerem no Curso uma condição necessária era a convivência da Turma numa mesma residência, dividindo-se atividades, responsabilidades e os locais de descanso, ou seja, os quartos, sendo quartos para homens e quartos para mulheres. A experiência foi bastante enfatizada pelo grupo como “indispensável no crescimento e na formação do coletivo de Profissionais Egressos”, conforme se depreende nos depoimentos seguintes:

Na mesma casa moravam todos juntos, meninas e meninos. Só que tinha os quartos de meninas e o de meninos. Porém, as atividades eram realizadas todas em conjunto. Tinha atividades pedagógicas e atividades pessoais. A gente limpava o ambiente, tinha os grupos organizativos. A escolha de companheiros na casa, nos quartos foi se organizando aos poucos, de acordo com a escolha de cada um, com as vivências. Foi espontâneo. Ficava no lugar onde achava legal (Entrevista individual concedida pela PE 2, Assentamento Acauã, município de Aparecida - PB: 2011).

PE 7 - as mulheres elas tinham uma afinidade de querer ajudar muito, e defendiam muito umas as outras. Tinha uns arranca-rabos de vez em quando, mas... Mas, tinha, e elas se defendiam muito”.

PE 6 – tinha aquele amor...

PE 7 – principalmente as meninas do Ceará que eram muito unidas. Se você quisesse arrumar uma briga feia, mexesse com uma delas que parecia um enxame que ia em cima de você... assim... Era impressionante a união entre elas! Era Ceará e Piauí. Sergipe, também. As de Sergipe eram quatro: uma menina e três meninos. A menina saiu e ficaram os três. Mas, eles moravam no mesmo quarto, brigavam juntos, traziam computador e impressora juntos e eles eram unidos. (Entrevista coletiva concedida pelos PE 6 e 7, município de Bananeiras - PB: 2011).

Para os entrevistados, a importância do Curso de Ciências Agrárias se expressa, sobretudo, a partir do momento em que possibilita a homens e mulheres o conhecimento amplo, e ao mesmo tempo específico, sobre a realidade do campo podendo contribuir para a redução da migração existente no período da vida em que se encontravam a juventude.

A mulher, em geral, ainda possui papel inferior na sociedade, e como se afirmou anteriormente, nos setores relacionados às Ciências Agrárias, a educação e a formação humanas

possuem traços de caráter sexista, fato que se constata na inscrição e aprovação no Curso de Ciências Agrárias – PRONERA, no ano de 2004:

TABELA 20 - Situação dos Candidatos Inscritos e Aprovados no Processo Seletivo, e de Aprovação e Desistência na Execução Curso de Ciências Agrárias - PRONERA

Situação	Candidatos ao Curso				Na Execução do Curso			
	Inscritos/ Sexo		Aprovados/ Sexo		Concluintes/ Sexo		Desistentes/ Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Quantidade	45	24	34	21	25	16	09	05
%	65,2	34,8	61,8	38,2	61,0	39,0	64,3	35,7
Total	69		55		41		14	
% geral	100		79,7		74,5		25,5	

Fonte: Amostra total de 69 inscritos, 55 aprovados, 41 concluintes e 14 desistentes na seleção do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA, UFPB: 2004. Informações obtidas a partir das Relações de Alunos Inscritos, Aprovados, Concluintes e Desistentes do Curso de Ciências Agrárias (INCRA: 2009). Organização: Di Lorenzo, 2012.

Do total de candidatos inscritos, 65,2% são do sexo masculino. De um total de 79,7% dos aprovados, 61,8% são do sexo masculino, 61% de 41 inscritos concluíram o Curso, e a desistência se amplia, proporcionalmente, em relação ao sexo feminino com 35,7% de 14 estudantes desistentes. Portanto, o estudo mostra que no campo investigado, a inferioridade do sexo feminino amplia-se ainda, mais, especialmente, se considerarmos que o papel da mulher se insere no contexto de ‘ajuda’, ‘trabalho acessório’⁷⁸, ‘complementaridade’, ‘invisibilidade’. Segundo Carneiro (2007, p. 60),

A mulher não é reconhecida como trabalhadora agrícola ou não deseja para si esse papel, fato que às vezes é resultado de uma discriminação, mas que acaba por impulsionar as jovens a níveis mais elevados de educação e à migração para o meio urbano, o que pode provocar um fenômeno ainda pouco observado (talvez porque pouco estudado) no Brasil que é o da masculinização e envelhecimento da população das localidades estudadas. Ameaçados pelo celibato, a tendência dos rapazes é abandonar a agricultura e migrar para a cidade, sempre que as condições sociais e materiais das famílias permitem.

⁷⁸ Ao utilizarmos a expressão ‘trabalho acessório’ referente ao trabalho da mulher camponesa, nos posicionamos demonstrando a invisibilidade desse trabalho frente a uma sociedade marcada pelo machismo, na qual, a figura do chefe de família é imputada ao homem, como ser capaz de prover a família, aparecendo a mulher em segundo plano como apenas ajuda no contexto da produção familiar camponesa. Nossa concepção também se afasta da concepção de Kautsky (1980, p. 187-211) ao afirmar que o camponês transforma-se periodicamente em trabalhador assalariado, recebendo por jornada de trabalho, ou, em alguns casos, entregando as filhas mulheres, como domésticas, para casas de família, nos centros urbanos mais acessíveis ao camponês, para obtenção de parte do salário pago, a elas como complementação de renda (assalariado permanente). Nesse sentido, Kautsky afirma que o processo de transformação estrutural da agricultura sob o capitalismo não elimina, necessariamente, as pequenas propriedades desde que elas desenvolvam ‘formas de trabalho acessório’ (que podem ou não estar ligadas à agricultura) que lhes permitam manter sua reprodução social.

Dito dessa forma reforça-se a superioridade do homem sobre a mulher, fator importante na convivência da Turma de Ciências Agrárias, pois a experiência serviu-lhes de aprendizado na convivência cotidiana com a vivência de experiências necessárias e importantes ao cumprimento das atividades de ordem doméstica, educacional, afetiva, dentre outras. Nesses momentos cultivou-se o respeito às diferenças individuais, coletivas e compreenderam-se as potencialidades e o sentido de igualdade inerente aos seres humanos, independente da identidade de gênero do outro.

No campo, a condição de gênero está intrinsecamente ligada ao conceito de geração, sobretudo na juventude, fase latente da vida, na qual ocorrem múltiplas transformações, fase de incertezas e no campo político do debate do campesinato, situa-se a discussão em torno da sucessão familiar no campo, da reprodução do campesinato.

3.2.5. Geração

O termo ‘geração’ compreende cada fase da vida do ser humano. Referindo-se ao Curso de Ciências Agrárias e o PRONERA, relaciona-se ao seguimento da Educação Superior que atende predominância, a juventude do campo.

Para organismos e documentos legais relacionados à temática juventude, esse conceito possui distintas compreensões. A Organização das Nações Unidas (ONU) considera jovem, aquele que se encontra na faixa etária dos 15 aos 24 anos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica população jovem, ou seja, ‘adolescente-jovem’, dos 10 aos 14 anos; ‘jovem-jovem’, dos 15 aos 19 anos; ‘jovem-adulto’, dos 20 aos 24 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) faz menção apenas à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, relacionando no Artigo 2º que a criança está entre a faixa etária de 0 a 12 anos de idade; adolescente, 12 aos 18 anos; além de outras situações em que o ECA assiste os jovens até os 21 anos (SPOSITO: 2003).

De acordo com o Estatuto da Juventude, Projeto de Lei nº 4529/04 juventude compreende a faixa etária entre 15 e 29 anos. Se considerarmos o critério da etariedade, verificou-se que há contradições entre organismos e documentos legais, mas há uma convergência no sentido de que a juventude indica um seguimento que liga a infância e adolescência à fase adulta.

Conceituar ‘juventude’, especialmente a juventude camponesa, implica em imprecisões conceituais, uma vez que os conceitos atribuídos também se relacionam com a forma como o campo é visto, conforme os paradigmas, os territórios imateriais, que discorrem sobre àquele.

Distintas áreas das ciências estão dedicadas a esse estudo. Nas ciências sociais, a juventude é uma fase do ciclo vital humano, socialmente produzida. Em determinados contextos da geografia, esse conceito está relacionado à faixa etária, seguido de outros fatores como divisão de classes segundo o estrato de renda, gênero e etnia, dentre outros.

De acordo com informações do IBGE (2000) há 34,1 milhões de jovens no Brasil, e se considerarmos o padrão etário adotado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cuja faixa etária é de 15 a 24 anos, corresponde a 20,1% do total da população, e destes, 5,9 milhões, ou seja, 17,3% residem no campo.

Já no ano de 2009, segundo dados do Relatório Final do Grupo Temático de Juventude Rural “aproximadamente oito (8) milhões de jovens brasileiros vivem em áreas rurais. Dentre as principais questões acerca do êxodo rural, percebe-se que “a mobilidade dos/das jovens rurais para o urbano tem sido um fator de grande influência. Isso fica claro, ao se constatar que, os maiores índices de migração no meio rural brasileiro, ocorrem entre homens de 20 a 24 anos e, entre mulheres de 15 a 19 anos”. (MDA/CONDRAF: 2009, p. 1-2). Segundo Wanderley (2007, p. 22),

juventude corresponde a um momento no ciclo da vida, caracterizado como um período de transição entre a infância e a idade adulta. Culturalmente determinada, a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à composição de uma nova família ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária.

Bourdieu (1983, p. 1) comenta no texto ‘A juventude é apenas uma palavra’⁷⁹, que é de difícil definição o início e término da juventude, e, por conseguinte, o início da velhice, porque essas duas fases indicam construções sociais. Para o autor, é complexo compreender-se as relações entre idade cronológica e idade social, e quando se define seguimentos da vida (infância, juventude, velhice), o são feitas, em geral para justificar interesses particulares. De acordo com Touraine (2009) essas definições estão implícitas na Modernidade, portanto, são definições que atendem a um distanciamento entre sujeito e objeto no momento em que mercantiliza as

⁷⁹ Cf. Bourdieu (1983, p. 1-3). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e- apenas-uma-palavra>. Acesso em outubro de 2012.

necessidades humanas e a natureza, apoiadas pelas ciências, o mundo do trabalho, a escola, o Estado e a Igreja.

Vigotski e Wallon ao desenvolverem estudos embasados no materialismo dialético acerca do desenvolvimento humano, afirmam que há influência do meio sócio-cultural sobre o desenvolvimento do psiquismo. Assim, embora haja a relevância da maturação biológica, mas, não se sobrepõe a importância dos fatores relacionais e culturais.

Para Silva e Costa (1998) os jovens, filhos de camponeses, são caracterizados como uma categoria variável, imprecisa, invisível, para a maioria das pesquisas acadêmicas e projetos de desenvolvimento voltados para o campo. Na realidade, o que os autores defendem é um campo com múltiplas oportunidades, da pluriatividade⁸⁰, da produção, no qual os processos econômicos recentes transformam o rural em um espaço cada vez mais heterogêneo, diversificado e não exclusivamente agrícola, restando ao jovem do campo, conviver no limiar das fronteiras diluídas, do urbano e do rural, submetido às perspectivas de oportunidades de continuar no campo, realizando as atividades que lhes são pertinentes.

A perspectiva desses autores contraria a lógica de campo defendida no Paradigma da Questão Agrária, uma vez que discute a “diluição das fronteiras do campo”, como se os sujeitos que nele vivem perdessem suas identidades – o que não é possível – negando a possibilidade de o campo se desenvolver a partir de suas potencialidades e com políticas públicas construídas para e pelos sujeitos do campo.

Para delimitação sobre o que caracteriza o ser jovem utilizou-se critérios de seleção biológicos ou jurídicos, tampouco se contemplou da caracterização que lhes é imputada pelos estudos estatísticos, quando os caracterizam como “desempregados, inativos, estudantes (na área urbana)” e “filhos de agricultores (na área rural)” (IBGE: 2000), pois nesse último caso, não devem ser caracterizados como tal, uma vez que fazem parte do grupo familiar, sendo também camponeses.

Silva e Costa (ib. id.) referem-se ao rural em detrimento da expressão campo. De acordo com Durston (1994) a juventude rural sofre diferenciações em relação à juventude urbana em função do complexo processo de globalização.

⁸⁰ A emergência e a expansão das unidades familiares pluriativas, pois não raramente uma parte dos membros das famílias residentes no meio rural passa a se dedicar a atividades não-agrícolas, praticadas dentro ou fora das propriedades. Essa forma de organização do trabalho familiar vem sendo denominada pluriatividade e refere-se a situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a se dedicar ao exercício de um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura ou ao cultivo da terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção. (SCHNEIDER: 2003, p. 100-101).

Para o autor (ib. idem: p. 14-15), “a fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto rurais como urbanas. (...) Pode-se dizer que a juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo”.

Na proposição de Bourdieu (1987) a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades. Entretanto, Durston (1994, p. 14-15) afirma:

A fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto rurais como urbanas. (...) A juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo, e os limites variam em diferentes sociedades e classes sociais.

Para esse autor, “há limites que variam entre 15 a 24 anos de idade, e a noção depende tanto da auto-identificação como do reconhecimento de outros”. Conforme se afirmou anteriormente, no âmbito das políticas públicas, a adoção do recorte etário de 15 a 29 anos é bastante recente, justificando-se em razão do aumento da expectativa de vida, visibilidade do jovem e, conseqüente necessidade de criação de políticas públicas para essa categoria (MARTINS et. all.: 2010).

A variação de faixa etária adotada por organismos internacionais⁸¹ pode ser maior que a adotada por alguns autores na faixa de 15-24 anos, pois, segundo Castro (et. all: 2009, p. 70) depende “de qual juventude” está-se falando. Ao se referir à “juventude trabalhadora sindicalizada rural ou urbana, a idade máxima considerada estende-se aos 32 anos⁸²”.

A Lista de Endereços e os históricos escolares dos Profissionais Egressos (BRASIL: 2005) contêm a informação de data de nascimento, as quais servem de base para a caracterização etária do grupo de Profissionais Egressos constituintes do Curso de Ciências Agrárias, incluindo-os em sua maioria, como jovens⁸³, de acordo com o que sinaliza o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e com a proposta de alguns autores. Isso se dá, quando se

⁸¹ Pesquisas recentes, e mesmo organismos governamentais tem adotado, no Brasil e no mundo, uma faixa etária mais extensa, de 15 a 29 anos. Essa faixa etária é utilizada no Brasil pela SNJ e Conjuv. (Castro et. all.: 2009, p. 70).

⁸² Esse é o caso da definição de juventude da CONTAG, bem como da CUT (Castro et. All.: 2009, p. 70).

⁸³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) vem procurando trabalhar com o mesmo recorte etário e categorizações adotados na proposta do Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados, e também incorporado pela Secretaria e Conselho Nacional de Juventude. Cabe mencionar que, no âmbito das políticas públicas, a adoção do recorte etário de 15 a 29 anos é bastante recente. Antes, geralmente era tomada por “jovem” a população na faixa etária entre 15 e 24 anos. A ampliação desta faixa para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, configurando-se, na verdade, numa tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. Há duas justificativas que prevalecem para ter ocorrido essa mudança: maior expectativa de vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho (IPEA: 2007, p. 11).

relacionou a tempos distintos, ou seja, como definido no recorte temporal, nos períodos 2004-2008 e 2008-2011. Entretanto, além de idade como referência, outras características podem ser consideradas, a exemplo da garantia da autonomia financeira e composição familiar.

Tomou-se como fator principal o padrão etário, tendo em vista que mesmo alguns Profissionais Egressos tendo constituído lar, ser arrimo de família e, outros ainda, estarem desenvolvendo atividades no interior do grupo familiar, ou mesmo em locais diversos como a cidade, há a peculiaridade de ser camponês e estar, durante o Curso, em longo período de estudos em alternância, necessitando, portanto, do apoio da família e da instituição promotora do Curso.

Havia alunos que tinha dificuldades financeiras, ou era arrimo de família e, por isso, dificultava por não dispor de recursos. Dificuldades, todos nós éramos agentes dessa situação, mas mesmo assim, era difícil alguém chegar e comentar esses detalhes. Quase não comentavam... Porque era comum no meio da gente (...) (Entrevista concedida pelo PE 19, Assentamento Nova Vida, Alhandra – PB: 2011).

Nossa discussão acerca da caracterização etária obedece a alguns critérios que se delimitou como: estar em fase de preparação para ingresso no mercado de trabalho e/ou ter constituído unidade familiar autônoma, via união matrimonial. Entretanto, ambos os critérios são igualmente frágeis e carregados de ambigüidades construídas culturalmente.

Nesse sentido, para o reconhecimento da caracterização etária dos Profissionais Egressos recorreu-se à Sociologia para a compreensão do conceito de juventude como categoria social, pois segundo Charlot (2007, p. 204) “é do ponto de vista social que se diferencia o ser jovem da fase adulta”, em função de critérios ligados ao contexto cultural e histórico em que se insere.

Por estar ligada a esses dois aspectos, a Sociologia tem papel importante, uma vez que estando a juventude ligada, em geral, a problemas sociais, destaca-se, sobretudo, no momento em que rompe com o ordenamento social, e, por conseguinte, ameaçando-o, como também, em relação à transmissão da herança cultural.

A concepção de juventude corrente na sociologia, e genericamente difundida como noção social, encontra-se embasada no conceito sustentado como categoria de análise pela sociologia funcionalista,

como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da —cultural e da assunção de papéis adultos. É, assim, o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e

podendo desempenhar os papéis para os quais se tornou apto através da interiorização dos seus valores, normas e comportamentos. Por isso mesmo é um momento crucial para a continuidade social: é nesse momento que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social. (ABRAMO, 1997, p. 29).

Ser jovem é uma característica, e ser camponês implica na afirmação da identidade desse jovem, categorias estas unificadas num só sujeito: o jovem camponês como parte da unidade familiar camponesa, e, por conseguinte, inserido na dinâmica e nos processos constituintes da classe social, o campesinato, em que se embasa esta tese.

A criação de programas e políticas públicas, direcionados à juventude, tem como premissa o atendimento a esse público, entretanto, suas ações estabelecem a ordem social, contrariando a proposta da sociologia funcionalista que se preocupava com a manutenção da moral, ao se referir a esse seguimento da população, preparando-a para a vida adulta sem desvios, apta ao progresso e a manutenção da ordem social estabelecida.

Alguns elementos são primordiais na formação da juventude, quais sejam a escola, a família e o trabalho, tendo nessas categorias a possibilidade de formação de identidades coletivas com padrões aceitáveis pelo ordenamento social.

Contrariamente ao que afirma Eisenstadt (1976, p. 33), ao se referir a escola como entidade responsável para atender a demanda que a família não mais responde, e que a escola representa o “mundo de grupos etários bem definidos”, o PRONERA assegura para os jovens e adultos de áreas reformadas, a possibilidade de atender as demandas de distorção idade/série, especialmente pela sua especificidade, atender aos sujeitos do campo. Essa diferença possibilita, por vezes, o acesso ao ensino escolar, seja por ausência de escola no campo nas diferentes e sucessivas modalidades de ensino, seja por dificuldades de continuar na escola pela necessidade de trabalhar e complementar a renda familiar seja pelas dificuldades de acesso a escola e transporte escolar, e até mesmo em relação à inadequação de currículos trazendo frustrações ao educando, filho de camponês, dentre outras possibilidades.

A escola representa o elo entre as experiências da juventude e da fase adulta, regendo-se por ordenamentos sociais. Segundo Sposito (2005, p.90), “a instituição escolar, ao se expandir, surge também como espaço de intensificação e abertura com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho”. É nesse sentido e momento em que são instituídas e formadas as identidades coletivas, tendo a escola, a função socializadora na formação dessas identidades.

Visto dessa forma, a concepção de identidade que se adota neste estudo é diversa da tese do hibridismo cultural segundo a qual “o mundo estaria sofrendo um gradativo processo de desenraizamento, miscigenação e trocas culturais que levaria ao domínio de processos “híbridos”, combinações diversificadas de traços culturais em que as “identidades”, em seu sentido tradicional, não seriam passíveis de delimitação” (GONÇALVES E HAESBAERT: 2006: p.88-9).

Na Lista de Endereços dos Profissionais Egressos contou-se o tempo em períodos distintos, quais sejam no período de realização do Curso (2004-2008) e no período Pós-Curso (2008-2012), utilizando-nos de padrões diferenciados de faixa etária do IPEA (15-29 anos) e CUT/CONTAG (15-32 anos) e representou-se no Tabela 21.

Do exposto, no período inicial do Curso, o número de Profissionais Egressos contidos na Lista de Endereços, num total de 48, dos quais, 45 são considerados pelo IPEA como jovens rurais, e, se considerarmos o Indicador da CUT/CONTAG, 100% dos Profissionais Egressos são considerados jovens. Já no período de conclusão do Curso, esses números são de 40 e 44 para o IPEA e CUT/CONTAG, respectivamente. Considerando que nossa investigação de pesquisa encerra-se no ano de 2012, esses números sofrem sensível redução, sendo ainda considerado expressivo com 22 jovens na classificação do IPEA e, 40 jovens para a CUT/CONTAG.

TABELA 21 - Idade dos Profissionais Egressos (PE) e Classificação na Categoria Juventude Rural segundo Indicadores do IPEA e CUT/CONTAG

Nº	Período	Ano de Nasci- mento	Durante o Curso					Pós-Curso			Nº de PE
			Idade do PE no ingresso do Curso (anos)	Quantidade de PE/ Indicadores		Conclusão do Curso		2012 (final da pesquisa)			
								Idade do PE na conclusão do Curso (anos)	Quantidade de PE/ Indicadores		
				IPEA	CUT/ CONT AG	IPEA	CUT/ CONT AG				
01	1974	30	45	48	34	08	04	37	26	08	3
02	1975	29			33			36			1
03	1976	28			32			35			2
04	1977	27			31			34			1
05	1978	26			30			33			1
06	1979	25			29	40	44	32	22	40	5
07	1980	24			28			31			7
08	1981	23			27			30			6
09	1982	22			26			29			3
10	1983	21			25			28			6
11	1984	20			24			27			4
12	1985	19			23			26			4
13	1986	18			22			25			5
TOTAL	-	-	48	48	-	48	48	-	48	48	48

Fonte: Idade dos Profissionais Egressos (PE) e classificação na categoria juventude rural segundo Indicadores do IPEA e CUT/CONTAG. BRASIL (2005). Para um total de 48 PE contidos na Lista de Endereços. Dados organizados por Di Lorenzo: 2011.

A importância do reconhecimento dessa especificidade, a juventude rural, no âmbito do campesinato se dá em função da compreensão da sucessão familiar no campo; a necessidade de ‘visibilidade’ do jovem na composição do grupo familiar, e para tal a clareza de que as demandas devem ser debatidas para, de e com os jovens; bem como a migração campo cidade como elemento de atração da cidade em detrimento da expulsão e, consequente, esvaziamento do campo; entendendo-se que na dinâmica desses fatores, expulsão e atração, segundo Brumer (2007, p. 35) “os fatores de expulsão são anteriores aos de atração”.

Reportando-se a juventude camponesa Castro (2005, p. 322) afirma que “a imagem de um jovem desinteressado pelo campo e atraído pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre o campesinato”. Assim, há autores como Champanhe (1986, p. 77) que entendem a migração em função da “rejeição à atividade agrícola”, por “recusa ao modo de vida dos pais”, configurando “uma crise de identidade social”.

Nos estudos desse autor a agricultura aparece para os jovens como atividade negativa, uma vez que apresenta a concepção dos jovens entrevistados acerca do padrão das sociedades modernas, em relação ao trabalho como produtor de mercadorias. Entretanto, deixa de enfatizar o modo de vida camponês como expresso pela autonomia e empoderamento, lógica própria ao campesinato, distinta da lógica do modo de produção capitalista.

Como já se afirmou anteriormente, nesse estudo relacionado às Ciências Agrárias, o conceito de geração está intrinsecamente ligada a outras questões como, gênero e lugar de origem dos integrantes da Turma Margarida Maria Alves.

Inseridos em sua maioria, na categoria juventude do campo, vale lembrar que essa fase latente, de transformações abrange, por vezes, a antecipação da fase adulta representada pela responsabilidade de constituição de um lar, a partir de laços matrimoniais, ou até mesmo pela autonomia financeira através do desenvolvimento de atividades laborais geradoras de trabalho e renda.

Dentre os Profissionais Egressos, alguns já haviam constituído família, ou mesmo trabalhavam em seus lotes, ou em atividades de trabalho formal. Mas, em geral, permaneciam em situação de dependência, especialmente, no período do Curso, quando o jovem se ausentava de seu local de morada, para a realização dos Tempos Comunidade, na Academia, uma vez que o Curso intensivo os obrigava a se manterem ausentes do campo onde residiam.

Uma vez que o trabalho é de base familiar é uma característica da agricultura camponesa, o jovem é parte nessa construção, pois além de participar contribuindo nas atividades

de trabalho, é responsável pela sucessão de conhecimentos e práticas culturais, costumeiras e da tradição do campesinato. Além desses aspectos, a tenra idade é acompanhada da situação de dependência daquele perante o grupo familiar, pois, no modelo de família patriarcal, ainda fortemente presente na sociedade brasileira, ainda ocorre à subalternidade do jovem no grupo familiar, geralmente, ao pai, na condição de “chefe da família” (CASTRO: 2008). Ou seja, a juventude é uma categoria percebida como inferior nas relações hierárquicas estabelecidas na família e na sociedade.

A forma como as políticas públicas vêm conduzindo os destinos do campo têm perpetuado esse espaço como hierarquicamente inferior a cidade, cujo planejamento não tem ainda, alcançado patamares de valorização dos sujeitos do campo em todos os seguimentos geracionais. A precarização no atendimento das políticas públicas a juventude do campo, especialmente as políticas educacionais e de geração de trabalho e renda, destinados a essa categoria, constitui-se um dos motivos que dificulta a sua permanência no campo. No caso específico, a oferta de uma educação de qualidade que reconheça as suas realidades e condições de apoio à geração de trabalho e renda, tendo a terra como matéria prima primordial para a produção e reprodução familiar camponesa.

Na política da Reforma Agrária, ainda perdura a distribuição de terras, restando aos camponeses assentados à recepção de lotes, em geral, de tamanho inferior ao módulo fiscal⁸⁴, conforme se constata no Estado da Paraíba⁸⁵. Esse modelo contribui para o fortalecimento da reprodução do campo subalterno a agricultura capitalista. A precariedade na infraestrutura nas áreas reformadas e nos projetos voltados para a inclusão da juventude do campo, somados a realidade da estrutura fundiária brasileira concentrada, e a ineficácia na implantação da política da Educação do Campo dificulta, sobremaneira, a permanência dos jovens no campo, portanto, ameaça à reprodução familiar camponesa.

Fator como esses tem contribuído para a mobilidade demográfica de jovens do campo para a cidade conforme apresentado por indicadores sociais (MDA/CONDRAF: ib. id: 2009 p. 1-2), e também na pesquisa realizada, na qual se constatou, através dos Requerimentos de Inscrições dos 69 candidatos inscritos no Curso, na UFPB, que 56,5% são jovens residentes na cidade.

⁸⁴ Módulo Fiscal diz respeito à área mínima necessária à sobrevivência de uma família, onde possa se desenvolver a agricultura familiar camponesa. A área varia em extensão de uma ‘região’ para outra.

⁸⁵ Ver estudos de Di Lorenzo (2007, p. 109).

Um dos motivos que atrai o jovem do campo para a cidade, mesmo que num movimento de ida e vinda, é pela educação, especialmente na segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, dentre outros. Entretanto, a convivência com a cidade nem sempre é pacífica, pois, segundo Siqueira (2004) os cidadãos (estudantes e professores) transmitem uma visão relativamente negativa dos povos do campo.

O movimento de migração do jovem do campo para a cidade é um componente da relação campo cidade promotor do conhecimento de ambas as realidades. Favorece o sistema de trocas de saberes, experiências, produção, possibilitando ao jovem avaliar as diferenças, oportunidades, valores, culturas, possibilidades, desenvolverem socializações entre distintos grupos, dentre outras questões que permeiam esses dois universos, o campo e a cidade.

Os estudos realizados por Wanderley (2004, p. 61-74) sobre assentamento situado na Região Metropolitana de Recife (PE), refletem sobre a vida no campo e na cidade demonstrando na dicotomia existente entre esses ambientes, fatores positivos e negativos. Destacaram-se como resultados, na cidade fatores negativos como violência, drogas, miséria, e dificuldades de consolidar relacionamentos confiáveis; mas, oferece serviços como lazer, saúde e educação, que se estendem inclusive ao campo. No tocante ao campo, oferece relativa tranquilidade, liberdade, solidariedade e a construção de relações de amizade e reciprocidade.

Segundo o Profissional Egresso 5 (2011) o Curso de Ciências Agrárias contribuiu para a reafirmação da identidade da juventude camponesa, a partir dos conhecimentos ofertados e da forma como os jovens [Profissionais Egressos] se reuniram e promoveram a organicidade da Turma, embasada nos princípios da Educação do Campo, ao passo em que reflete sua condição de camponês residindo na cidade:

A gente lutou muito pra defender nossa história de camponês porque os jovens estão saindo do campo. Eu acho que os conhecimentos, se a gente não tiver cuidado, eles vão ficando esquecidos. Às vezes, fico até meio envergonhado de ter um discurso tão bonito sobre a agricultura, sobre a própria Educação do Campo, e estar morando na cidade. (Entrevista coletiva concedida pelo PE 5, município de Bananeiras – PB: 2011).

Diante da problemática da migração da juventude do campo, evidencia-se a problemática e a preocupação por parte da Academia com a temática, em virtude das consequências àquele território pela tendência de envelhecimento da população do campo, diminuição do grupo familiar camponês, perda de culturas, costumes e tradições, e, consequente aumento da urbanização nas sociedades industrializadas e de mão de obra, quase sempre desqualificada, advinda do campo.

Na opinião dos Profissionais Egressos 1, 4, 6, 8 e 12 o acesso à educação constitui-se um dos fatores para a valorização do campo e da identidade camponesa. Contudo, o que se vê é a ausência de um projeto específico de Educação do Campo, e a educação quando presente no campo torna-se por vezes, inviável, seja pela distância da escola até a residência do camponês, ou pela inexistência de escolas nas localidades onde residem ou de escolas técnicas agropecuárias, por exemplo, dificultando a ampliação de seus conhecimentos, os quais podem circunscrever-se apenas ao que aprendeu com seus pais.

Como já foi dito, a generalização da educação ofertada com conteúdos específicos da realidade urbana, a ausência e ineficiência de assistência técnica, dificuldades de acesso ao crédito, fragilidade nas políticas de juventude e do campo, são elementos decisivos na definição da permanência desse seguimento no campo. Associando-se esses fatores com a questão de gênero, ressalte-se a situação da mulher jovem, em geral, com espaço circunscrito “ao espaço doméstico”, muitas vezes, migra para as cidades em busca da independência (CARMO, 2007, p. 5, 76-78).

A conquista dos MSC em torno da política da Educação do Campo e, com ela o PRONERA, volta-se o fortalecimento do modo de vida camponês em função busca pela redução dos índices de migração da juventude do campo, atenção ao jovem e adulto, mitigando os efeitos causados à juventude no campo, em função da educação inadequada as suas realidades, bem como a insuficiência de políticas públicas.

No item seguinte, demonstra-se a trajetória escolar e profissional na Educação Básica dos candidatos ao Curso, dentre eles, os Profissionais Egressos, cuja educação que lhes foi condicionada, a Educação Rural, promoveu durante o Curso, novas formas de aprendizagem e em consequência disto, originou-se debates acirrados acerca do modo de produção do conhecimento ofertado e o projeto de educação para o campo almejado pelos movimentos sociais.

3.2.6. Trajetórias, profissional e escolar na Educação Básica

A diversidade cultural, profissional e de formação política, constitutivas da Turma, condicionaram a organicidade interna dos educandos marcada pela construção de identidades individual e coletiva, camponesas.

Contudo, desde os primeiros contatos dos Inscritos no Curso e nos registros escritos constantes no Memorial da Turma (UFPB: 2005) há situações de desagrado, sentimento de inferioridade e injustiça praticado contra os camponeses. A causa se explica na educação que lhes fora ofertada, consequentemente, na educação que não tiveram direito, a Educação do Campo.

A formação escolar obtida pelos Profissionais Egressos em sua maioria tem sua origem na escola pública. Dos 69 inscritos no Curso, 15 não informaram a origem da formação escolar e, 54 advêm de escolas públicas⁸⁶. Desses 54, três concluíram a segunda fase do Ensino Fundamental no Ensino Supletivo, três no Seminário de instituições ligadas a Igreja Católica e dois, afirmam que nos anos iniciais aprenderam a ler e escrever com membros da família, devido à ausência de escolas em suas comunidades.

Dentre as experiências educacionais vivenciadas pelos Profissionais Egressos entrevistados, houve depoimentos de desagrado em relação ao ensino público a que tiveram acesso, especialmente as condições precárias de formação de professores, de infraestrutura deficitária, itinerância em áreas de acampamentos rurais e, dificuldades de acesso e permanência na escola, dentre outras. Contudo, destacou-se a importância dos MSC que culminou no convite ao Curso.

Eu sempre falo assim **que minha educação ela foi muito prejudicada** por isso. **Teve o Ensino Fundamental I e foi todo em acampamento.** Então eu passava todo o período numa escola, depois vinha o despejo e mudava até montar a escolinha de novo, estudando em baixo de lona preta, sentado em tábua, então foi um pouco difícil. **As professoras, nessa época, não tinha toda uma capacitação voltada pra área de educação.** Depois no Ensino Fundamental, II Fase, também no interiorzão, era difícil porque **os professores eram de fora, quando chovia, os professores não vinham, passava às vezes dias sem aulas...** O Ensino Médio, **pra eu fazer o Ensino Médio tinha que fazer 70 quilômetros, 35 pra ir e 35 pra voltar de ônibus, estrada de barro, e, se chovesse Ave Maria! Eu fazia 5 quilômetros até onde pegava o ônibus. No início, esses 5 km no Ensino Fundamental, na segunda Fase eu fazia a pé, aí depois meu pai, com a produção do Assentamento, enricou e comprou um cavalinho, né... (risos), e eu ia. Aí eu iniciei o Ensino Médio na cidade. Aí eu pegava o cavalinho e fazia 5 km e pegava o ônibus e fazia 35 km e estudava de noite e voltava. Então eu saía por volta das 4 horas da tarde e chegava por volta das 1:30hs. Aí, foi quando eu me zanguei e falei: _não! Aí eu botei a mochila nas costas, o movimento me ofertou, tinha me chamado que tinha um curso**

⁸⁶ Cf. Memorial da Turma (UFPB: 2004) e Diplomas Escolares dos Profissionais Egressos de um total de 69 candidatos ao Curso. UFPB (2004). Organizado por Di Lorenzo em novembro de 2012..

pra quem queria estudar e aí fui pro Rio Grande do Sul, e entrei na militância e, já terminei o Ensino Médio na Pedagogia da Alternância, no Tempo Escola e Tempo Comunidade, na escola Josué de Castro. (Grifos nossos). (Entrevista individual concedida pelo PE 19, Sítio Poço Escuro, município de Pilões - PB).

A precariedade nas atividades educacionais a que foram submetidos os Profissionais Egressos foi registrada no Memorial da Turma por 48 participantes da atividade, na qual, é unânime o reconhecimento acerca da qualidade da educação ofertada ao campo. Contudo, não implica que os seus sujeitos sejam rotulados como incapazes de transformação e de superação, pois a política da Educação do Campo constitui-se como resultado de lutas e conquistas dos MSC pela igualdade de direitos e pela implantação de uma educação que reconheça as especificidades do campo. O Profissional Egresso 7 (2011) afirmou:

Embora o pessoal da cidade ache que o povo do campo sabe menos, é inferior, a nossa Turma comprovou que a gente é capaz de superar esses mitos. A UFPB disse pra gente que nosso CRE [coeficiente de rendimento escolar] foi maior do que o do Curso normal. E isso dá muito orgulho a gente porque pela força, coragem e determinação da Turma, de agir no coletivo é que a gente chegou a esses resultados.

A inferioridade a que se refere o Profissional Egresso 7 também está implícita no discurso de instituições oficiais. Na pesquisa documental encontraram-se registros acerca da subalternidade do campo à cidade, posição esta compartilhada pelo INCRA/PRONERA, ao afirmar no Relatório Final do Curso (INCRA, 2009) o posicionamento acerca da educação ofertada no campo. Ao final, reconhecem a organicidade da Turma para reversão da situação.

Apesar de alguns alunos apresentarem deficiência na formação escolar básica, certamente por se tratarem de jovens advindos de escolas de áreas de assentamento ou de periferias das cidades, onde o ensino e as ações sociais tornam-se mais frágeis, aliado ao fato do trabalho rural exigir muito do camponês no seu dia a dia, percebemos que o grande interesse dos alunos em superar seus limites, na busca do novo, na vontade de aprender, de pensar e se verem como um coletivo, compartilhando e socializando conhecimentos e experiências com dedicação, responsabilidade e entusiasmo gerou, sem dúvida, motivação suficiente, para que juntos, educadores e educandos se complementassem e, a cada dia mais, superassem as dificuldades, garantindo o sucesso do curso/convênio. (Grifos nossos). (INCRA/PRONERA, 2009, p. 7).

Analisou-se 64 documentos [Currículos Escolares e Diplomas de conclusão de Ensino Médio] dos inscritos no Curso e constatou-se que 52 inscritos concluíram o Ensino Médio em escolas públicas e 12, em escolas particulares, conforme demonstrado a seguir:

TABELA 22 - Lugar de Formação dos Profissionais Egressos no Ensino Médio

Ensino médio				
Nº	Escola pública		Escola particular	
	Modalidade	Quantidade	Modalidade	Quantidade
01	Escola Estadual (Normal)	29	Normal	4
02	ITERRA (Ensino Supletivo)	3	Técnico em Contabilidade	3
03	EFA	4	Magistério	5
04	Universidade (Ensino Agrícola)	13	-	-
05	Universidade (Normal)	1	-	-
06	Escola Estadual (Técnico em Agropecuária)	2	-	-
Total	6	52	3	12

Fonte: Currículos e Diplomas Escolares dos Profissionais Egressos de um total de 64 documentos dos candidatos ao Curso. UFPB (2004). Os demais documentos não apresentavam informações sobre a conclusão do Ensino Médio. Organizado por Di Lorenzo em novembro de 2012.

Quanto a Unidade da Federação onde concluíram o Ensino Médio, tem-se a seguinte tabela para os 68 candidatos ao Curso:

TABELA 23 - Origem de Formação dos Profissionais Egressos no Ensino Médio

Nº	Região Brasileira	Unidade da Federação	Nº de PE
01	Nordeste	Paraíba	28
02		Sergipe	5
03		Rio Grande do Norte	4
04		Pernambuco	3
05		Bahia	1
06		Piauí	3
07		Ceará	4
08		Maranhão	1
Sub-total	-	-	49
09	Sudeste	Espírito Santo	6
10		São Paulo	2
11		Minas Gerais	2
Sub-total	-	-	10
12	Centro-Oeste	Tocantins	2
13		Mato Grosso do Sul	2
Sub-total	-	-	4
14	Sul	Paraná	1
15		Rio Grande do Sul	4
Total	4	15	68

Fonte: Diplomas Escolares dos Profissionais Egressos de um total de 68 candidatos inscritos no Curso. UFPB (2004). Organizado por Di Lorenzo em novembro de 2012.

No tocante ao período entre a conclusão do Ensino Médio e a inscrição e/ou o ingresso no Ensino Superior (Tabela 24), há um fator a considerar em relação ao período de tempo em que o jovem ou adulto permanece fora da escola, seja como período de encerramento dos estudos no Ensino Médio e a não continuidade desses, seja aguardando oportunidades para ingressar na universidade. Divididos por períodos de tempo observou-se que na medida em que se distancia o período de conclusão do Ensino Médio até o ingresso no Ensino Superior o índice de aprovados vai diminuindo sensivelmente, ou seja, a variação entre a faixa 0-1 a 2-3 é de 8%; 2-3 a 4-5 é 18%; 4-5 a 6-7, permanece estável e, 6-7 a 10-21 é de 25%, conforme se depreende a seguir.

TABELA 24 - Período (anos) entre a Conclusão do Ensino Médio e a Inscrição e/ou Ingresso no Ensino Superior

Período (anos)	Quantidade de Inscritos	Quantidade de Aprovados	Nº de Aprovados/ Nº de Inscritos (%)	Δx (%)*
0 - 1	33	29	88	-
2 - 3	16	13	81,2	8
4 - 5	12	8	66,7	18
6 - 7	6	4	66,7	0
10 - 21	2	1	50	25
TOTAL	69	55	-	-

Fonte: Diplomas Escolares dos Profissionais Egressos de um total de 69 candidatos inscritos no Curso. UFPB (2004). Organizado por Di Lorenzo em novembro de 2012.

*A variação (Δx) foi obtida entre as faixas dos períodos considerados (valor considerado entre uma e outra faixa).

Ainda de acordo com o Memorial da Turma (UFPB, Etapa 2: 2005), o qual serviu, posteriormente, como objeto de TCC da Profissional Egressa Maria José Gomes da Cruz⁸⁷ ([s.d.], p. 25) a turma era composta por:

- Educandos que desenvolviam atividades políticas e de militância em suas organizações [entidades ligadas aos MSC];
- Educandos com conhecimento em pedagogia da alternância e Educação do Campo;
- Educandos formados em Magistério, pelo MST e outros, formados pelo Curso Normal, Ensino Médio;
- Técnicos agropecuários;
- Professores;

⁸⁷ O referido TCC encontra-se em fase de elaboração e conclusão prevista para o ano de 2012. A autora está co-orientando a Profissional Egressa juntamente com o Orientador, o Professor Dr. Marcos Barros de Medeiros, Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, UFPB, Campus III, Bananeiras - PB.

De acordo com a autora (p. 25) a multiplicidade de formações proporcionou à Turma “a diversidade cultural e a formação política dos educandos, nas quais o processo de construção da identidade da Turma teve como base a diversidade de ideias dentro da coletividade e a convivência dos próprios educandos”. Corrobora a ideia da autora, o Profissional Egresso 7, município de Bananeiras - PB (2011):

Ivanilson foi quem me cativou a fazer o curso porque eu não tava nem entusiasmado, mas foi um aprendizado muito grande pra mim, tanto na questão acadêmica quanto na parte político-pedagógica dentro da universidade porque a gente não só tinha formação acadêmica lá dentro. **Como era um grupo diversificado, muito heterogêneo a gente tinha essa formação política. Quem chegou para fazer este Curso com esta modalidade, com certeza, ao concluir, saiu com uma visão e formação acadêmica e política-pedagógica totalmente diferente, né... (Grifos nossos).**

Através de informações obtidas entre os Profissionais Egressos entrevistados, além de documentos como o Memorial da Turma, realizou-se o levantamento de informações acerca da trajetória escolar e profissional dos 42 Profissionais Egressos, bem como dos demais integrantes da Turma, desistentes do Curso, entre os períodos, anterior, durante e posterior ao Curso (APÊNDICE N). A partir dessas informações constatou-se que os Profissionais Egressos realizam atividades relacionadas ao campo, tais como educação, militância em movimentos sociais e assistência técnica, vínculos esses, via de regra, fortalecidos pela formação obtida no Curso.

3.2.7. Situação conjugal e constituição familiar

O Curso foi desenvolvido sob o regime intensivo, ou seja, o grupo de estudantes permaneceria por todo o Tempo Comunidade residindo em local específico para a Turma, pois conforme o Manual do PRONERA (INCRA/PRONERA, 2004, p. 36) os educandos “devem ter disponibilidade para participar dos cursos de formação”.

A heterogeneidade do grupo característica da Turma no tocante aos aspectos anteriormente elencados complementa-se com outras características dos Profissionais Egressos, quais sejam a situação conjugal e constituição familiar com a presença de pessoas solteiras, casadas, com ou sem filhos, estes últimos, presentes ou ausentes no local onde residiam os Profissionais Egressos durante o Tempo Escola. De acordo com a Profissional Egressa 8 (2011), município de Guarabira – PB, “a minoria chegou lá casado e aí com o passar desse tempo, e

depois da primeira etapa já surgiu umas grávidas lá, e na segunda etapa, já surgiu crianças, e aí, segunda e terceira etapa, já foi pessoas chegando com suas alianças no dedo, já chegaram ao curso casados”.

Para aqueles que dispunham de filhos, uma novidade para a Academia, por decisão dos MSC construiu-se o projeto ‘Ciranda Infantil’, custeado por esse movimento, e consistiu na criação de um espaço físico, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, próximo do convívio dos Profissionais Egressos, destinado a abrigar as crianças, filhos e filhas desses Profissionais durante o período de aulas.

Para o Profissional Egresso 19 (2011), do Sítio Poço Escuro, município de Pilões – PB “normalmente tinha alunos casados, homens e mulheres, pessoas que traziam as crianças. Então, a gente arrumava uma pessoa ligada ao movimento que ia tomando conta da Ciranda Infantil. E ficava com as crianças no período do dia e, à noite as mães tomavam conta”. De acordo com a profissional Egressa 8 (2011).

Quem ficava com as crianças era uma pessoa que a gente articulava nos assentamentos que vinha trabalhar na Ciranda Infantil, quando vinham crianças. E quem garantia essa pessoa era também o curso. Gilmar e Jerry eram bolsistas do curso e eles repassavam esse dinheiro para poder garantir as despesas como a Ciranda Infantil, como a noite Cultural, alguma coisa assim. Então essas crianças tinham o espaço pra elas brincarem, então várias pessoas passou pela Ciranda Infantil, não foi uma única pessoa. Então teve uma pessoa que soube trabalhar a pedagogia infantil muito bem, que foi Vânia, decorava o espaço assim, de maneira bem alegre, então as crianças se sentiam bem nesses espaços. E a gente também, né, lá na sala de aula. E as mães se sentiam muito bem seguras sabendo que tinha alguém cuidando.

O projeto denominado “Ciranda Infantil” beneficiava a família camponesa no período do Tempo Escola, pois mães nutrizes poderiam permanecer na companhia de seus filhos, podendo ausentar-se da sala de aula durante os momentos de amamentação. Igualmente, promovia o acompanhamento dos filhos pelos pais e pelas mães e, a convivência entre pais ou mães e filhos. Segundo a Profissional Egressa 8 (2011) “Tinha um local lá organizado pedagogicamente adequado pra criança, brincadeiras, desenhos e dependia do período, quem ia levar seus filhos. Porque tinha uma pessoa, tinha duas, até três... e a gente também podia sair, ir lá, dar mamar, foi importante!”. De acordo com o Profissional Egresso 6 (2011), município de Bananeiras – PB, “tinha umas que vinham todo ano com um na barriga e outro puxando”.

Na Ciranda Infantil as crianças ficavam sob os cuidados de um responsável, sem exigência em relação à formação adequada a atividade, oriundos de assentamentos rurais, mobilizados pelos Representantes do MST, durante o período diurno, quando ocorriam as aulas

dos Profissionais Egressos. Durante o Curso há registros de sete educadoras: Vânia, Vanessa, Verônica, Rose, Adriana, Marilene e Neide. A ausência de exigência em relação à formação dessas educadoras, somadas a indisponibilidade de local adequado e a quantidade de crianças existentes, implicou em “constrangimentos para a Turma e impossibilitou um bom trabalho das educadoras” (INCRA/PRONERA/UFPB/FJA, 2006, p. 710). A consequência desses problemas originou debates cujas propostas foram:

Criar uma equipe que dê acompanhamento à Ciranda infantil;
Garantir as mesmas educadoras para a etapa seguinte;
Os materiais da Ciranda Infantil poderão ser viabilizados através do recurso da Educação Infantil (materiais didático-pedagógicos)
Garantir uma educadora militante que conheça a proposta do Movimento;
Garantir um espaço para a Ciranda Infantil fora do alojamento (*ibidem*).

Funcionava como estratégia de apoio à permanência dos Profissionais Egressos, especialmente as mães, que necessitavam levar seus filhos consigo, deixando-os na universidade, onde estudavam e residiam. Essa dinâmica era constante, pois em função do dinamismo da vida da especificidade do Curso, voltado para a alternância, ao retornar da comunidade, informou a Profissional Egressa 8 (2011), “havia sempre novidades. Alguém ia ser pai ou mãe”.

Essa iniciativa se insere nas propostas de Educação do Campo como prática pedagógica, pois atende ao princípio da diversidade dos sujeitos do campo, enaltecendo, sobretudo a questão de gênero, e nela, o papel da mulher e suas necessidades e direitos no contexto da maternidade e acompanhamento aos filhos, podendo ocorrer também com os homens, pois alguns são responsáveis por acompanhar os filhos na ausência da mãe.

Essa realidade foi relatada por alguns Profissionais Egressos:

Como lá os alunos eram de vários estados e tinha muitas mães, então, é uma proposta também da Educação do Campo que promova condições de que a mãe possa estudar. Não tenho conhecimento do projeto em si, mas nas reuniões os coordenadores falaram que tinha uma verba destinada a esse fim. E pra mim foi importante porque eu fiquei grávida acho que no terceiro período e eu falei: _ agora pronto! Eu to grávida e não quero desistir, não sei se vai dar certo casar. Só que eu sabia que a minha família, independente de quaisquer coisas, eles me apoiariam. Então, eu tinha essa certeza! Então, eu falei que ia me agarrar na minha família e se não der certo o casamento, eu vou continuar no meu Curso e ter meu filho. Mas, a gente decidiu casar.

A modalidade de curso intensivo promovida pelo PRONERA traz a tona o debate em torno da temática juventude, pois se considerando um período de intensas transformações, suscita reflexões acerca da condição conjugal de alguns dos estudantes, somada a presença de filhos no

cotidiano do Tempo Escola, a questão de gênero com ênfase no papel da mulher na sociedade, frente ao machismo, dentre outras questões, tendo na ‘Ciranda Infantil’ e o apoio e envolvimento das famílias dos Profissionais Egressos, algumas das soluções indicadas e aceitas pelo Coordenador do Curso, os Representantes 1 e 2 dos MSC e Profissionais Egressos.

Eu encontrei dificuldades da parte de meu esposo porque ele não queria e dizia: ah, você grávida, como é que você vai estudar? As famílias apoiaram e deram força pra continuar e eu queria continuar e disse que ia assim mesmo. E fui com um barrigão com sete meses... e depois que ele nasceu com três meses ele foi e ficou na Ciranda Infantil. Eu levei ele duas vezes e deixei duas. Tinha aula o dia todo, mas como os professores iam dar aulas onde a gente morava, aí facilitava.

A convivência no Curso, o apoio do PRONERA e dos MSC, as peculiaridades apresentadas na Turma, à presença dos filhos no convívio do Tempo Escola junto aos Profissionais Egressos, foram elementos positivos que fizeram a diferença, conforme relataram em entrevista coletiva os Profissionais Egressos 5, 6 e 7 (2011):

PE 5 – eu acho, eu aprendi que foi o movimento que criou esse espírito da coisa, essa necessidade. Não é só o curso do PRONERA que é do recurso liberado pra agricultores que vai ser essa beleza não. Isso aí, de sair pegando aqui, e ali e acolá, cinco de uma filosofia, cinco de outra. Essa convivência foi importante mesmo para os destinos do Curso.

PE 6 – mas, foi isso que fez a diferença do nosso Curso, porque se o Curso tivesse ido na mesma direção dos outros, tinha sido um curso normal. Mas, foi à convivência é que foi a diferença do Curso.

PE 5 – essas brigas é pra se auto afirmar. É esse espaço que a gente tinha pra brigar.

PE 7 - e a convivência foi tão grande que nasceu um menino, um filho, dentro do curso⁸⁸.

⁸⁸ Elaine Cristina de Oliveira e Jayme Pinheiro Carvalho, Profissionais Egressos, tiveram um relacionamento durante o Curso, a partir do qual nasceu um filho, Pedro, identificado na Figura_____, abaixo, à esquerda.



Figura 11: Crianças da Ciranda Infantil. Acervo INCRA/PRONERA.

A dinâmica desses jovens era consideravelmente diversificada, especialmente se considerarmos que os mesmos residiam juntos e estudavam em período de alternância no Tempo Escola e Tempo Comunidade.

No Tempo Comunidade, quando os Profissionais Egressos retornavam as suas origens, havia o encontro e reencontro com a família. Houve momentos nos quais as Profissionais Egressas retornavam ao Tempo Escola em período de gestação. A convivência e alternância ocorriam entre os Profissionais Egressos, mas também entre seus filhos, que num ou noutro Tempo Escola se faziam presentes na Ciranda Infantil durante o(s) período(s) letivo(s).

Após a caracterização dos Profissionais Egressos constituintes da Turma Margarida Maria Alves, segue-se o debate acerca da participação de outros sujeitos entrevistados responsáveis pela execução do Curso: são as instituições e entidades, reconhecidas pelo PRONERA, como parcerias (BRASIL, 2004, p. 18), as quais se fizeram presentes desde a mobilização para o Processo Seletivo até a execução do Curso: são elas: a UFPB, o INCRA, os MSC e a Fundação José Américo.

3.3. A construção de parcerias na implementação do Curso e a formação paralela: a luta por escola que reconheça os camponeses na sua diversidade

A instituição de parcerias é um dos elementos que consolidam a efetividade do PRONERA, portanto, a participação de universidades federais, estaduais e municipais, públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais, Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instâncias municipais, estaduais e federais, dentre outras instituições e entidades se constituem como fator decisivo nos resultados do Programa.

Um dos princípios operacionais e metodológicos preconizado pelo PRONERA é o ‘princípio da parceria’, segundo o qual o PRONERA se “desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma construção coletiva, na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos projetos” (BRASIL, 2004, p. 18).

Todavia, é imprescindível o debate acerca do termo ‘parceria’ em função dos questionamentos realizados pelos entrevistados sobre a concepção de parceria, a atuação real desempenhada por instituições e entidades, bem como a presença destas nas políticas públicas de Educação do Campo, especialmente no PRONERA.

Partiu-se do princípio que a parceria se constitui como meio de democratização da formulação e da implementação de políticas públicas de Educação do Campo, e que nas contradições geradas no processo de implementação dos cursos é que se oportuniza a reflexão acerca da reorganização dos processos inerentes a política pública de Educação do Campo.

Desde o surgimento do Programa, a parceria se configurou como elemento indispensável por instituir relações entre pessoas, entre instituições, entre entidades, entre as distintas instâncias governamentais, e entre todos esses seguimentos entre si, expressando-se também, em espaços diferenciados fortalecendo a relação campo cidade.

A construção de parcerias no Curso se deu com a presença dos MSC, da UFPB, do INCRA/PRONERA, da Fundação José Américo⁸⁹ e dos Profissionais Egressos enquanto parte dos MSC. Relacionavam-se distintos MSC entre si, MSC e UFPB, UFPB e educandos, educandos e MSC, MSC e INCRA, INCRA e FJA, FJA e UFPB, educadores e educandos, entre

⁸⁹ A participação da FJA na execução do Curso é regulamentada mediante o Decreto Nº 5.205, de 14 de setembro de 2004 que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

educandos da mesma Turma, educandos e demais turmas do Campus III, inclusive, do Curso regular de Ciências Agrárias, do Curso de História PEC/MS e de Pedagogia PEC/MS.

De acordo com o Manual do PRONERA (2012, p. 15) entre os parceiros está presente o princípio da interação para a implementação do Programa. De acordo com esse princípio:

as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.

Conforme Andrade e Di Pierro (2004b, p. 48) as ações são compartilhadas entre os parceiros, os quais, por sua vez, possuem objetivos comuns, obrigações e a possibilidade de realização as ações em conjunto, cabendo a cada parceiro um papel específico, fato que promove ao PRONERA a adoção de um modelo de parceria voltado para a participação e democracia na gestão do processo. Desse modo, destacam-se no Projeto do Curso de Ciências Agrárias (UFPB, 2004, p. 2-3) como atribuições e responsabilidades:

1- À Universidade Federal da Paraíba:

- 1- Elaborar e encaminhar junto ao INCRA a assinatura do convênio;
- 2- Encaminhar ao INCRA solicitação de ajustes no decorrer do convênio, caso sejam necessários;
- 3- Adequar junto aos parceiros o Projeto Político Pedagógico do Curso à oferta da turma especial objeto desse convênio;
- 4- Selecionar os candidatos, utilizando os meios e instrumentos legais, estabelecidos pelos colegiados da instituição, em acordo com os parceiros;
- 5- Selecionar e orientar monitores para aplicação de metodologias e acompanhamento pedagógico em atividades não presenciais;
- 6- Organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas do curso, em acordo com os parceiros;
- 7- Realizar, juntamente com os parceiros, uma avaliação contínua do desenvolvimento do Curso, promovendo alterações de rumos, se necessárias;
- 8- Ofertar a infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades do curso nas sessões de ensino aprendizagem;
- 9- Propor comissão de acompanhamento e avaliação do Convênio, em acordo com os parceiros;
- 10- Adequar um calendário escolar específico ao funcionamento da turma conveniada;

2- Ao INCRA/PRONERA:

1. Encaminhar, junto à Universidade, a assinatura do convênio;
2. Analisar e aprovar o Projeto Político Pedagógico e o Plano Financeiro a ser proposto para o desenvolvimento do convênio;
3. Divulgar, acompanhar e articular o projeto pelo PRONERA;

4. Acompanhar a aplicação dos recursos bem como garantir junto ao PRONERA, UFPB e Fundação José Américo agilidade na liberação de recursos para execução do plano de trabalho do curso, de acordo com os cronogramas previamente estabelecidos no projeto.

3- Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e a ANCA:

1. Mobilizar os interessados em participar do processo seletivo, abrangendo somente os assentamentos dos Estados da Região Nordeste do Brasil;
2. Participar no desenvolvimento pedagógico do Curso;
3. Providenciar, em conjunto com os demais parceiros, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento do curso;
4. Acompanhar a aplicação dos recursos ao longo do desenvolvimento do plano de trabalho do curso junto à Universidade e garantir empenho na administração dos recursos referentes a passagens, diárias e materiais didáticos dos educandos sob sua responsabilidade;
5. Indicar e acompanhar o trabalho dos monitores, selecionados previamente pela Coordenação Pedagógica do Curso, assegurando o seu compromisso nas atividades semi/não presenciais dos educandos nos seus respectivos estados.

4- A Fundação José Américo (FJA):

1. Garantir a gestão dos recursos financeiros referentes aos pagamentos de honorários e bolsas aos professores e monitores participantes e demais despesas decorrentes da execução do convênio;
2. Encaminhar junto ao INCRA os ajustes financeiros, se necessários ao funcionamento do convênio;

Dentre as atribuições elencadas acima, percebe-se a intrínseca relação entre as instituições e entidades, especialmente no tocante à mobilização para o Processo Seletivo, a gestão de recursos e do Curso, a infraestrutura necessária a sua execução, o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação contínua, dentre outras.

O princípio da parceria, no PRONERA, está intrinsecamente relacionado à metodologia da Pedagogia da Alternância como uma relação que se estabelece na escola e ultrapassa os limites desta, atingindo à comunidade. Portanto, parceria implica em alternância de tempos, espaços, processos e responsabilidades atribuídas a cada parceiro, constituindo-se num conjunto de forças e ações.

Nesse sentido, outros princípios inerentes, não apenas ao PRONERA, mas como parte deste, à Educação do Campo e à Educação Popular, se destacam, a exemplo do diálogo e da práxis realizada pelos sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos na implementação de cursos. Entretanto, o diálogo é acompanhado de argumentações, justificativas, verdades e acordos, a fim de que se estabeleça um fim comum, isso em função da existência de distintas visões de mundo,

de concepções acerca da educação, da sociedade e dos princípios de cada entidade ou instituição envolvida, bem como dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais presentes naquelas (FREITAS, 2008, p. 192).

Entretanto, nem sempre a parceria implica num objetivo comum. Exemplo elucidativo é o caso da agricultura capitalista que se apropria do sobretrabalho camponês e da renda da terra para produção de mais-valia, desenvolvendo parcerias, por vezes, formalizadas através da consolidação de programas institucionais, empresas públicas e privadas⁹⁰. Nesses casos, estabelece-se a parceria, mas não há objetivos comuns, e sim, unilaterais. Outro exemplo é citado por Munarin (2005, p. 71): “os organismos internacionais do grande capital propõem como receita a parceria para resolver problemas sociais dos países pobres ou não desenvolvidos”.

Segundo Souza (2002, p. 188) o desenvolvimento de parcerias inclui dois aspectos a considerar: a “descentralização política e o envolvimento da comunidade”, sendo o primeiro compreendido em duas acepções distintas: “transferência de responsabilidade” e “redistribuição do poder”. Seguindo os princípios da atual política neoliberal, a descentralização culmina na transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, deliberando-as, desconcentrando-as ao passo em que se concentra o poder de decisão nas mãos do Estado, tornando a participação da sociedade, cada vez mais esfacelada em função da desarticulação das organizações sociais e, conseqüentemente, das formas de gestão participativa e democrática (PONTUAL 2005). Segundo Munarin (ibidem, p. 72), a divisão de responsabilidades, a partir da descentralização, implica na redução de despesas pelo Estado na aplicabilidade das políticas sociais, objetivando recuperar as taxas de lucro.

Contrária à acepção de descentralização como transferência de responsabilidade está à descentralização, no sentido de redistribuição do poder, ou seja, maiores níveis de interferência e participação social e política da sociedade. Nesse embate, se destacam os papéis antagônicos

⁹⁰ Exemplo disso ocorre no programa de Crédito Fundiário com a compra da terra e a consequente desmobilização dos MSC, além de investimentos da Política Pública da Agricultura Familiar, ou em atividades desenvolvidas consorciando dois seguimentos distintos, como é o caso dos camponeses na produção de aves, fumo, cana de açúcar, leite, dentre outros. No ano de 2008 a Embrapa e o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), durante reuniões do CMDRS nos municípios, divulgaram a possibilidade de desenvolver cultivos de amendoim para desenvolvimento do “agronegócio familiar” (EMBRAPA ALGODÃO, 2007) nos períodos de entre safra de monoculturas como a cana de açúcar. Segundo A região de tabuleiros costeiros da Zona da Mata de Pernambuco é caracterizada pelo cultivo extensivo da cana de açúcar. De acordo com a EMBRAPA ALGODÃO (2007, p. 9) “No período de entressafra, alguns agricultores têm testado algumas alternativas agrícolas como forma de promover subsistência ou agregar renda ao agronegócio familiar. Desde 2003, a Embrapa Algodão vem desenvolvendo atividades de pesquisa com a cultura do amendoim em áreas de assentamento nesta região, como forma de contribuir com o desenvolvimento econômico das pequenas propriedades, gerando e difundindo tecnologias acessíveis com a tipologia dos produtores que vivem da agricultura familiar.”

dos MSC e do Estado. Enquanto para os MSC a descentralização implica no diálogo, na participação e na partilha, para o Estado, implica na transferência de responsabilidades e de minimização dos gastos públicos.

De acordo com Munarin (2005, p. 72) na gestão de políticas públicas os agentes financiadores dessas políticas [organismos multilaterais] “não primam exatamente pela democracia como soberania popular ao promoverem as tais parcerias do Estado com a Sociedade Civil, de qualquer maneira, eles se apoiam em justificativas bastantes convincentes”. O autor explica em função de que na divisão de instâncias públicas, simplifica-se o aparelho de Estado através da descentralização, responsabilizando as parcerias e a sociedade civil.

No outro polo da discussão, a descentralização pode ter resultados mais abrangentes e positivos, do ponto de vista da ação democrática e participativa da sociedade. Destaque-se nesse debate, a ação dos MSC, por exemplo, com o estabelecimento e a organização de parcerias como estratégia de democratização e participação social, na construção de programas e políticas públicas representativas da sociedade civil, enquanto meios legítimos na demanda por direitos sob o princípio da igualdade material.

Dessa maneira, torna perceptível a ação dos sujeitos individuais e coletivos, de tal modo que na ação/ transformação haja o resguardo na autonomia daqueles, pois segundo Munarin (2005, p. 75) “nas parcerias, as organizações da Sociedade Civil não perdem sua autonomia para poderem ser críticas, mas, ao mesmo tempo, assumem o papel de gestor público e se confunde com o Estado democratizado”.

Na concepção de Pontual (2005, p. 48-49), a estratégia de parceria vislumbra a partilha de responsabilidades com respeito à autonomia das partes envolvidas, tendo cada uma dessas atribuições específicas e delimitadas, pois enquanto o Estado age como aparelho regulador, à sociedade cabe propor alternativas e à ação de execução, controle e fiscalização, conjuntamente com àquele.

Seguindo a orientação do autor, no tocante à execução do Curso analisado, a experiência de parceria estabelecida entre as entidades e instituições, consistiu, na prática, numa proposta distinta da proposta das políticas neoliberais de descentralização como descentralização política, no sentido da transferência de responsabilidades e mesmo, de redistribuição do poder. Essencialmente, realizou-se o chamamento ao envolvimento da comunidade e, principalmente, considerou-se o papel e a intervenção indispensável do Estado, tendo a gestão compartilhada com

atores da sociedade civil como tentativa de solucionar concretamente os problemas sociais em torno da Educação do Campo e do PRONERA, no caso específico do Curso.

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA se apoiam na diversidade cultural, nos processos de interação e transformação do campo, na gestão democrática, no acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Na integração desses pressupostos se integram três princípios orientados pelo PRONERA que são o princípio do diálogo com vistas à valorização das diferenças e à produção coletiva do conhecimento; o princípio da práxis como processo educativo apoiado na ação-reflexão-ação para a transformação da realidade; e o princípio da transdisciplinaridade, como já se afirmou como processo educativo articulador de distintos campos de saberes (BRASIL, 2011, p. 16).

Foi a partir desse embasamento que se propôs o Projeto do Curso (UFPB, 2004) desenvolvido a partir do protagonismo das entidades e instituições responsáveis pela execução do Curso, que demonstrou, a partir das entrevistas realizadas, as contradições existentes no estabelecimento das parcerias, o que orientou-se a repensar neste estudo sobre o significado dessa estratégia enquanto princípio do PRONERA, na experiência analisada.

Dentre as atividades realizadas desde a mobilização até a execução e cumprimento do Curso, o convite à participação no Curso foi reforçado, diretamente nas comunidades de assentamentos rurais, através dos movimentos sociais e entidades ligadas ao campo. Entretanto, o Representante 1 dos MSC (2011) relatou sobre a “exígua disponibilidade de tempo exigida pelo Edital” [de 14 a 17 de setembro de 2004] destinada a comunicação contida no Edital do concurso, publicado em 07 de setembro de 2004. Para o entrevistado o fato que repercute nas formas de organização e de vida no campo tendo em vista que os tempos do campo são distintos dos tempos da cidade:

Esse tipo de procedimento repercute negativamente na vida dos povos do campo, pois embora haja maior acesso por parte das populações, inclusive, do campo à comunicação, mas esse assunto, Educação do Campo, restringe-se às áreas e lugares específicos, não tendo divulgação massiva na sociedade. (Entrevista concedida pelo Representante 1 dos MSC. Brasília – DF, 2011).

De acordo com o Edital do Processo Seletivo, foi sete dias de divulgação, fato que repercutiu nos resultados de inscrição do Processo Seletivo, conforme informaram os Representantes dos MSC 1 e 2 (2011), que enfocaram a importância da presença dos MSC nas

comunidades camponesas, em todo o país, assim como, a importância do Curso para o jovem camponês.

A estrutura operacional e as orientações pedagógicas contidas no PRONERA têm como origem as experiências educativas dos MSC, pautadas nas realidades e nas necessidades dos camponeses:

Desde a concepção do Programa, a participação dos movimentos sociais foi decisiva, seja na pressão sobre o Congresso e o governo federal para a atribuição e liberação de recursos, ou pela influência que suas experiências de educação alternativa exerceram sobre as escolhas pedagógicas que acabaram prevalecendo, como a adesão à perspectiva freireana de alfabetização de adultos ou a adoção do regime de alternância nos cursos profissionalizantes (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a, p. 34).

Segundo a Profissional Egressa 2, do Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB (2011):

Quando a gente chegou... na proposta do Curso... pra gente era assim... como se fosse uma salvação. É o curso ideal pra gente, pra o filho ou a filha de agricultor porque concluindo esse Curso, para que essas pessoas, os cientistas agrários, eles tivessem atuando no campo.

A existência de meios de comunicação de massa como a televisão e o rádio não implica na facilidade de comunicação, pois há assuntos mais restritos, de menor divulgação e interesse restrito. Dentre esses, pode-se citar a política da Educação do Campo, cujos interesses e resultados, dependem em geral, da divulgação e mobilização por parte dos MSC.

Além da luta política dos MSC representantes dos camponeses, o campo dispõe na atualidade, de algumas organizações sociais como associações rurais, Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS), Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), MSC, dentre outras, que desenvolvem reuniões periódicas, em geral, com caráter mensal. Portanto, o debate em torno da divulgação do processo seletivo demanda uma temporalidade maior de forma que a comunicação seja efetivada no campo, assim como há a necessidade de maior integração entre as entidades e instituições relacionadas ao campo e as políticas públicas para a circulação das informações.

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que apesar de o número de candidatos inscritos serem superior ao número de vagas, houve dificuldades em efetivar as inscrições. Este fato constatou-se nos depoimentos de alguns Profissionais Egressos ao afirmarem que o convite realizado, em geral, pelo movimento social ou entidade articuladora, não foi extensivo à comunidade do assentamento rural, mas direcionado a determinadas pessoas.

Percebeu-se nessa afirmação que não houve uma ampla divulgação nos assentamentos rurais e no campo, em geral. Em alguns lugares o convite foi direcionado a alguns militantes dos MSC; em outros, houve reuniões em associações rurais e em outros, mediante aproximações e amizade de pessoas relacionadas aos MSC. Nesse sentido, demonstrou-se o nível de influência e o poder de decisão da entidade articuladora, o (s) movimento (s) social (is), presente (s) em cada lugar e o modo como se utilizam para a articulação dos jovens e adultos do campo, inclusive, a indicação de jovens e adultos, sem vinculação e conhecimento com o tipo de formação proposta pelo curso demandado.

Como reflexo ocorreu, na prática, a corrida dos MSC e das instituições (UFPB e INCRA) por candidatos, realizada de modo apressado em função do tempo do Edital e da possibilidade de encontrar pessoas interessadas, sobretudo, no campo onde está presente o desestímulo gerado pelos preconceitos de inferioridades que lhes são imputados, bem como aos seus sujeitos. Destacou-se o depoimento do Profissional Egresso 6 (2011), do município de Bananeiras – PB:

Moro no Assentamento Nossa Senhora das Graças, conhecido como Sítio Caboclo, aqui no município de Bananeiras. Sou filho de agricultor, moro no assentamento, no lote de meu pai. Infelizmente, a gente, que é filho de agricultor, a gente sente a discriminação. Caí no curso de Ciências Agrárias de intruso (risos dos colegas). Não tive ninguém que fosse por mim, apesar de ser filho do campo, moro lá, nasci lá, passei uma temporada no Rio de Janeiro, mas antes, da minha adolescência, fui criado no campo. Passei a minha vida toda na agricultura até hoje e **cheguei no Curso através das amizades. Não conseguiram preencher as vagas aí disseram, então vamos procurar alguém aí que queira ou que tente.** Eu já tinha prestado vestibular, mas não tinha passado. **Como sou do sítio, as dificuldades que a gente tem de transporte, longe da cidade, o preconceito que tem com quem é do sítio, tudo isso influenciou.** E a cabeça da gente também, né, **porque a gente que tá lá no sítio, só pensa, a maioria da juventude, pensa que a agricultura, a zona rural é o pior lugar.** Então, eu recebi um convite de um camarada, o Milton [Representante dos MSC] que fazia parte da comissão do MST.

O depoimento acima traz à tona as questões pertinentes à mobilização para o Curso, mas amplia discussão em torno da relação campo cidade e da forma como são vistos os camponeses e, das hegemonias em disputas presentes nos territórios imateriais da questão agrária e da política da Educação do Campo. Os conflitos que esses Profissionais Egressos tiveram com os cidadãos, por ocasião do ingresso no Ensino Superior, apresentaram-se nos distintos modos de relacionamento social, confrontando valores típicos do modo de vida camponês com os da cidade, cujos atrativos da modernidade, convidam ao consumismo e as aparentes facilidades do

mundo moderno, especialmente, da escravização, reificação do homem causada pelo mundo do trabalho (SIQUEIRA, 2004).

Nesse sentido, chama-se atenção aqui para outras pesquisas, já que não se constitui objeto desta tese, em torno das reivindicações do campo e o não cumprimento dessas demandas, tampouco, essas demandas dos jovens e adultos do campo estão previamente definidas em relação ao tipo de Curso por eles almejado. Pergunta-se: qual o tempo necessário e possível para a criação do Curso compreendendo a demanda e a oferta de cursos? Quais os mecanismos que permeiam os processos de criação de cursos em torno da ideia, das concepções dos cursos pelo PRONERA e da Educação do Campo? Em que níveis e instâncias ocorrem às negociações para a promoção dos cursos pelo PRONERA? Que questões estão relacionadas à execução dos cursos? Quem atua nesse nível e qual o distanciamento existente entre as instâncias de decisão do pleito e os estudantes?

A presença dos MSC, cuja espacialidade e territorialidade nos diversos campos, refletiram-se como fator preponderante nos resultados finais da primeira seleção, a inscrição, para o Processo Seletivo, pois, o convite foi restrito, denotando o poder de decisão dos MSC, o que se expressa na identidade camponesa como elemento de “distinção”, pois no ato de seleção e na forma de divulgação é gerada a diferenciação no interior de uma mesma classe, a classe camponesa (ALMEIDA, 2003, p. 39). Durante uma entrevista, relatou o Profissional Egresso 5 (2011):

Assim que estava previsto esse Curso, o Representante do MST já me procurou e disse: _Pota [Profissional Egresso], vai vir o Curso e vocês como estão trabalhando na Associação podem indicar pessoas que tenham segundo grau, que seja de assentamentos, que trabalhem com a terra, para fazer o Curso. Eu disse: _Tem eu! Tinha acabado de terminar o Curso técnico. Ele disse; _É mesmo! Eu disse: _Eu vou, eu quero fazer essa experiência.

Todos os Profissionais Egressos entrevistados enalteceram a participação dos MSC relatando que a presença do movimento social em suas vidas, no período anterior ao Curso, foi um fator decisivo na eficiência da divulgação do vestibular para o Curso:

Eu sou natural do Paraná. Eu tava no Nordeste no Setor de Formação, na Brigada Nacional de Formação (do MST) que é uma Brigada que vai fazer trabalhos solitários com os outros estados, com o MST. Então, tomei conhecimento do Curso justamente nessa Brigada que eu tava. Cheguei em 2004 na Paraíba e, em final de 2004 foi que aconteceu o vestibular. (Entrevista concedida pelo PE 19, Sítio Poço Escuro, município de Pilões - PB: 2011).

Eu soube do Curso através do pessoal do MST que saiu divulgando, procurando pessoas que tenham esse vínculo com o assentamento pra fazer o Curso.

(Entrevista concedida pelo PE 1, Assentamento Nova Vida, município de Alhandra - PB: 2011).

Ressaltam ainda o nível de organização dos MSC, diferenciado regionalmente, apresentou maior defasagem na comunicação para o Processo Seletivo, no estado da Paraíba, lugar onde o Curso foi executado, demonstrando maior nível de dificuldade na comunicação intersetorial e na relação campo cidade.

A mobilização partiu da comunidade que fez a seleção junto com os movimentos que faziam a articulação nos assentamentos. E assim, teve algumas que realmente aconteceram, assim... Como o Curso **ele foi aprovado de uma hora pra outra** saiu à ideia de que ia ter o vestibular, então assim, inclusive os estados que estavam de fora, que eram estados do nordeste e de outras regiões **e que já estavam articulados**. Também da Paraíba tinha um grupo de alunos muito bom, mas como o vestibular foi de uma hora pra outra, ocorreu que vários estados e, principalmente na Paraíba, a gente teve que fazer uma discussão, vamos supor assim, uma **busca de alunos mais apressada**. (Entrevista concedida pela PE 2, Assentamento Acauã, município de Aparecida - PB: 2011).

Conforme se destacou no Capítulo 2, os índices de analfabetismo no campo, evasão, desistência, distorção idade/série, ausência ou insuficiência de escolas no campo em todos os níveis, ausência ou ineficiência na implantação da política de Educação do Campo, dentre outros problemas, são representativos das demandas por educação para os sujeitos do Campo.

Ao perguntarmos ao Representante 2 dos MSC (2011) sobre a relação entre a demanda, a oferta de cursos pelo PRONERA e um planejamento eficaz em torno dos números reais em cada lugar de mobilização, aquele enalteceu a importância dos MSC na criação de cursos e a sensibilização, motivação e divulgação para o Curso em discussão. Contudo, demonstra que há diferenciações regionalmente e a fragilidade no debate em torno da necessidade, da demanda organizada, da oferta, bem como a discussão regionalizada, em torno dos reais campos de atuação, nos quais os jovens e adultos do campo gostariam de se inserir.

Dessa forma, necessita-se saber quais os cursos que esses sujeitos desejariam ingressar, bem como promover espaços de debates para que aqueles conheçam sobre os perfis profissionais de cada curso, gerando a possibilidade da escolha por identificação com o curso, não apenas escolher os Cursos que já aparecem como demandas prontas, advindas de outras realidades, embora se saiba que a existência dos cursos do PRONERA advém de demandas organizadas a partir dos MSC.

Digamos..., vamos iniciar o curso de Filosofia como vai aqui na UNB [Universidade Nacional de Brasília]. Então o processo se dá assim: surge à ideia, agora vamos ver quantas vagas tem o Curso e vamos começar a discutir dentro dos assentamentos essa questão via coordenação ou nas escolas e assim,

digamos estamos pensando em construir junto tal universidade, tal e tal curso, geralmente fica a escolha das pessoas que vão fazer o curso, a motivação, a reprodução fica por parte dos movimentos sociais e esses movimentos levantam então os interessados. Então você chega lá e vê então você tem Segundo Grau, Ensino Médio, e você não queria fazer um curso superior? Faz essa educação, esse é o processo que todo mundo faz. A gente procura motivar a pessoa pra que a pessoa faça o curso (Entrevista concedida pelo Representante 2 dos MSC: Brasília: 2011).

Esse depoimento confirma a existência de reivindicações na pauta dos MSC, porém, a demanda [quais os sujeitos e em quais lugares] ainda não está previamente definida em relação ao tipo de Curso. Ditos dessa forma, os cursos são demandados, porém a rapidez em sua criação não permite o amadurecimento do processo em torno da definição do perfil profissional do curso, da política da Educação do Campo e, por conseguinte, da criação de cursos específicos com currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) apropriados à proposta do PRONERA, o que não ocorreu no Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, que se utilizou do currículo e do (PPP's) do Curso regular de Ciências Agrárias.

3.4. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Ciências Agrárias e a dupla formação: a licenciatura e a técnica na formação de educandos-educadores/educadores-educandos

A conquista mais recente dos movimentos sociais no campo, a Educação do Campo, com o advento do PRONERA, em distintos níveis de ensino, conclama as Instituições de Ensino Superior (IES) ao debate acerca dos reais objetivos da educação pública no Brasil e em quais concepções se embasam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) construídos nos cursos de nível Superior, e a partir daqueles, a elaboração de currículos e PPP's que atendam às necessidades de seus demandantes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional desempenha um papel fundamental na tomada de decisão e concretização das ações capazes de efetivar os objetivos da Educação Superior. Afinadas às intenções e finalidades da Educação Superior contidas no PPP está à definição da identidade institucional identificada a partir da finalidade formativa da instituição educativa embasada na trilogia ensino – pesquisa – extensão. Desse modo, o currículo e o PPP são incorporados às dinâmicas do processo educativo.

Há, portanto uma diferença entre Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo, sendo este último, posterior ao PPP. Segundo Vasconcellos (2002:169), Projeto Político Pedagógico (PPP) é,

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Após a construção do PPP, o currículo é orientador dessa proposta ofertando conteúdos relacionados ao curso proposto, portanto, o currículo é a organização do conhecimento escolar em função da necessidade de relativa padronização do conhecimento, contudo, não impedindo as formas plurais de construção do conhecimento, orientadas segundo o PPP. De acordo com Veiga (2002, p. 7) currículo,

é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Segundo Hornburg e Silva (2007, p.1) currículo não se restringe a oferta de conteúdos, mas:

As questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos.

Na proposta do PRONERA Sugere-se que o PPP e o currículo sejam construídos participativamente pelos sujeitos que tem um objetivo comum, pautando-se em referencial teórico que o sustente. Por ocasião da criação da Turma Margarida Alves, do Curso de Ciências Agrárias (PEC/MS) ocorreu de forma imediata de modo que não implicou na produção de um PPP específico, diferenciado. Os documentos orientadores foram o próprio PPP, aprovado mediante a Resolução do CONSEPE Nº 41/2003, e o currículo do Curso convencional.

Dessa forma, durante a pesquisa de campo, deparou-se com contradições ao averiguarmos os documentos e também nas entrevistas realizadas. Embora o PPP apresentasse resistências no modo de produzir o conhecimento no Ensino Superior, à resistência dos MSC ao

Currículo proposto pelo Curso promoveu a transformação qualitativa na execução de novas práticas educacionais e, por conseguinte, no modo de produção do conhecimento.

De acordo com o Coordenador do Curso de Ciências Agrárias na UFPB (2011) o tempo exíguo delimitado pelo governo federal para a criação do Curso em função da demanda existente, promoveu a discussão ‘apressada’ entre os MSC e a UFPB, os quais estabeleceram o acordo de criação da Turma pioneira do Curso de Ciências Agrárias - PEC/MSB sob os princípios da pedagogia da alternância, pois criar um novo Curso para o PRONERA demandaria um período maior de tempo.

Pela resolução do CONSEPE surgiu a possibilidade de a gente ter duas opções de encaminhamento: uma seria a criação de um curso específico para esse convênio, para esse programa, com toda a formatação e a outra seria menos trabalhosa, que seria a oferta de uma turma especial, de um curso existente com a modalidade de oferta diferenciada, a oferta de disciplinas de uma forma conhecida como **pedagogia da alternância**. Então foi esse modelo que originou a proposta. Como havíamos de uma forma emergente naquele momento, como havia uma proposta de governo e prazos pra que fosse implantado o Curso, a gente optou por essa que era mais rápida e mais segura e, a partir de então a **gente começou a absorver o PPP atual**. O PPP existente, naturalmente, ele foi projetado na época de 2003 e então, numa outra situação, digamos **não era totalmente adequada a necessidade existente dos movimentos sociais**. (Grifos nossos) (Entrevista individual concedida pelo Coordenador do Curso de Ciências Agrárias. Bananeiras – PB, 2010).

Portanto, a inadequação do currículo e do PPP foi ressaltada pelo PRONERA nos primeiros pareceres de aprovação do Projeto do Curso, quando houve retorno da proposta, por duas vezes. Na terceira revisão do Parecer de Aprovação da Turma (ANEXO F) foi sanada a primeira exigência necessária à adequação do Projeto de Criação do Curso, segundo os princípios da política da Educação do Campo: “Atendeu as solicitações do primeiro Parecer (...). Todavia, algumas considerações merecem destaque. Embora o projeto contenha um referencial teórico a respeito da Educação do Campo, seus conteúdos não aparecem nos componentes curriculares” (ANEXO G) (INCRA/PRONERA, 2004, p.139).

Seguindo orientações do PRONERA foram utilizados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo do Curso convencional de Ciências Agrárias, havendo alterações no currículo, a fim de atender ao Projeto do Curso pleiteado, pois houve discordâncias dos Asseguradores do PRONERA, em Brasília - DF, em relação ao mesmo.

Na terceira apreciação pelos pareceristas o Projeto foi aprovado com ressalvas, uma vez que havia incompletude e dissonância entre o projeto e os componentes curriculares, pois

estes últimos, ao contrário do primeiro, não estavam embasados nos princípios da Educação do Campo. De acordo com o Parecer Técnico PRONERA (2004), (INCRA, 2005: p, 139):

Considerando que a questão teórica da Educação do Campo é o elemento diferenciador, voltado para o desenvolvimento humano das comunidades camponesas, **torna-se fundamental o oferecimento de pelo menos uma disciplina nos componentes curriculares complementares e a interação da teoria da Educação do Campo com conteúdos das disciplinas obrigatórias** (Grifos nossos).

As alterações foram realizadas, contudo, para desenvolver um projeto educacional não basta o PPP e a estrutura curricular se adequarem a proposta do Curso. Diante da emergência da criação do Curso as organizações entenderam que seria melhor apresentar sua demanda específica no interior do Curso convencional e realizar imediatamente a primeira turma, ao passo em que se construía a proposta didático-pedagógica a cada etapa vivenciada pelos participantes.

Desse modo, a construção se deu coletivamente a partir da constituição de um currículo flexível capaz de abranger a diversidade da Turma representativa do campesinato brasileiro, tendo como referencial teórico-político-metodológico, o materialismo histórico-dialético e a Educação Popular do Campo voltado para o desenvolvimento do campo. Dentre as responsabilidades das instituições acerca do PPP, coube a universidade “Adequar junto aos parceiros o Projeto Político Pedagógico do Curso à oferta da turma especial objeto desse convênio” (UFPB, 2004, p. 3); ao INCRA/PRONERA “Analisar e aprovar o Projeto Político Pedagógico” (ib. id., p. 4).

Nesse sentido, no Projeto de Curso elaborado pela UFPB (2004, p. 15-20) são evidenciadas algumas fragilidades nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Ciências Agrárias, tais como:

- a- Ausência de projetos elucidativos claros;
- b- Marginalização da ciência do homem, da sociedade, da educação e do meio ambiente;
- c- Distanciamento do processo de produção;
- d- Fragmentação do conhecimento;
- e- Formação docente pela e para a pesquisa científica;
- f- Pouca ou nenhuma preocupação de cunho metodológico;
- g- Estudando cada vez mais o urbano e originário de classes abastadas;

Dentre as exigências prescritas na Resolução Nº 04/2004, Artigo 1º, a formação pedagógica como parte na dupla formação do profissional Egresso é parte constitutiva dos PPP dos Cursos de Licenciatura da UFPB e fundamenta-se numa Base Curricular pelos seguintes princípios:

- a- Formação profissional para a docência;
- b- A organização e a estruturação dos objetos de estudo como meio de articular os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura;
- c- A construção da identidade da formação pedagógica, tomando como base o reconhecimento e articulação das especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando;
- d- A interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e articulação entre teoria e prática.

Nas entrevistas concedidas pelos Profissionais Egressos, estes foram unânimes na afirmação de que, apesar de utilizar-se o PPP do Curso convencional de Ciências Agrárias, houve alterações no sentido de valorizar-se a experiência dos educandos e reconhecimento de suas realidades, bem como a proposta da pedagogia da alternância. Enaltecem ainda, que a iniciativa de repensar o PPP voltado para a realidade dos educandos, partiu inicialmente, dos próprios educandos enquanto representação dos MSC, junto aos seus representantes formais, integrantes do MST, na Universidade, através de debates político-ideológicos, fato que contribuiu para alterações nas práticas pedagógicas de alguns professores do Curso.

Quando se perguntou ao Representante 1 do MSC (2011) sobre o PPP utilizado e suas consequências na formação da Turma, destacou a importância da alternância como fator essencial:

O essencial do curso de Ciências Agrárias, esse do PRONERA, é que ele foi dentro da modalidade da metodologia da alternância e ele facilitou que a gente pudesse fazer esse diálogo maior em programar o curso onde o educando pudesse estar indo e voltando pra sua comunidade, fazendo esse diálogo entre esse conhecimento que ele tinha na sala de aula e na prática dele quando ele voltava pra escola. O PPP foi construído nesse diálogo, nessa reflexão, nessa necessidade que a gente tinha de ter um educador pra contribuir com essa reflexão junto com os agricultores assentados, ampliando mais o conhecimento de quem ensina no Ensino Fundamental pra que também pudesse ter esse conhecimento, o domínio desse conhecimento das Ciências Agrárias que pra nós era muito importante.

Nesse sentido, não houve uma discussão na construção de um PPP apropriado ao Curso, mas uma atividade constante de reavaliação de práticas pedagógicas e de atuação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando a participação, mobilização e negociação existentes entre os sujeitos participantes.

A especificidade da ação foi compreendida na intencionalidade do processo do Curso, durante o planejamento de cada etapa de Tempo Escola, mediante o envolvimento dos educandos, educadores, coordenação pedagógica e os MSC. Ao final de cada etapa, registraram-se as decisões nos relatórios finais dos Tempos Escola e Tempos Comunidade.

Dentre as mudanças informais realizadas para atender a demanda do Curso destacou-se: a carga horária direcionada a formação escolar sistematizada com componentes da formação geral (abordagem histórico-sociológica e filosófica) e de estudos de teoria pedagógica; a carga horária direcionada a formação político-ideológica, em geral, realizada por Representantes dos MSC ou convidados com componentes de formação embasados na interpretação da realidade da questão agrária e realidade brasileira, ambas subsidiadas pela discussão da educação; o incentivo ao desenvolvimento da trilogia ensino-pesquisa-extensão, como processo organizativo desenvolvido na vigência do Curso.

Verificou-se a partir das entrevistas realizadas, bem como na leitura do PPP do Curso de Ciências Agrárias que as normativas do mesmo não atendem aos pré-requisitos da Educação Campo, no que se refere ao respeito às realidades locais, uma vez que na estrutura curricular não existe disciplinas que contextualizem a realidade dos educandos do PRONERA. Portanto, a solução encontrada naquele momento, implicou na utilização do PPP que se demonstrou deficitário para a proposta de educação almejada pelos movimentos sociais. Dentre os pontos negativos nas entrevistas realizadas foi destacada a metodologia da alternância, a ausência de disciplinas que contextualize o campesinato e a questão agrária, estudos sobre a realidade brasileira, dentre outras.

A ausência desses critérios implicou no desconhecimento da luta histórica e política do campesinato e, por conseguinte, da questão agrária, com ênfase na luta pela terra, na organização política e social dos movimentos sociais, na Educação do Campo e nos aspectos da identidade e do território camponês, conforme se constatou no depoimento da Profissional Egressa 2 (2011):

Porque até mesmo o curso ele não foi preparado para os filhos de assentados. Não foi. Inclusive, a gente tinha trabalho assim... No final a gente fez um

trabalho que perguntava o que queremos para os outros cursos?, né! Nós demos propostas para novos cursos que virão... pra modificar a grade, não ser igual de novo ao que foi o primeiro, né, que foi o piloto para outros cursos ser diferente do nosso.

Contudo, afirmou o INCRA (2009, p. 7) que o aprendizado mútuo entre educandos e educadores e entre os próprios educandos contribuiu para a transformação do modo de produção do conhecimento, pois “durante o processo do Curso, alguns educadores mais sensíveis aproximaram o conteúdo das disciplinas à realidade vivenciada pelos educandos, interagindo o Tempo Escola com o Tempo Comunidade”.

Nesse sentido, a contribuição dos MSC na execução do Curso foi primordial, pois estimulou o debate político no intuito de criticar o modelo neoliberal, responsável pela formação intelectual direcionada à expansão do capital no campo e, por outro lado, promoveu o fortalecimento da identidade camponesa, a partir das práticas e reflexões acerca do currículo proposto pela Universidade. Nesse sentido, se pronunciou o Representante 1 dos MSC (2011):

Eu acho que essas contribuições que você falou, se fossem pelo próprio currículo que estava na universidade, à gente tinha conseguido formar apenas um educando que ta pronta aí pra atender uma demanda de capital no campo. Mas, em função do que a gente tentou colocar no curso a mais, a gente trouxe um diferencial, pra muitos educandos. Essa questão do fortalecimento da identidade camponesa e do conhecimento científico também. **Vamos dizer que o que a universidade trouxe foram fundamentais, foram importantes, mas fundamentais porque ele conseguiu fazer esse diálogo entre o que os educandos tinham como demanda e o que a gente tentou colocar a mais de outros conhecimentos que não estavam lá, dado, na universidade como esses seminários, a questão agrária, o histórico, os estudos e sinais da realidade brasileira,** muitas questões. Mas, aí alguns diziam, mas isso não tem nada a ver com Ciências Agrárias! Como não tem nada a ver com Ciências Agrárias?! Não tem a ver com as Ciências Agrárias, mas **tem a ver com a vida do educando** que está no campo, que está com essa realidade. (Grifos nossos).

O aprendizado e a socialização entre professores e Profissionais Egressos culminaram no repensar das práticas educativas docentes na busca pela apropriação dos saberes já existente e na realização do diálogo com base em argumentos justificáveis entre os sujeitos atuantes no processo educativo.

De acordo com o Projeto de Curso de Ciências Agrárias da UFPB (2004, p. 22) os resultados da formação advêm da organização de projetos que vislumbrem os educandos como sujeitos de sua própria história. Em suas reflexões apresenta soluções encontradas por algumas escolas para solucionar problemas acerca do PPP e da orientação curricular, cujas consequências,

possibilitam o avanço qualitativo do Curso e consequente contribuições à formação do perfil do profissional de Ciências Agrárias, (UFPB, 2004, p.21), destacando-se dentre outras questões:

- a- Definição dos perfis profissionais;
- b- Alterar carga horária e disciplinas;
- c- Realização de estágios;
- d- Orientação à pesquisa e extensão na formação;
- e- Ações extensionistas;

Os resultados pedagógicos obtidos durante o Curso, tendo como elemento orientador, o PPP, são obtidos, por exemplo, a partir da observação e avaliação contínua das ações docentes e discentes realizadas pela Instituição. No caso em pauta, utilizou-se dos documentos oficiais do Curso e do INCRA/PRONERA a fim de realizar-se o processo avaliativo.

Em decorrência da inadequação de documentos como o PPP e o currículo do curso regular de Ciências Agrárias utilizados, na Turma de Ciências Agrárias PEC/MS, alguns questionamentos merecem reflexão, a exemplo da definição do perfil profissional do estudante no referido Curso, e ainda mais peculiar, na Turma analisada.

Nas entrevistas realizadas junto aos Profissionais Egressos percebeu-se o desconhecimento daqueles em relação ao Curso e sua finalidade, durante o Processo Seletivo. Além dos problemas anteriormente relacionados acerca da oferta e da demanda, outra especificidade se faz presente: no Projeto do Curso analisado (UFPB, 2004, p. 15), isso se explica como característica das ciências agrárias relacionada ao modelo de universidade no país e no aspecto mais geral, em relação à educação ofertada aos povos do campo, conforme já se delineou.

De acordo com alguns entrevistados, o início do Curso foi marcado por controvérsias, dentre elas, o desconhecimento acerca do Curso escolhido, expressando o risco da “síndrome do calouro” (UFPB, p. 2004, p. 16; 20), ou seja, “o estudante não conhece os objetivos de sua própria formação – e não tem condições de desenvolvê-los – não sabe dos meios de que dispõe para realizá-la e como consequência, não consegue inserir-se organicamente nesta”. Como resultados têm-se a insegurança e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Desse modo, os Profissionais Egressos foram convidados e ingressaram na proposta, muitas vezes sem conhecimento da mesma, conforme se depreende nos depoimentos:

Antes de ingressar nunca tinha ouvido falar no curso de Ciências Agrárias. Tinha ouvido falar em técnico agrícola, mas **não em Ciências Agrárias. Fazer um**

Superior na área agrária, jamais tinha passado pela minha cabeça. Em princípio, tinha muita vontade em fazer o curso de Psicologia. Depois me inscrevi pra administração e aí terminei fazendo Ciências Agrárias. Uma linha que nunca tinha ouvido falar. (Grifos nossos). (Entrevista concedida pelo PE 7, município de Bananeiras - PB: 2011).

Ao que é técnico da CPT foi quem convidou e ele falou: _ vou perguntar e saiu perguntando por que ia acontecer Ciências Agrárias, História e uns cursos técnicos que eles tavam pegando porque, na verdade, já saiu bem depois. Aí eu falei: **e eu vou! Aí ele disse: _ vai mesmo? Eu disse: _vou! Não tem nada pra fazer mesmo**, e eu era solteira, fiz vestibular e não tinha passado aqui, aí eu falei: _eu vou! (Grifos nossos). (Entrevista concedida pela PE 2, Assentamento Acauã, município de Aparecida - PB: 2011).

No começo eu não me identifiquei com o Curso não porque esse Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, todas as pessoas que foram cursar, não conhecia o Curso. Que não era um curso conhecido. Todo mundo conhecia Agronomia, outros curso, né, na questão do campo, mas não conhecia este curso. Aí, a gente pensava que era até um curso de Agronomia. Muita gente que vieram participar, foram mesmo dos outros estados. Pensava que era um curso de Agronomia e a gente ao chegar lá... Marcos Barros foi um... dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e aí, foi explicando pra nós. Até acho, mais ou menos, a segunda etapa, a gente não sabia. **Por isso que muita gente desistiu porque não se identificavam com o curso. Acho que só permaneceram as pessoas que se identificavam.** De 60 pessoas terminaram com 42 pessoas. (Grifos nossos). (Entrevista concedida pela PE 4, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari - PB: 2011).

Eu queria fazer pedagogia, definição minha só que como estava passando do tempo, eu comecei a estudar também um pouco idoso, comecei estudar com quinze anos fiz alfabetização com educação de jovens e adultos, então já estava com vinte, queria fazer um curso não tinha nenhuma perspectiva de pedagogia, eu entrei no ciências agrárias, por que eu entrei no ciências agrárias por que no período, eu não me identificava com a parte agrária, mas eu me identificava com a parte pedagógica então querendo tinha muitas características de pedagogia então eu vou entrar tem o aspecto pedagógico. (). (Entrevista concedida pela PE 3, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari - PB: 2011).

Além do desconhecimento, houve também repercussões negativas como registros de desistências de estudantes que foram mobilizados nos últimos momentos do período de inscrição para o preenchimento de vagas, e desestímulo por parte daqueles que não foram aprovados no concurso vestibular, mas já acompanhavam as mobilizações e lutas originárias das demandas do Curso, enquanto militantes dos MSC, e, por conseguinte, não estavam afinados com a proposta e o perfil do profissional do Curso.

Então veio alunos pra fazer o vestibular e que passaram no Curso e que não tinha, nem sabia o que é que representava o Curso, o que era o Curso de fato, então não estava preparado pra aquilo. Então esses acabaram que no decorrer do Curso, alguns não deram muita importância, alguns desistiram e a gente acha que em função dessa última articulação que foi feita que foi feita de forma mais

precária que os alunos não foram preparados suficientemente sobre o que é que eles iriam fazer lá. Mas, acontece que eles passaram no vestibular e muitos dos outros que estavam lá mais preparados, que estavam mais articulados há mais tempo, não conseguiram passar no vestibular e terminaram então que voltar pra casa. Então houve no início esse acontecimento que o Curso ficou assim, com as defasagens que aconteceram depois, eu avalio que foi em função disso, né. Os que foram articulados por último, pra fazer o vestibular, que não estavam preparados, que não sabiam se era isso que queriam mesmo fazer, que passaram, mas no decorrer do Curso, viram que não era isso que queriam. Então eles tiveram que desistir do Curso. Se era isso mesmo, eu não sei, mas a gente tem as hipóteses da gente que seria isso mesmo (Entrevista concedida pelo Representante 1 dos MSC, Brasília, 2011).

Desse modo presencia-se nas ciências agrárias a ausência de projetos educativos claros e, das condições de avaliação por parte do corpo docente e discente; a redução do espaço de participação na sociedade no sentido de fazer com que a formação se volte ao atendimento de suas necessidades e a dificuldade de instituição do perfil profissional (UFPB, 2004, p. 15) ⁹¹.

Nos debates desenvolvidos na conquista e construção da política da Educação do Campo, do PRONERA, a questão central apoia-se no perfil do profissional que se deseja formar. No caso específico do Curso de Ciências Agrárias, qual o perfil esperado pelos sujeitos coletivos dos MSC para o técnico e educador desse Curso? O que move os MSC a formulação de demandas e a indicação de jovens e adultos para o Curso? Quais as atitudes esperadas desse profissional? Quais as concepções de educação dos MSC e as contribuições que poderão ser dadas por esse Curso para o desenvolvimento do campo e da política da Educação do Campo? Considerando a criação da Turma do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, na UFPB, esses questionamentos não encontram apoio no currículo e no PPP ofertados à Turma, estes documentos referem-se ao curso regular, portanto, diferenciados da proposta política do Movimento Por Uma Educação do Campo.

Entre o curso proposto e o curso realizado redesenharam-se algumas nuances ao longo dos períodos intercalados e de Tempos Escola e Tempos Comunidade, a fim de se formar o perfil do profissional de Ciências Agrárias. Contribuíram nessa construção o diálogo permanente entre os Profissionais Egressos e as instituições e entidades responsáveis pela execução do Curso. Nessas discussões construíram-se marcos pedagógico de organização do Curso, bem como a delimitação da construção identitária dos Cientistas Agrários, enquanto camponeses, militantes de MSC, agentes construtores da política da Educação do Campo.

⁹¹ Ver Processo do Curso de Ciências Agrárias, Volume I, INCRA (2003, p. 19).

O objetivo principal da formação e a profissionalização em Ciências Agrárias é a formação técnica pedagógica e o preparo humanístico, político e psicossocial de jovens e adultos do campo. Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes para o entendimento dos significados de formação técnica, de formação humanística em múltiplos aspectos e sobre a realidade a que se pretende atender, o campo e seus sujeitos. Para essa compreensão é indispensável a reflexão teórica-prática capaz de interpretar a realidade estrutural em que se situa a proposição do Curso.

Essa compreensão passa pelo entendimento de que a formação situa-se como processo educativo e de condução e, como tal, ocorrem em espaços e em tempos diferenciados ao longo da vida para o ato de educar e transformar os sujeitos, dotando-os de capacidade reflexiva e ativa, necessitando de sujeitos capazes de condução, no sentido da intencionalidade e da diretividade na atuação/condução dos sujeitos para a transformação a partir da ação e da formação.

Conforme se destacou nas entrevistas e se observou nos documentos analisados dos Profissionais Egressos, do INCRA e da UFPB, dentre as atividades e práticas pedagógicas realizadas na Turma, integravam-se a ação teórico-prática a problematização acerca da formação humana e dos processos inerentes aos sujeitos camponeses e ao campo. Desse modo, imbricavam-se a história e a geografia dos sujeitos e, dos territórios por eles conquistados/construídos como resultado de uma luta coletiva empreendida pelos MSC.

A partir do entendimento do Curso em sua especificidade, ou seja, relacionado ao PRONERA, os Profissionais Egressos discutiam sobre o curso que almejavam e o curso proposto e quais as relações existentes entre a questão agrária, a ação estatal e a ação dos MSC em torno da educação que almejam. Igualmente, quais e como estão se formando esses sujeitos? O que esperam de sua formação e o que pretendem realizar de acordo com os conhecimentos apreendidos e a proposta do Curso analisado? Como atuar no âmbito da técnica, enquanto educadores para a produção, manutenção das culturas camponesas e recuperação da biodiversidade no campo?

No desenvolvimento dos sujeitos mediante a ação/formação/transformação, a execução do Curso, embora em sua gênese, não tenha se pautado nos princípios da Educação Popular e da Educação do Campo, a ação contra hegemônica dos MSC e a atuação dos Profissionais Egressos promoveu através da resistência o debate político-ideológico em prol da

transformação dos sujeitos, de sua formação e dos métodos e metodologias, orientadores de um projeto alternativo de campo, no qual a liberdade e a emancipação dos sujeitos se façam presente.

Nesse sentido, ampliou-se a discussão acerca da educação como processo que ocorrem em todos os lugares onde vivem e interagem os sujeitos, bem como a escola situa-se como lugar de vivências, de trocas de conhecimentos e saberes plurais e que educadores e educandos aprendem em comunhão, no saber da partilha e da construção coletiva. Portanto, a formação abrange mais do que métodos e técnicas, da transmissão de conteúdos e das formas como se transmite o conhecimento.

O conhecimento é produzido socialmente, no coletivo dos sujeitos educandos e educadores. Essa dimensão está implícita na filosofia dos MSC, pois foi assim que se construíram a partir das experiências vividas na luta por terra e pela Educação do Campo, a despeito de outros direitos. Porém, não tiveram acesso a essa formação na escola que tiveram, tampouco pretendem sua disseminação. A contra hegemonia presente na filosofia dos MSC. Pelo contrário, lutam por uma escola do campo e pela Educação do Campo na qual se reflita sobre o ato da aprendizagem pautado na educação omnilateral e na dimensão social do trabalho e dos resultados por ele produzidos no âmbito da cultura e do modo de vida dos sujeitos camponeses como símbolo da materialidade de suas práticas.

A materialização da política da Educação do Campo como resultado da produção de territórios imateriais tem em seu cerne o campo como elemento pedagógico no processo educativo. Nesse sentido, a práxis adotada pelo educador de Ciências Agrárias se dá no âmbito da ação e da atuação em distintos espaços e áreas de formação, uma vez que ocorre não apenas nos espaços de formação educacional, mas na área de coordenação, orientação e assistência técnica em organizações sociais do campo e, no próprio campo no âmbito da produção material e simbólica.

No ato de transformar, espera-se que o educador de Ciências Agrárias se transforme. Ciências Agrárias se transforme através da reflexão capaz de, utilizando-se de uma teoria, para além da dimensão cognitiva, interprete e analise crítica e reflexivamente a realidade e, posicione-se sobre essa, por conseguinte, impulsione a ação e a transformação, a exemplo da atividade de crítica e autocrítica realizadas pelos Profissionais Egressos do Curso, e sobre a qual se deteve ainda neste Capítulo.

O perfil profissional que se deseja formar relaciona-se com o os objetivos do Curso e, por conseguinte, orientados segundo as concepções teóricas e práticas desenvolvidas nos

componentes curriculares e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso. Almeja-se que o Profissional Egresso tenha uma postura de educador comprometido com autonomia intelectual e acadêmica, voltado para os princípios da ética e da moral, valorizador do modo de vida camponês e das diversidades que abrangem a heterogeneidade do campo, capaz de atuar livremente nos aspectos ambíguos da dupla formação profissional ofertada pelo Curso, estendendo sua ação desde a atuação docente até a pesquisa.

Dentre as atividades de atuação destacam-se docência, pesquisa, extensão, assessoria e consultoria técnica em ATER/ATES, as quais se constituem caminhos possíveis para atuação do Profissional Egresso de Ciências Agrárias, transformando-os em sujeito capaz de promover o debate acerca da questão agrária no país e dos desdobramentos dela decorrentes, em torno da trilogia Estado – Ciência Moderna e Capital e, por outro lado, a trilogia Campo – Educação - Política Pública.

Na área de docência o Profissional Egresso está apto a atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, principalmente, no desenvolvimento das atividades e instituições pautadas na pedagogia da alternância. Na pesquisa, em instituições de ensino públicas ou privadas, além de desenvolver como profissional liberal, atividades de assessoria, consultoria e capacitação nos setores educacional e técnico em áreas de ATER/ATES.

Dentre as competências e habilidades destacam-se a atuação docente nas escolas básicas do campo, inclusive as que desenvolvem a metodologia da alternância e do desenvolvimento de papéis de formação social crítica do professor dialogando com a realidade do campo, a partir da trilogia teoria - docência – pesquisa, utilização de metodologias participativas de cunho didático-pedagógico facilitadoras na produção e troca de conhecimentos entre educadores e educandos e entre os próprios educandos. Igualmente, o incentivo e mobilização para o debate político acerca do desenvolvimento do campo, da diversidade de seus sujeitos e da produção de distintos territórios, bem como da heterogeneidade dos agroecossistemas e das formas de produzir, individual e coletivamente, nas comunidades, respeitando-se as questões relacionadas a gênero, geração e etnia.

A definição do perfil do profissional constitui-se um referencial no processo educativo. Embora, geralmente explicita-se nos PPP's e currículos, quando ocorre, há apenas o cumprimento como mera formalidade. No caso específico do Curso analisado, a definição se deu pela ação contra hegemônica dos Profissionais Egressos que, juntos pressionaram a Universidade, uma vez que a experiência do Curso como Turma pioneira em Ciências Agrárias, também se

constituía parte do pioneirismo da UFPB, Campus III, na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância, salvo algumas experiências em educação técnica profissional preexistente.

Entretanto, no período que antecedeu o Curso a dificuldade em encontrar interessados a compor a Turma se expressou já no primeiro momento durante a mobilização para o Curso. Durante entrevista coletiva realizada com os Profissionais Egressos 5, 6 e 7 (2011), residentes no município de Bananeiras – PB, mesorregião Brejo Paraibano, perguntou-se sobre possíveis explicações para a dificuldade em encontrar pessoas interessadas em cursar o Ensino Superior, uma vez que segundo os dados do PNAD (2007) apenas “17% da população rural tem instrução completa de nível médio ou superior” contrapondo-se a população urbana com 52,5% (MOLINA: 2009 p. 13).

PE 5 - A grande dificuldade era que fosse jovem de assentamento rural. Tivemos muita dificuldade para encontrar jovens que atendessem os critérios, eles pediram pra gente conseguir quatro pessoas, conseguimos apenas duas. Percebemos que nos assentamentos existia pouquíssima gente com Segundo Grau Completo [Ensino Médio]. Foi assim que fiquei sabendo do Curso.

PE 6 – são as dificuldades... É, porque tem tantos filhos de agricultor que terminou o Ensino Médio e que estão na zona rural, mas que não tem a chance que a gente teve, sabe! No meu assentamento tem muitos, tem vários! Por quê? Porque não tem acesso, não tem condições financeiras, não tem uma pessoa da família que ajude, que incentive, é isso!

Portanto, a demanda é real e os sujeitos do campo não dispõem do direito de igualdade para ingressar no Ensino Superior e o PRONERA situa-se como possibilidade de garantir esse direito e, conseqüentemente, contribuir no desenvolvimento do campo e de seus sujeitos a partir do conhecimento voltado para as suas realidades. Na avaliação realizada pelo INCRA (2005, p. 618) quando perguntados sobre os motivos que os levaram a ingressar no Curso, 72% dos entrevistados afirmaram ser “pela necessidade de contribuir com o Projeto de Assentamento”, e os 28% restantes, em função da “busca de conhecimentos”.

Ao entrevistar-se a Profissional Egressa 2 (2011) perguntando-lhes como soube da existência do Curso de Ciências Agrárias, esta relatou sobre a precariedade na forma como foi mobilizada e articulada a sua comunidade rural, o Assentamento Acauã, localizado no município de Aparecida – PB, na mesorregião Sertão Paraibano:

PE 2 - Foi através da CPT que meu irmão é técnico e ele tava trabalhando na CPT e ele disse: _ olhe vai ter um curso e a gente ta precisando de jovens que tenha concluído o Ensino Médio e se tiver alguém disponível lá pra ir porque já vai ficar lá, quem for fazer, vai ter um vestibular, um cursinho e vai fazer dois meses.

Pesquisadora – e ele chamava aleatoriamente qualquer um? Foi durante assembleia da Associação da comunidade?

PE 2 – era. Qualquer um que tivesse concluído o Ensino Médio. Saiu perguntando a cada pessoa. Não foi em assembleia não.

Pesquisadora - E apareceu muita gente?

PE 2 - não. Só eu.

Pesquisadora – e tinha muito jovem na comunidade?

PE 2 - apto a ir tinha.

Pesquisadora – Tinha depoimentos de jovens na comunidade que gostariam de ir fazer o Curso?

PE 2 - tinha muito pessoal. Eu não sei se faltou essa divulgação na comunidade, de realmente antes, bem antes.

Nesse sentido, destaca-se a importância do PRONERA para o ingresso de camponeses no Ensino Superior foi enfatizado pelos Profissionais Egressos entrevistados, conforme se constatou no depoimento do Profissional Egresso 5, município de Bananeiras – PB (2011):

o que a gente puder fazer pra não deixar o PRONERA ou outros programas que vierem pra beneficiar jovens e agricultores, a gente não pode deixar de fazer. Por isso que eu fiquei tão contente por você ter ligado e a gente ta aqui nessa conversa gostosa porque **eu não teria feito o Ensino Superior se não fosse via esse Programa.** (Grifos do depoente na correção da entrevista).

Dentre os depoimentos acerca da mobilização para o Curso, destacou-se a presença de dois Profissionais Egressos, que guardam uma peculiaridade, diante dos demais integrantes da Turma: sua origem de formação no Ensino Fundamental e Médio advém do PRONERA, fato que os motivaram a escolha do Curso, especialmente por tratar-se de uma proposta educacional inserida na política de Educação do Campo, por conseguinte, no projeto educacional almejado pelos MSC, no caso em pauta, o MST.

Eu soube através do MST. E tendo em vista que já tinha feito o normal médio anterior, pelo movimento também, em convênio com o PRONERA, também no campus Bananeiras/PB, aí tomei como definição fazer uma Graduação quando fosse inserido na proposta de educação do MST. Aí veio como coincidência o Curso de Ciências Agrárias (Entrevista concedida pelo PE 3, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari - PB: 2011).

Passada a fase de mobilização e inscrições para o Processo Seletivo, os Profissionais Egressos foram recebidos pela UFPB, ficando em regime de internato, momento em que

participaram de momentos de estudos, aos quais denominaram Etapa Preparatória⁹², constituinte da I Etapa do Tempo Escola, que lhes fora ofertado pela própria Instituição, quinze dias antes da realização do Processo Seletivo. A atividade teve como objetivo o nivelamento dos conhecimentos dos candidatos ao Curso. Até a realização do concurso, expressaram-se momentos de tensão entre os candidatos, quando ocorreu o “choque cultural”, conforme denominaram os Profissionais Egressos 6 e 7 (2011).

PE 6 - quando eu recebi o convite e, quando a gente tirou pra estudar, pra fazer a preparação dos quinze dias, pra estudar e fazer o vestibular, aí a gente viu lá aquele choque cultural. Gente de todo o lugar do Brasil. Era quinze estados representantes, não era? De 15 a 16 estados representantes, gente diferente. Todo mundo na filosofia do movimento. O que não era, mas... O que não era, disse: - olhe, se ficar alguém do nosso movimento, de fora, nós vamos quebrar esses caras no pau (risos dos outros colegas). Eu, Djacy que não era do movimento mesmo. Se ficar, a gente vai arregaçar no cacete mesmo. Aí pronto, a gente já tava cismado mesmo. (risos de todos) pisando na ponta dos dedos, doido pra dar uma carreira e eu disse, bicho, isso não vai dar certo não!

PE 7 – o negócio foi feio mesmo no início.

PE 6 – foi. Gente! Fizeram reunião pra colocar a gente pra fora. Pra colocar eu e mais dois colegas, não foi?! Fizeram assembleia... porque chamavam de assembleia, né! Aí, teve um dia lá em casa, num final de semana, que **eles se reuniram e disseram: _vamos colocar pra fora!** Aí eu saí e já estava nervoso já, de cabeça quente e, os caras pegando no meu pé, e eles queriam que eu saísse..., e eu sem saber de nada...! Quando eu chego, aí eu fui sincero! Eu pedi a voz pra falar e eu disse: _querem me colocar pra fora, me coloquem! Agora, me coloquem no curso normal, porque o direito que vocês têm aqui, eu também tenho! Do jeito que vocês estão aqui eu também tenho direito, eu também lutei, suei e fiz vestibular. Não estou aqui tomando lugar de ninguém! Se ninguém não teve o acesso... **Eu sei que foi uma revolução! E aí conseguiram me engolir e me engoliram até o final do curso, a força!** Aí, **depois viram que, já no final do curso, se eles tivessem feito isso, tinham se arrependido porque a minha formação que eu entrei era diferente de quando eu saí** e, muitos ali... o que a gente dava pra ver era que os que mais defendia que mais brigava não fazia a metade do que tava, do que tinha as vezes ue era pra fazer. Infelizmente tinha isso... (Grifos nossos).

O depoimento anterior, do Profissional Egresso 6, demonstra que os conflitos e confrontos existentes na Turma se traduziam como momentos de tensão, mas também, de aprendizado coletivo, pois a tomada de posição consciente entre os Profissionais Egressos era uma constante, obrigando-os a se posicionar em favor de seus direitos.

⁹² A Etapa Preparatória inseriu-se como atividade pertinente a I Etapa do Tempo Escola cuja atividade principal foi “a revisão de conteúdos de algumas disciplinas de Matemática, Biologia e Português”. (UFPB, 2004, p.415).

O êxito na execução do Projeto de criação da Turma, inserida no contexto do Curso convencional de Ciências Agrárias, constituir-se-ia como atenção ao direito a educação para os camponeses, e desse modo, à promoção do desenvolvimento do campo, a partir do reconhecimento e afirmação da identidade camponesa. De acordo com o Projeto do Curso (UFPB, 2004, p. 5),

O curso de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, tem demonstrado identidade com as questões sociais e políticas dos movimentos sociais, e visa a formação de professores capacitados com formação pedagógica, política e técnica capazes de atuarem como docentes e/ou agentes de pesquisa-desenvolvimento comunitário, abordando os diferentes aspectos da produção do campo.

Nesse sentido, a adequação do projeto de Curso à realidade dos educandos se constitui como um dos princípios da Educação Popular do Campo, pela construção de novos ideais, pela valorização e reconhecimento da vida, da diversidade e dos saberes dos camponeses.

Ao se pronunciar sobre o projeto de Educação do Campo e sua relação com o desenvolvimento desse território, e, por conseguinte, de seus sujeitos, o Profissional Egresso 3 (2010: Mari-PB) afirma a necessidade de conexão do Projeto do Curso com a realidade dos sujeitos educandos, a sustentabilidade local e a formação humana dos camponeses.

Eu acho que a primeira coisa que a escola deveria fazer é vir para dentro da comunidade. A gente tem uma escola só construída dentro no espaço físico da comunidade, mas ela até hoje não veio para a vida dos sujeitos que vivem aqui e a gente só vai construir esse projeto quando ela vier para o espaço da comunidade, participar da vida das pessoas e para a gente definir os princípios que vão nortear o nosso processo de formação. É preciso que tenha pessoas que assumam isso. Não vamos só elaborar um catatau de papel e, só o catatau por existir talvez a gente tenha um só catatau de papel e assuma um projeto com intencionalidade diferente de valorização do sujeito camponês, da cultura da produção, que assuma uma matriz tecnológica diferente, que construa outros valores diferentes que se contrapõem aos valores da ganância, do egoísmo. Então, a gente pensa nisso pra escola, a gente quer fazer isso, mas é preciso que aconteçam outras mudanças. A escola sozinha não pode mudar, se o conjunto da comunidade não mudar, e para a escola ir para dentro da comunidade, essa primeira atitude deve partir da comunidade. A gente convoca os pais de alunos para uma reunião e eles só estão preocupados se o filho está desobediente ou não está.

As mudanças de que trata o Profissional Egresso 3, estavam presentes em todo o processo de execução do Curso, dentre elas, a constituição da gestão do Curso, desde a sua formação até a execução, envolvendo o estabelecimento de relações entre instituições e entidades

destinadas, não apenas a formação dos educandos, mas ao estabelecimento de relações complexas entre instituições e entidades, e entre estas e os educandos.

A relação mais próxima mantida entre os MSC [representado neste caso, pelo MST] e à Universidade, se deu na perspectiva da execução prática do Curso. Desse modo, se utilizaram de distintos instrumentos didático-pedagógicos para a promoção de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Contudo, a orientação curricular do Curso limitou de tal maneira, à promoção do debate nesse nível, tendo em vista, questões relacionadas à rigidez técnica dos componentes curriculares, à orientação do saber advindo das ciências agrárias e, à forma como vem sendo produzido o conhecimento no Ensino Superior, dentre outras. Entretanto, a ação dos MSC instigou a participação docente à adoção de novas práticas educativas, participativas e dialógicas, portanto, problematizadoras da realidade.

De acordo com o depoimento do Coordenador do Curso, haveria necessidade de maior integração entre as instituições e entidades responsáveis pela execução do Curso, pois o isolamento daquelas em muitas das ações, o desconhecimento dos papéis atribuídos a cada parceiro, culminou em alguns entraves, desgastes e atrasos na execução do Curso.

Nesse sentido, há alguns elementos a considerar na atividade do PRONERA que se situa no âmbito da educação, por sua vez, implica na ideia de processo. Dentre eles, a questão relacionada às ações de execução do Curso que nem sempre ocorreram na perspectiva da unidade, da busca de um objetivo comum.

A divisão de interesses, o pioneirismo do Curso, no caso da UFPB, Campus III, a fragmentação do conhecimento acerca da educação e da Educação do Campo, o isolamento entre algumas instituições e entidades, o pensamento único acerca das responsabilidades individuais e, entre as atividades de cada instituição e entidade, as exigências e necessidades inerentes à implementação dessa política, das atribuições, das importâncias, das responsabilidades e da integração entre os responsáveis pela execução do Curso, constituíram-se como objeto de discussão e análise nesse estudo, daí optou-se em adotar a expressão “instituições e entidades responsáveis pela execução do Curso”, ao invés de se utilizar o termo ‘parceiro’.

Portanto, há que se avançar, ainda mais no debate acerca da construção da parceria no PRONERA, tendo em vista sua especificidade como Programa de educação voltado para a política da Educação Popular do Campo, somada à metodologia da Pedagogia da Alternância. Daí, a necessidade de se discutir na parceria os princípios do diálogo e da práxis, como ações transdisciplinares, a serem desenvolvidas no âmbito interinstitucional; entre este e as entidades

envolvidas, e também entre as próprias entidades, a exemplo dos distintos movimentos sociais envolvidos, mas representados por um único movimento, o MST.

Quanto ao debate em torno da participação de distintos movimentos sociais foi suscitada maior mobilização, integração e sensibilização por parte daqueles no desenvolvimento de parcerias, tendo em vista a dimensão territorial dos cursos do PRONERA somada às dificuldades de acompanhamento nas Etapas de formação, durante o Tempo Comunidade e nos Estágios Curriculares Supervisionados, dentre outros momentos.

Assim, em relação ao período de mobilização para o Curso, os Profissionais Egressos 2, 5, 6, 7, 13, 14 (2011) atentaram para “a pouca ou nenhuma atenção dispensada aos Profissionais Egressos durante os Tempos Comunidade”, quando se sentiam “isolados, sozinhos para o desenvolvimento das ações”. Segundo relatou a Profissional Egressa 2 (2011), “nem na formação, nem enquanto profissional formada fui procurada pelo movimento para me apoiar. Busquei, mas nada consegui e isso me deu revolta porque um profissional Cientista Agrário não pode atuar, porque não tem quem apoie!”.

No tocante ao papel do INCRA o Coordenador do Curso afirmou:

O INCRA é um órgão importante na medida em que participou desde o nascimento do Projeto. Embora seja um órgão em que as pessoas possuem formação técnica, elas não têm nenhuma experiência de formação, de universidade. Então, eles tinham muita dificuldade de entender, de compreender as questões, as normas, os conceitos daqui da universidade. Então era preciso ter muitas reuniões, a equipe técnica do INCRA é uma equipe vamos dizer que até aquele momento era inexperiente com projetos de Ensino Superior. A experiência que eles tinham era conhecimentos técnicos e, de certa forma, até influenciaram e tentaram incorporar algumas coisas do jeito que eles tinham, de tratar o Ensino Técnico, e tratar o Ensino Superior. Até que com o tempo a gente passou a ir conversando e quebrando essas arestas e conseguimos numa parceria harmônica muito boa.

Para o Assegurador 2 do PRONERA (2011), a cada Etapa o INCRA se fez presente para realizar avaliação do Curso a fim de “verificar o andamento do curso, o planejado”. Nesses momentos, com exceção da Fundação José Américo, se faziam presentes os demais parceiros: a Universidade, o INCRA, os Profissionais Egressos e os movimentos sociais. Segundo o Assegurador 2, do INCRA (2011):

O início de cada novo exercício ou Etapa ocorria o encontro quando da elaboração do Plano de Trabalho e Termo Aditivo, até a execução do calendário escolar, quando nos reuníamos com os alunos para um diálogo aberto e preenchimento das referidas avaliações. Geralmente, nessas ocasiões a Fundação nunca se fez presente. Era geralmente a universidade, representada pela coordenação do Curso, e os alunos que representavam o quórum de muitos assentamentos e movimentos sociais.

Quando perguntado sobre o papel da Fundação José Américo (FJA) na execução do Curso e a necessidade de participação da Instituição, nas reuniões periódicas, o Funcionário 1, da FJA afirmou que se restringe à:

prestação de contas administrativas. Portanto, basta conhecer o Convênio do PRONERA que explica tudo, que tem plano de aplicação a seguir. É plurianual e te que ser liberada a parcela, uma após a outra, ser aprovada. (...) Então, não havia necessidade [de reuniões com os parceiros]. A parte nossa, na Fundação, é administrativa-financeira. Não nos cabe questionar o que estava dentro do projeto e a UFPB seguia o projeto a risca.

Essa opinião foi refutada pelo Assegurador 2 do INCRA/PRONERA (2011), para o qual, a Fundação tem importante papel junto a Universidade, portanto, deveria atuar no interior do processo participando mais ativamente:

A Fundação não participava na hora de discutir os problemas relativos a Prestações de Contas. Isso nos mostrava uma dissociação: a Fundação, responsável pela execução financeira, nem sempre caminhava lado a lado com a Universidade, responsável pela execução pedagógica e o cumprimento das metas. Deveria haver uma ação conjunta, Coordenação do Curso/Fundação desde o momento do repasse dos recursos até o fechamento de cada ano letivo. Talvez por questão de pessoal, limitadíssimo, e dado ao grande número de convênios, a Fundação não podia fazer isso. E, em decorrência disso, havia tantos problemas.

Dentre as entidades e instituições responsáveis pela execução do Curso, sobretudo, os que mais se relacionavam, em termos de períodos de tempo, destaca-se o MST e a Universidade, pois coabitavam o mesmo ambiente, em geral, se faziam presentes ou realizavam, conjuntamente, as atividades educativas e de coordenação, ou seja, a execução prática do Curso. Para o Coordenador do Curso (2011), estava explícita a função dos MSC e sua participação no Curso contribuiu para a orientação do PRONERA.

Nesse sentido, a presença dos MSC na construção do Programa, da política da Educação do Campo e das transformações acerca do modo de produzir o conhecimento acadêmico e científico, constitui-se como força representativa da sociedade civil organizada para a transformação e mudança no desenvolvimento do campo, da questão agrária e nos rumos da universidade. Portanto, a instituição de parcerias entre instituições e entidades representativas da sociedade civil organizada avança no sentido de estabelecer um conjunto de forças capazes de impulsionar o desenvolvimento do campo e de seus sujeitos, a partir do reconhecimento de políticas públicas direcionadas a reduzir as desigualdades sociais, a pobreza e a miséria do campo, tendo na Educação do Campo e no acesso a outros direitos, os esteios dessas conquistas.

Embora o INCRA afirme sua participação em todas as Etapas por ocasião de processos avaliativos, a Coordenação do Curso ressaltou um fator que para ela é importante no entendimento do funcionamento da proposta dos cursos do PRONERA: a participação docente nas reuniões. Segundo o Coordenador (2011):

De certo ponto o que mais atrapalhou no INCRA foi à questão interna, a retaguarda do processo, do processo de formação, que é exatamente os relatórios, a parte de prestação de contas, a parte de tramitação de relatórios. Eles tiveram presente no curso em poucos momentos, mas em todas as etapas eles vinham ao curso, **conversavam com a coordenação e conversavam com os alunos. Não houve um momento que eles conversassem com os professores.** Eu não me recordo de eles terem chegado a conversar com os professores, mas sempre eles tinham um contato com a coordenação e depois eles conversavam com os alunos e aplicavam os questionários. (Grifos nossos).

O Coordenador do Curso considerou a avaliação do INCRA como “simplista e unilateral”, ocasionando perdas na construção do Curso, em função de que ao se tratar de um processo em construção embasado nos princípios do PRONERA, “o corpo docente foi instigado e desafiado nessa construção onde ensinar para eles significou mais ainda aprender com a experiência dos estudantes. Portanto, necessitava que todas as partes fossem ouvidas”. Ademais, ressaltou a necessidade da presença nas instituições parceiras, de profissionais com formação pedagógica para lidar com o PRONERA:

E os questionários eram simples, avaliando algumas informações sobre o cotidiano dos alunos, é... Mas algumas vezes eles pegavam detalhes muito minúsculos, assim... Se um aluno dissesse que não gostou do material, que o material era insuficiente, o material didático, bastava marcar um x de um aluno e aquilo se tornava como se fosse uma verdade. Então criava um problema com a gente e tal.. A equipe pedagógica lá do INCRA que compareciam era formada por pessoas da área de pedagogia, pessoas que eram economistas, advogados, pessoas que tinham uma leitura sobre processos de educação em nível superior, de educação.

Contradições se expressaram nas distintas visões dos entrevistados, contudo, o Assegurador 2 do INCRA/PRONERA explicitou que as reuniões colocavam na mesa de debates as dificuldades de execução do Curso e os desencontros nas informações e modos de avaliar o papel dos parceiros:

Nesse encontro, se tirava algumas dúvidas, se conversava alguma coisa, geralmente os alunos reclamavam da questão financeira, atraso com repasse de recursos que mexia com todo o calendário do Curso e, às vezes, tinha desencontro de informação. Achavam que o INCRA estava burocratizando, dificultando, isso e aquilo... Na realidade, havia uma legislação a seguir. (Entrevista concedida pelo Assegurador 2 do INCRA/PRONERA, 2011).

Em relação aos constantes atrasos e morosidade na liberação de recursos financeiros para a execução das Etapas, motivo pelo qual foram realizados Termos Aditivos com fins, não apenas de liberação de recursos, mas, de adiamento de prazos para cumprimento de Etapas.

Esses trâmites, conforme se constatou nas entrevistas realizadas junto ao Coordenador do Curso (2011) e aos Asseguradores 1 e 2 do INCRA/PRONERA (2011), se deram em função de questões relacionadas ao cotidiano da Universidade, às dificuldades de compreensão no processo de execução do Curso no tocante as peculiaridades do público a que se refere, e também em relação à própria tramitação e execução do Curso em seu pioneirismo, cujas demandas surgiam no decorrer de sua construção. Constatou-se que, por vezes, ocorreu morosidade no tocante ao processo burocrático em função da regularização de prestação de contas na liberação de recursos financeiros, obedecendo às prerrogativas legais. De acordo com o Funcionário 1, da FJA (2011):

Para cada pagamento a realizar precisava-se de toda a documentação comprobatória das pessoas envolvidas e dos materiais necessários, sem haver desvio de recurso de uma rubrica para outra. Cada rubrica tinha que ser respeitada em seu limite de recurso destinado.

Na visão do Coordenador do Curso, a execução do Curso foi, por vezes, prejudicada em função da burocracia existente na execução do Convênio, promovendo incertezas na execução do calendário escolar, e, por conseguinte, na definição dos períodos de realização das Etapas de Tempo Escola e Tempo Comunidade, o que trouxe, por vezes, consequências negativas, além de sobrepor os interesses burocráticos as demandas dos Profissionais Egressos enquanto camponeses, ou seja, a visão de campo e de camponês é relegada.

Na medida em que os relatórios eram aprovados somente após a aprovação do relatório, do período anterior, após a assinatura do convênio, do termo aditivo do convênio, após a chegada do dinheiro é que a gente tinha uma previsão de iniciar as atividades. Aconteceram umas dez situações em que a gente teve que iniciar as atividades sem dinheiro, sem assinatura de convênios para poder não prejudicar os alunos. Já estava chegando a uma situação assim, de demora... a ideia é que os alunos passassem de 3 a 4 meses no campo, você tem dois períodos por ano, você teria dois encontros anuais presenciais, de tempo acadêmico. Mas **esses intervalos entre um tempo presencial e outro chegava a demorar muito... de 3, 6 meses...** Isso tornou assim ruim! Porque **os alunos se distanciavam, se afastavam, causou assim uma desistência... desistência de alguns estudantes que acabaram se envolvendo com outras coisas...** e de certa forma prejudicou os estudantes e prejudicou a metodologia a que estávamos submetidos. Então **os encontros presenciais eles acabaram sendo em função das disponibilidades do sistema burocrático do que da necessidade real da natureza de cada grupo envolvido.** (Grifos nossos). (Entrevista concedida pelo Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, UFPB, 2011).

A construção de parceria orientada nos princípios da práxis e do diálogo se constituiu como aprendizado para cada entidade e instituição envolvidas. Nesse caso, a instituição de parcerias ultrapassa os espaços institucionais daqueles elencados no Projeto de Curso, a exemplo da gestão de recursos financeiros que dependem de decisões de instâncias federais, a exemplo do Tribunal de Contas da União (TCU), além das limitações existentes na formação dos profissionais responsáveis pela execução do Convênio.

Desse modo, a Universidade afirma que na Fundação e no INCRA não há profissionais com formação pedagógica, prevalecendo à lógica tecnicista. Por outro lado, o INCRA inverte a situação em relação à Universidade e à Fundação, cujos gestores nem sempre possuem formação tecnicista, demonstrando por vezes, dificuldades na administração dos recursos financeiros, e com isso, ocasionando em algumas situações entraves no processo. De acordo com o Assegurador 1 do INCRA/PRONERA (2011),

foi um desafio e um processo de aprendizagem mútuo para todos os envolvidos. O que mais contribuiu foram às reuniões dos colegiados. Ocorreram muitos problemas e tivemos que confrontar-nos para chegar a um consenso. Estas reuniões eram sempre aqui no INCRA e coordenada por nós asseguradores do PRONERA. Quando havia uma questão ligada ao setor de convênio a gente chamava um representante do setor, quando era uma questão jurídica nós convidávamos o procurador, quando era a questão da contabilidade, o pessoal da contabilidade vinha e a gente discutia para resolver os impasses. Foi daí que começou a solucionar os problemas tinha hora que parecia não termos saída. Tivemos muita pressão! **Nos vimos tão apertados na situação, que resolvemos convidar o Tribunal de Contas da União e, juntos com todos os parceiros, marcamos uma reunião de orientação de procedimentos para quem trabalhava com convênios.** Eles achavam que era burocracia do INCRA, a universidade o movimento social, e a própria Fundação também, diziam que o INCRA era muito burocrático e exigia demais. Mas, com o esclarecimento, eles mesmos reconheceram que era falta de conhecimento e de pessoal na própria Fundação. **Conhecimento para dizer aos professores como eles deveriam fazer porque o professor ele tem experiência na parte pedagógica, mas não tem na gestão do recurso, não tinham essa orientação por parte da fundação e também por falta do próprio conhecimento dele as vezes eles queriam resolver da maneira deles sem perguntar a alguém que entendesse do sistema.** Aí, isso daí acarretou vários problemas, sérios tais como alguns tiveram que devolver recurso, reprogramar planilhas, elaborarmos termos aditivos ajustando cronograma e prazo de execução, enquanto não se solucionava os problemas muitos ficaram paralisados, contribuindo com a evasão.

A necessidade de ampliação no debate acerca do significado da expressão ‘parceria’, no âmbito do PRONERA, a articulação entre as parcerias, a discussão na desburocratização do processo de execução dos cursos e a integração com novas parcerias, dentre outros, constituem-se

como desafios ao PRONERA, os quais foram citados pelos entrevistados quando se reportaram ao não cumprimento na atividade de acompanhamento do educando durante o Tempo Comunidade (TC), conforme previsto no Projeto do Curso (UFPB, 2004, p. 36).

O acompanhamento das atividades desenvolvidas durante o estágio de vivência (TC) e/ou complementadas pelo estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso (TCC) deverão ser acompanhados por profissional com condições aptas para tal exercício, conforme descrito no item do **“Acompanhamento Pedagógico”** deste projeto (Grifos do Original).

No item ‘Acompanhamento Pedagógico’ contido no Projeto do Curso (ibidem, p. 18) consta:

Quanto ao TC, segurar-se-á um modelo de formulário para acompanhamento das atividades de campo que deverão ser devidamente assinadas por um membro de uma instituição de ensino, ou do MST, desde que seja graduado por uma instituição de ensino devidamente regularizada.

Nesse momento retoma-se a atribuição dos MSC no Projeto de Curso (UFPB, 2004, p. 4), segundo a qual, cabe aos MSC “Indicar e acompanhar o trabalho dos monitores, selecionados previamente pela Coordenação Pedagógica do Curso, assegurando o seu compromisso nas atividades semi/não presenciais dos educandos nos seus respectivos estados”, papel que não foi cumprido, e que merece ser investigado sobre a forma como se relacionam os distintos movimentos sociais que se fizeram presentes na pauta demandante do Curso.

Portanto, a necessidade de acompanhamento por um profissional competente, constitui-se como uma das prerrogativas do Projeto do Curso. De acordo com o Coordenador do Curso, um dos principais motivos residiu na abrangência territorial dos sujeitos do Curso, ou seja, os Profissionais Egressos advinham de 4 regiões brasileiras, distribuídas em 15 Unidades da Federação. Para os Profissionais Egressos entrevistados, o fato constituiu-se como um ponto negativo no Curso, demandando providências por parte do PRONERA em corrigir o problema, fato que já se constata no Manual do PRONERA 2012 (p. 48), pela exigência de projetos que contenham uma equipe de profissionais, destacando-se dentre outros, a presença de técnicos de apoio (quatro por projeto) e monitores (um para cada oito estudantes), para atuar nos TE e TC, cuja função do monitor é.

(...) auxiliar a coordenação geral e pedagógica na organização das etapas e contribuir na inserção dos educandos nos projetos de assentamento, fortalecendo e desenvolvendo a teoria pedagógica da Educação do Campo e a pesquisa nas áreas de reforma agrária.

Retoma-se nesse momento o debate acerca da dimensão territorial, abrangida pelo Curso de Ciências Agrárias PEC/MS. Ora, se há demandas do campo em relação ao Ensino

Superior, pois é consideravelmente alto o índice de jovens e adultos que concluem o Ensino Médio e não conseguem acessar o Ensino Superior, é também verdadeiro que esses índices se concentram em sua maioria nas regiões brasileiras Norte e Nordeste.

Nesse sentido, uma das propostas situa-se no campo do atendimento, pelas políticas públicas, às reais demandas do campo situando-as, regionalmente. Por outro lado, pode-se também ampliar as parcerias entre governos municipais, estaduais e federais, além de entidades como os movimentos sociais, para além do estabelecimento de campos de forças, de hegemonias em disputa, como já se discutiu, anteriormente, mas integrados em favor de uma causa comum: a Educação do Campo.

A confluência de distintos parceiros e a ampliação no entendimento da expressão ‘parceiro’, no sentido etimológico da palavra, confere de acordo com os estudos de Di Pierro (2001) a existência de dois movimentos distintos que se coadunam: a transferência via descentralização e responsabilização pelo Estado às instituições da sociedade civil e, por outro lado, a coparticipação da sociedade civil organizada em busca de espaços públicos de democratização e ampliação dos direitos pelo acesso aos programas e políticas públicas. Esta se expressa como uma proposta inserida na pauta dos MSC e do PRONERA quando estabelece os princípios de parceria e interação, através da práxis e do diálogo transdisciplinar.

Dentre as preocupações contidas nos Relatório de Avaliação do Curso referentes a distintas Etapas se fez presente à contínua reclamação acerca dos recursos financeiros, seja pela morosidade na liberação em função, principalmente, de cumprimento das questões burocráticas, seja em função da necessidade de reajustes, afinal, há desvalorização monetária e o recurso destinado ao Curso não acompanha a dinâmica econômica do país.

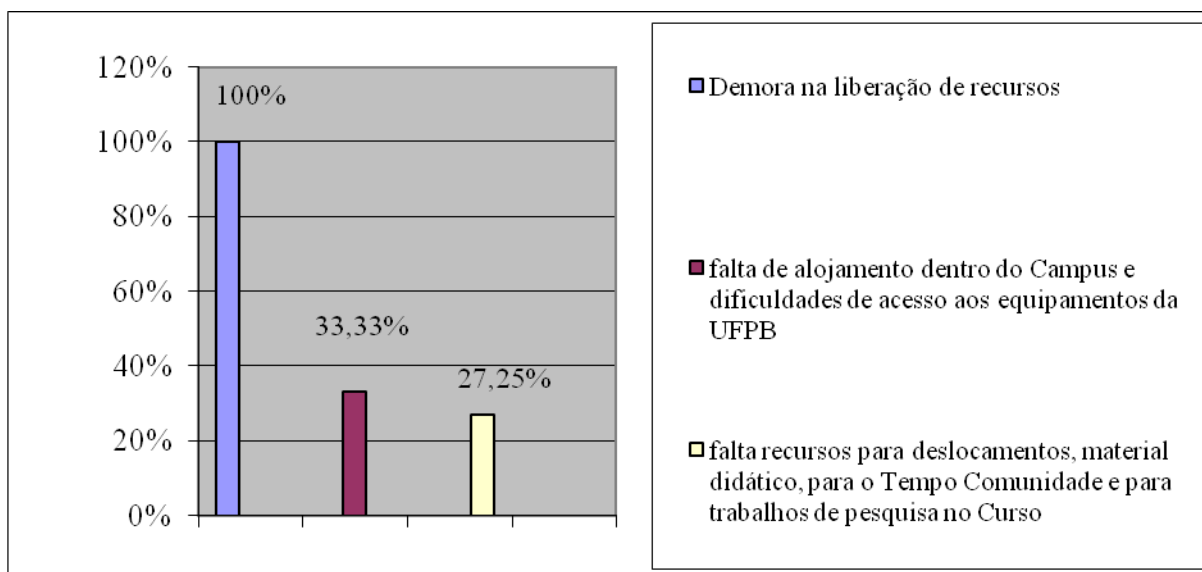
A Fundação José Américo sobre a “necessidade de reajustes dos recursos, tendo em vista os preços praticados por hotéis naquela região [município de Bananeiras – PB] necessitando de reajustar os recursos do convênio” (PRONERA/INCRA/UFPB, 2009, p. 2.289). Após discussões entre envolvidos [UFPB, FJA, MSC e INCRA] aos poucos foram se resolvendo algumas situações, encontrando soluções como, por exemplo, ‘ajuda de custo’, mas nem sempre foram atendidas as reivindicações, pois o Convênio nem sempre se adequou as demandas do Curso. Em outro momento, destacou-se também, por parte do INCRA (INCRA/PRONERA, 2009, p. 8) que não houve suficiência de pessoal de apoio e, assessoramento junto ao coordenador do Curso, e acompanhamento adequado à execução do Convênio”. Daí, **as nuances em torno do Curso proposto e do Curso realizado.**

No Relatório de Avaliação do Curso referente às Etapas VI VII e VIII do Tempo Escola e as Etapas V, VI e CII do Tempo Comunidade, ocorridas nos períodos de 2007.1 a 2008.1 e prorrogação de prazos até o período 2008.2 (PRONERA/INCRA/UFPB, 2009, p. 2.591), destacou-se a situação futura do PRONERA, considerando as dificuldades presentes relacionadas à gestão de recursos financeiros:

Não podemos deixar de demonstra a nossa preocupação com os rumos que o PRONERA poderá estar tomando. Uma delas se refere a uma **recomendação do MEMO /CIRCULAR/DE/Nº 01/08, de 14/03/08 que sugeriu o cancelamento do pagamento das Bolsas de ensino, pesquisa e extensão, as atividades pedagógicas de ministração de disciplinas por intermédio de professores que lecionam nesses convênios.** Os referidos professores sentiram-se prejudicados por terem cumprido sua carga horária, aplicado provas, finalizando cadernetas, tendo inclusive, assinado contrato com a Fundação José Américo para ministração das suas disciplinas e não receberam suas bolsas. Por fim, **decidiram não mais ministrar aulas na etapa seguinte, como forma de demonstrar sua insatisfação e revolta diante de um direito que lhes foi subtraído.** Diante da impossibilidade desta Coordenação de solucionar os problemas da falta de pagamentos ocorridos na etapa e que trouxeram uma série de constrangimentos e aborrecimentos, a única solução encontrada foi à seguinte: **contatamos professores aqui denominados “Professores Colaboradores” provenientes propriamente do Campus I** (João pessoa). Após o contato, ficou acertado que os mesmos viriam até Bananeiras para ministrar as disciplinas pendentes e necessárias ao cumprimento da carga horária a ser integralizada pelos alunos do Curso de Graduação em Ciências Agrárias, conforme preceitua o seu Projeto político Pedagógico na Resolução 76/2006 do CONSEPE. **Para vinda desses professores se fez necessário o pagamento de suas despesas como deslocamento, hospedagem e alimentação.** É pertinente lembrar que Professores Colaboradores são todos profissionais de nível superior, com no mínimo o grau de Mestre e, sai pós-graduação, além de prioritariamente serem professores da UFPB (PRONERA/INCRA/UFPB, 2009, p. 2.591-2.592).

Na avaliação final do Curso, realizada pelo INCRA (INCRA/PRONERA, 2009, p. 6) quando indagados sobre as principais dificuldades encontradas no Curso, os Profissionais Egressos [total de 33 entrevistados] afirmaram:

GRÁFICO 4 - Dificuldades Encontradas no Curso



Fonte: Relatório de Avaliação Final do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS (INCRA/PRONERA, 2009, p. 6), Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Ao final, percebe-se que houve dificuldades na integração entre entidades e instituições responsáveis pelo Curso, tendo em vista a dificuldade de estabelecimento de uma relação dialógica entre àquelas, daí a importância de estabelecer-se o debate no interior dessas instâncias, a fim de amadurecer a noção de parceria e sua inserção no PRONERA, na Pedagogia da Alternância, na Educação Popular do Campo, na área de Ciências Agrárias e na construção do conhecimento acadêmico científico.

Nesse sentido, a UFPB (INCRA/PRONERA/UFPB, 2006, p. 721) reconhece a presença dos envolvidos, no sentido do desenvolvimento de uma parceria, cujo desafio se demonstrou na “importância da asserção proativa dos assegurados, procuradores e consultores contábeis e administrativos envolvidos, os quais não têm medido esforços para nos orientar e auxiliar na gestão responsável do processo como um todo”. Essa afirmação vem posteriormente, consubstanciada nesse Relatório como resultado da participação ativa, dialógica e integrativa dos diversos movimentos sociais que se fizeram presentes na execução do Curso, representados pelo MST.

A incompletude nessa compreensão, demonstrada através do Relatório do Curso (ibidem), sugere a correção dos problemas elencados em relação ao destino e liberação de recursos financeiros previstos para a realização do Curso, bem como a integração participativa e dialógica entre os parceiros, afirmando:

espera que as próximas turmas sejam contempladas com puro êxito e que os erros cometidos aqui [no Curso], sejam convertidos em acertos. Porém, para sua

efetivação se faz necessário que todos os parceiros do processo dispensem sua melhor energia e juntos construam laços de confiança e cumplicidade em benefício desta causa [o PRONERA e a Educação do Campo]. (ibidem, p. 2.592).

A presença dos MSC no diálogo mantido com a Universidade contribuiu para a transformação no *quefazer* docente quando da organização dos Tempos Escola e do cumprimento dos componentes curriculares.

A rigidez técnica dos componentes curriculares do Curso na área das ciências agrárias, a que se referiu anteriormente, situa-se numa das prerrogativas do PRONERA em reverter à divisão hierárquica entre o manual/intelectual, o puro/aplicado, o abstrato/concreto, na tentativa de retomar a formação numa esfera mais geral (BRASIL/INCRA/PRONERA, 2004, p. 6).

Preocupados com a problemática, mas também coparticipantes na execução do Curso, pois uma das suas atribuições “participar no desenvolvimento pedagógico do Curso” (UFPB, 2004, p. 3) os MSC desenvolveram conjuntamente com a Universidade a execução pedagógica através de uma programação de atividades extracurriculares, configurando a formação paralela, que ficou conhecida pela UFPB e pelos MSC, como ‘currículo paralelo’, para reverter às limitações existentes no currículo do Curso regular, que não se adaptava em sua integralidade a proposta do PRONERA.

A organicidade existente no interior do grupo de Profissionais Egressos contou com contribuição das entidades e instituições responsáveis pela execução do Curso, favorecendo a formação paralela, a partir da qual, enfatizou-se a origem dos Profissionais Egressos, suas historicidades, pois muitos deles faziam parte da militância política, em diversos movimentos sociais de quinze estados brasileiros. Segundo o Coordenador do Curso (2010):

A formação paralela era proporcionada pelas lideranças dos movimentos que, conjuntamente com a Coordenação do Curso, agendavam disciplinas e palestras com pessoas importantes dentro da causa e traziam pensadores estudiosos, filósofos. Então, assuntos como a parte de formação política, por exemplo, antropologia tem um diferencial na formação dos alunos. Nós tivemos aqui muitas pessoas envolvidas para realizar o que se chamou de currículo paralelo. Muitos professores das Universidades de muitos estados do País, e até a presença de João Pedro Stédille... Toda essa formação política ela aconteceu não nas disciplinas do curso. Ela aconteceu de forma paralela e complementar proporcionada pelos movimentos sociais para suprir a deficiência do curso e até porque os movimentos sociais não abriam mão dessa formação política ser dada por eles mesmos.

Contudo, enaltece o Coordenador do Curso (2010) que a formação paralela, ou currículo paralelo não se situou como atividade formal no Curso, portanto, demonstra a fragmentação entre os distintos campos do saber, fortalecendo a dicotomia entre o abstrato e o concreto, situação que deve ser transposta, segundo o Manual do PRONERA (2011, p.47) ao afirmar que a metodologia pressupõe a “transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade do campo em todas as suas dimensões: sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia”. Segundo o Coordenador do Curso (2010):

Então a gente fez esse casamento de uma forma extraoficial, não está no projeto porque ela não era uma atividade formal... ela foi dada de uma forma informal pelos próprios movimentos, a formação política. Então a questão agrária, pra você ter uma ideia à gente comprou uma coleção inteira de livros e eles leram tudo aquilo ali e tiveram que ler e debater e foi muito pesado pra eles. Então como era um tema que eles estavam vivendo então pra eles era fácil de digerir aquilo ali.

Quando se indagou o Representante 2 dos MSC (2011) se a Universidade promoveu o conhecimento a partir de disciplinas teóricas e práticas, pautadas na realidade dos educandos, e, por conseguinte, se tratavam sobre a questão agrária e o lugar social dos sujeitos educandos, dentre outras temáticas ligadas ao universo camponês, àquele confirmou a dicotomia existente entre a vida e a educação como campos opostos, dissociados no contexto da aprendizagem.

Dessa maneira, reafirmou a importância da presença dos MSC nos projetos do PRONERA, com vistas à participação da sociedade civil organizada na execução de políticas públicas, como resultado da construção de territorialidades políticas, espacializando e consolidando as lutas dos camponeses nos espaços públicos de decisão, nas políticas públicas e na democratização e ampliação dos direitos. Para o entrevistado (ibidem), percebeu-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) a ausência de conteúdos e de práticas inerentes a proposta do PRONERA e dos MSC, em relação aos princípios da Educação Popular do Campo, mas, exigiu-se a execução do PPP seguindo uma metodologia apropriada às exigências do Programa:

Essas deficiências, a gente percebeu na universidade que só tinha aquelas disciplinas, puramente acadêmicas, científicas. Só superamos essas falhas, essas faltas que existiam com muitos seminários sobre a questão agrária, sobre Tempo Comunidade..., e, **a gente sabia disso! A gente disse, oh, desde o início que a gente aceita esse currículo, mas tem muitas coisas que a gente vai ter que fazer paralelo que só isso aí não vale, não basta.** Toda etapa tinha de dois a três seminários que a gente colocava durante a etapa que eram seminários que vinham **complementar aquilo que os educandos pediam que era necessidade deles** e o que a gente ia também percebendo que era importante nessa construção de **um curso mais voltado pra realidade dos estudantes.** (Grifos nossos). (Entrevista concedida pelo Representante 2 dos MSC, Brasília – DF, 2011).

A tentativa de reversão do quadro dicotômico e de superioridade de saberes, ainda arraigado no conhecimento acadêmico científico, teve na promoção do currículo paralelo, uma alternativa de resistência, uma ação contra-hegemônica dos MSC ao modelo de educação universalizante, presente no país, estruturada pelo modelo de produção vigente, ou seja, contra a “potencialidade da tendência universalizante do capital, que por sua vez, se transforma na realidade da alienação desumanizante e na reificação” (MÉSZÁROS, 2003, p. 17). Sobre a tendência universalizante do capital Marx (1973: p. 488) afirma:

Quando se elimina a forma burguesa limitada, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades? Entre outras, necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas individuais, criadas por meio do intercâmbio universal? O completo desenvolvimento do controle humano sobre as forças da natureza, considerando assim tanto as da chamada natureza como as da natureza humana? O desenvolvimento absoluto de suas potencialidades criativas, sem outros pressupostos que não o desenvolvimento histórico anterior que compõe essa totalidade do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento de todas as capacidades humanas como um fim em si, não como medida por um padrão arbitrário? Quando o homem não se reproduz numa especificidade, mas produz sua própria totalidade? Luta para não permanecer sendo algo em que se transformou, mas para continuar um movimento absoluto de transformação? Na economia burguesa – e na era de produção que lhe corresponde –, esse desenvolvimento completo, essa objetificação universal, como alienação total, e o desmoronamento de todos os objetivos limitados e parciais, como um sacrifício do fim em si humano a um fim inteiramente externo.

Portanto, o currículo paralelo constituiu-se enquanto possibilidade de resistência ao currículo proposto no Curso, e por outro lado, no sentido de cultivar as potencialidades humanas pela busca constante da libertação da opressão e da alienação produzidas na trilogia formada pela sociedade moderna – ciência – Estado. O currículo contribuiu para a integração entre os discentes do próprio curso, entre cursos do Campus III, bem como de diferentes Campi da própria Instituição, entre movimentos sociais e o corpo docente, entre instituições e entidades responsáveis pela execução do Curso, integrando as distintas experiências e distintos saberes, científico, técnico e popular, conformando uma antinomia desses saberes e produzindo uma nova forma de executar as ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da ação do PRONERA:

O próprio PPP se ajustou à Turma na medida em que os próprios professores, quando começaram a ter os contatos com os alunos, os **conteúdos por si sós eles começaram a ser redefinidos**. Então os professores não chegavam lá com a mesma linguagem e o mesmo enfoque que ele dava no curso presencial convencional. Ele já estava lidando com uma turma que tinha um **perfil voltado**

pra realidade. Então esses professores **tinham que ser o mais concreto na realidade** trazer informações realmente voltadas para o entendimento e a compreensão do meio daquelas pessoas, né. Então essa troca de saberes entre eles proporcionou um PPP diferente. (Entrevista concedida pelo Coordenador do Curso de Ciências Agrárias; UFPB: 2011).

A construção do currículo paralelo se deu mediante a realização do debate acerca da base curricular combinada com a indicação de um currículo flexível destinado a atender a diferentes demandas, ação que teve o empenho da Coordenação Política Pedagógica (CPP) formada por integrantes dos MSC e da UFPB.

Na concepção do Profissional Egresso 5 (2011) a formação paralela promoveu a integração em torno da dupla formação [a licenciatura e a técnica] dos Profissionais Egressos e constitui-se como a diferença entre o a proposta do Curso PEC/MS e o curso regular de Ciências Agrárias, pois, “houve as aulas dadas pelos movimentos sociais, os seminários, as jornadas socialistas, as histórias de vida... pra mim, foi à diferenciação do Curso. Eu como técnico já, eu não teria enriquecido tanto se o movimento não tivesse dado essa formação”.

Na entrevista realizada demonstrou-se que através da práxis dialógica desenvolvida, a partir do ‘currículo paralelo’, desenvolvido com o apoio e participação dos MSC, durante a dinâmica de realização do Curso, buscou-se explorar distintos saberes, competências e habilidades no perfil dos Profissionais Egressos enquanto técnicos e educadores, bem como o atendimento aos princípios da Educação Popular do Campo, ou seja, a valorização do sujeito, o reconhecimento do lugar e a diversificação das formas de produzir, material e simbolicamente, no modo de vida camponês.

Como peculiaridade característica da formação em Licenciatura em Ciências Agrárias, a licenciatura e a técnica, ou seja, a dupla formação situa-se como elemento estruturante para a formação dos sujeitos do campo, pois a abordagem teórica contempla desde o aspecto pedagógico e humanístico até os aspectos relacionados à técnica.

A formação dos Profissionais Egressos, como sujeitos do campo, nesse Curso, de acordo com os depoimentos já elencados citados nos Capítulos 3 e 4, sobretudo, em relação à organicidade da Turma, condiciona uma educação que ultrapassa os limites do pedagógico e, por outro lado, da técnica. Essa simbiose possibilita a uma educação compreendida na perspectiva verdadeira de humanização dos sujeitos para a ação/transformação, segundo a análise freireana, que “não é outra senão, a de humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo”. (1983, p.7)

Através da convivência da diversidade de saberes, origens, experiências, trajetórias de formação, gênero, geração, e finalmente, da dupla formação, os Profissionais Egressos do Curso desenvolveram estratégias de ensino-aprendizagem capazes de promover o salto de qualidade a partir de uma educação como sede de saber, ao invés da educação provinda na concepção bancária que por vezes, promove “sede de ignorância” (ibidem, p. 15).

Segundo o autor, ao se referir à prática do agrônomo (ibidem) essencialmente técnico, elucida que a pressa em estender conhecimentos sem o acompanhamento do ato de educar, gera superficialidade na relação, pois, “a expressão ‘extensão educativa’ só tem sentido se toma a educação como prática da ‘domesticação’. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’” (ibidem, p.15).

Portanto, a dupla formação, consiste na especificidade como curso de formação de profissionais das Ciências Agrárias, daí, a necessidade de construção de PPP’s e currículos destinados aos cursos do PRONERA, pois a docência como núcleo formador e a técnica como assessoramento técnico na organização do trabalho camponês promove ao Profissional Egresso a capacidade de atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, seja em instituições não escolares, na docência ou na área técnica, com condições de intervir, se necessário, de forma competente, onde haja atividade educativa. Seguindo-se a abordagem freireana ao elucidar a importância do ato de comunicar ao educar, ao invés de estender conhecimento, dessa maneira, formam-se educadores técnicos, sendo o inverso também verdadeiro, técnicos educadores.

A Turma do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS constituiu-se como uma experiência alternativa ao cumprimento da Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) no campo em geral, especialmente nas áreas reformadas, pois enquanto elemento diferenciador no atendimento das políticas direcionadas ao campo tem a oportunidade de intersetorialmente integrar a ATER à Educação do Campo como atividades complementares entre si.

Tomando como referência a metodologia da alternância exigida pelo PRONERA, destacou-se uma experiência educativa investigada numa CEFFA. Trata-se do TCC desenvolvido pelo Profissional Egresso Eleandro Reis Konoski (2008), intitulado “A Influência da Estrutura Produtiva e Econômica do Município de Pinheiros sobre a Escola Família Agrícola, após os Anos 1980”. O referido estudo apresenta a análise sobre as mudanças econômicas ocorridas no município de Pinheiros/ES, após 1980, interferindo sobre o Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA).

Constatou-se como a evolução das forças produtivas influenciou e influencia a Escola, e através desse estudo foram apresentadas alternativas, a exemplo da prática da pedagogia da alternância e a reestruturação curricular voltada para a realidade dos educandos, a fim de que a escola continue promovendo a formação integral dos educandos, direcionada à atuação, enquanto técnicos e educadores, em projetos voltados para o desenvolvimento ambiental.

Segundo a perspectiva de desenvolvimento de projetos educativos em alternância, seguidos da característica como a dupla formação, inerente ao Curso, a ênfase dada ao papel da educação consiste na transformação de atitudes, no diálogo entre as relações que se dão entre os sujeitos do campo, entre o desejado e os resultados obtidos. Isso ocorre, a partir das interações entre os saberes, juntamente com a construção e implementação de tecnologias alternativas, a realidade dos sujeitos e, os recursos disponíveis, localmente, o que se constitui como proposta de uma ATER participativa, dialógica e condizente com um projeto de campo que tenha como princípio, o desenvolvimento do meio, por conseguinte, a valorização humanística em suas múltiplas dimensões.

A ambiguidade na formação de profissionais das Ciências Agrárias demonstra a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para o campo reconhecendo e valorizando esse espaço, os seus sujeitos e, por conseguinte, os profissionais, filhos de camponeses, que são, simultaneamente, professores e técnicos capazes de atuar em atividades educativas e na área técnica das Ciências Agrárias como ação interdisciplinar, ao passo em que se aproxima da proposta freireana (1983) de formação de extensionistas educadores-comunicadores.

Sobre a importância desse duplo aspecto da formação e seus desdobramentos em favor do desenvolvimento do campo, consta no projeto de Curso de Ciências Agrárias (PEC/MS) (UFPB, 2004, p. 5)

Acreditou-se que a integração entre o profissional técnico e o professor graduado em Ciências Agrárias, os quais, atuando em conjunto nos assentamentos poderão ampliar os resultados do processo de formação básica dos assentados e o desenvolvimento sustentável.

Corroborando a essa assertiva, o Representante 2 do MST (2011) afirma a importância da dupla formação na construção da filosofia própria da Turma inserida no PRONERA:

Eles conseguiram trabalhar como turma, a importância muito grande, a parte de capacitação técnica dentro do Curso. O Curso é, basicamente a preparação de professores pra atuar em área de escolas, pra trabalhar a parte agrícola. E eles foram, além disso, pra pegar essa parte pedagógica. E, no dia-a-dia, a gente via o

grande interesse por essa parte técnica de formar profissionais, de entender dentro da área mais agrícola.

Sobre a importância da dupla formação relatou o Professor 2, da UFPB sobre a necessidade de aliar à educação a extensão, embasados no pensamento freireano da ação extensionista comunicadora:

Eu costumo dizer que **todo bacharel deveria passar por um curso de licenciatura**. Na extensão rural, o Agrônomo, o Zootecnista, o Veterinário ele não passou por uma formação na área de educação, ele tem uma dificuldade muito grande de abordar as temáticas, de socializar o conhecimento com as comunidades rurais. **Se ele domina conteúdos técnicos e não tem essa facilidade didático-pedagógica, termina o conhecimento técnico dele só pra ele**. Mas, quando eles têm essa facilidade, passaram por essas formações de didática, de psicologia da educação, de sociologia, a facilidade de entender as pessoas, os processos sociais pra socializar conhecimentos são maiores e pra esses estudantes licenciados em Ciências Agrárias, o aprimoramento técnico e o aprimoramento das capacidades pedagógicas. (Grifos nossos).

Na concepção dos Profissionais Egressos, destacou-se três depoimentos, do PE 1 (2011), da PE 2 (2011) e do PE 3 (2010), para os quais, a dupla formação associada a metodologia didático-pedagógica praticas no Curso foram fundamentais para o desenvolvimento do campo de acordo com o projeto de campo almejado pelos MSC, embasado na política da Educação do Campo tendo como elementos teóricos as questões relacionadas a questão agrária, a questão agrícola e as ciências agrárias e sua relação com a comunidade camponesa. Igualmente, enfatiza a distinção entre o Profissional Egresso formado na Turma Margarida Maria Alves dos profissionais formados nas demais turmas do Curso regular de Ciências Agrárias.

Esse curso foi importante pela dupla formação [técnica e licenciada] que ele apresenta porque esses dois elos são importantes. A minha opinião é de que desde que a gente estudava os conteúdos, que parece que na nossa época tinha mudado a grade curricular do curso de Ciências Agrárias, tinha melhorado e as disciplinas eram ótimas e, realmente tem a ver com a realidade do campo. Depois a gente vai ver que **através da educação você pode mudar a sua vida. Você pode ser um profissional, você pode ser um técnico, você pode simplesmente ser um cidadão, mas você muda o seu pensamento, sua força**. Então antes do Curso... Depois que eu passei por esse Curso, eu melhorei muito como ser humano, como cidadã mesmo. (Grifos nossos). (Entrevista individual concedida pela PE 2, Assentamento Acauã, município de Aparecida - PB: 2011).

A gente sabe que o licenciado em Ciências Agrárias, principalmente na Educação do Campo, **a gente sabe que só o saber técnico não é muito legal, porque a gente sabe que hoje um técnico agrícola pra se expressar a um filho de assentado, ele tem muita dificuldade**. E no curso de Ciências Agrárias do PRONERA, não! A gente vê toda a teoria, os professores lhe incentivam a fazer logo seus seminários, fazendo seus trabalhos, conversando com a Turma,

fazendo outros trabalhos noutras escolas, servindo como estágio mesmo... E aí, **a gente já tem essa facilidade de se trabalhar com as famílias assentadas.** Então, você tem um técnico com as aulas práticas e tem toda a teoria da educação mesmo, a Educação do Campo mesmo. **Só em falar da Educação do Campo, você vai com uma linha de pensamento totalmente diferente mesmo. E isso é muito diferente do curso normal de Ciências Agrárias, o normal mesmo.** Se você pegar um aluno que entrou no curso de Ciências Agrárias, que entrou no processo normal de vestibular; **se você juntar esse aluno com um aluno que se formou pelo curso de Ciências Agrárias dos movimentos sociais, você vai ver a diferença. A lógica de pensamento é totalmente diferente!** (Grifos nossos). (Entrevista individual concedida pelo PE 1, Assentamento Nova Vida, município de Alhandra – PB: 2011).

Claro que me identifiquei com o Curso porque aí, com ciências agrárias eu me encontrei como história, que é a história da agricultura do campo da produção. Depois do primeiro período, segundo período, eu já comecei a fazer a propaganda mais positiva possível de ciências agrárias, principalmente, para a gente que atua nos movimentos com as comunidades camponesas e que somos agricultores também. O Curso de Ciências Agrárias é fantástico, também do outro lado da questão de discutir a Educação do Campo, sem conhecer os conteúdos ligados a Ciências Agrárias. **É meio complicado por que a gente vai só atingir uma dimensão, que é a dimensão pedagógica, mas, tem o outro lado, que é a produção agrícola. A gente não consegue ter domínio dela. Então, o Curso de ciências agrárias, o que fez, mas eu me apaixonar é conhecer esse lado, a gente conseguir conhecer o outro lado também, principalmente, a discussão de Educação do Campo que eu sempre tive ligado à educação na escola do Assentamento.** (Grifos nossos). (Entrevista individual concedida pelo PE 3, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari – PB: 2011).

A formação em licenciatura obtida no Curso possibilitou ao Profissional Egresso 3 assumir um cargo de gestor da escola de seu assentamento, na qual passou a adotar um Projeto Político Pedagógico significativo para a comunidade. Para o PE 3 os valores sociais da sua comunidade passam a ser vistos como um espaço de produção de saberes gerado na essência cultural da comunidade, atenuando uma nova intencionalidade as propostas pedagógicas da escola.

A Educação do Campo sugere que a escola envolva professores, educandos e a comunidade para a tomada de iniciativas a fim de que se produza o desenvolvimento do campo como um projeto alternativo no qual a vida seja prioritária. A política da Educação do Campo reivindicada pelos movimentos sociais possui aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, que vem influenciando na definição de políticas e programas diferenciados para as populações que vivem e trabalham no campo. De acordo com o artigo 4º das Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica no Campo:

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.

Dentre as demandas dos MSC e o que se encontra institucionalizado nos marcos legais da política da Educação do Campo é a oferta de escolas do campo e com elas o respeito da diversidade dos sujeitos nos aspectos geração, gênero e etnia. No tocante a dupla formação profissional do Curso, ressalte-se a importância do aspecto gênero na definição do campo de trabalho e de igualdade de oportunidades entre os Profissionais Egressos.

Conforme se abordou na composição da Turma, neste Capítulo, a questão de gênero, implica num aspecto que pode influenciar diretamente no curso de Ciências Agrárias, no tocante a dupla formação, licenciado e técnico. Dessa forma, é incutido na mente da sociedade preconceitos acerca de papéis atribuídos ao gênero, deturpando o significado de gênero e identidade de gênero para além desses papéis, mas como expressividade da igualdade de gênero e da capacidade individual de cada ser humano independente do sexo. Papéis atribuídos perfazem o imaginário e constroem a memória dos sujeitos atribuindo-lhes capacidades e competências de acordo com o gênero a que pertencem, destituindo os sujeitos da capacidade de ação/reflexão/transformação, portanto, da práxis transformadora.

De acordo com Rabelo (2007, p. 1-3) “a memória enquanto instrumento de poder tenta constituir e controlar o indivíduo, inclusive na opção profissional, desta forma destaca-se o fato de existirem ofícios mais procurados por mulheres e outros por homens”. Segundo essa acepção, a ‘dupla formação’ no Curso de Ciências Agrárias promove, por um lado a formação de professor, uma atividade ainda específica na nossa sociedade como “feminina”, e por outro lado, a formação de cientista agrário, uma atividade do universo ‘masculino’⁹³.

Portanto, essas funções expressas nos modos de ser de homens e mulheres dependem de todo um arcabouço social, cultural e histórico que faz com que a masculinidade e a feminilidade marquem cada pessoa de um determinado local e momento.

É... Eu acho que o Curso de Ciências Agrárias ele deveria como, por exemplo, fornecer o CREA [Conselho regional de Engenharia e Arquitetura]. Ele não fornece o CREA pra atuar nas comunidades rurais, atuar na assistência técnica e

⁹³ Essa afirmação advém de nossas experiências, no caso específico da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-PB), onde desenvolvemos atividades de extensão social. Na referida Empresa as Ciências Agrárias situam-se no universo “masculino”, quadro este que vem sendo modificado no último quinquênio com o ingresso de homens e mulheres para ocupação nas funções pertinentes a essa formação.

a maioria das disciplinas são voltadas pra agricultura. Então, se você começa a trabalhar como professor, você tem um monte de dificuldades! São muitos assuntos que você viu lá no Ensino Médio, lá no Ensino Fundamental, então, você tem que correr atrás do conhecimento na área de ciências pra você poder trabalhar. E que se fosse, por exemplo, fornecido o CREA, então, você entraria mais a vontade. (Entrevista concedida pelo PE 19, Sítio Poço Escuro, município de Pilões - PB: 2011).

Embora a dupla formação esteja implícita no PPP do Curso de Ciências Agrárias, na prática, observou-se que o fator educacional situava-se a margem da proposta do Curso, privilegiando de tal modo, a formação econômica e o desenvolvimento de disciplinas voltadas para a produção econômica, fato que motivou a construção do ‘currículo paralelo’, para atendimento aos objetivos do Curso, mas principalmente, a proposta do PRONERA em relação à metodologia da Pedagogia da Alternância.

Assim, a preocupação com a dupla formação foi valorizada mediante a atuação e integração dos MSC à Universidade, no sentido de desenvolver o PPP pautado na atenção às necessidades do campo e de seus sujeitos, integrando os conhecimentos de ambas as áreas, educacional e técnica, afinal, o Curso situa-se na política da Educação do Campo, no âmbito do PRONERA.

Entre construções e desconstruções, e embates político-ideológicos distintos, o Curso foi construído e executado em meio a algumas dificuldades expressas pelos entrevistados na tabela a seguir:

TABELA 25 - Dificuldades na Construção do Curso

Nº	Itens	Opinião dos entrevistados					Nº de ocorrências
		PE	UFPB	MSC	INCRA	FJA	
1	Resistência de setores da universidade	19	2	2	2	*	25
2	Calendário específico incompatível com os demais cursos	19	2	2	2	*	25
3	Ausência de planejamento da infraestrutura necessária adequada a demanda do Curso	19	2	2	2	*	25
4	Divergência entre entidades e instituições	17	1	2	1	1	22
5	Burocracia excessiva	14	1	2	1	1	19
6	Resistência do Conselho	12	2	2	2	*	18

	discente						
7	Modalidade Convênio	3	1	2	2	1	9
8	Alguns professores não se dispunham a ministrar aulas no Curso	4	1	2	1	*	8
9	Multiplicidade de MSC	6	-	1	-	*	7

Fonte: Entrevistas e questionários realizados junto a 27 participantes da pesquisa no período de 2010 – 2012.

*O entrevistado se absteve de responder as questões.

Dos itens acostados a partir de depoimentos dos entrevistados, destacam-se com maior ênfase, as questões ligadas ao modo de produzir conhecimento no Ensino Superior e a infraestrutura disponível na universidade, em especial, para o Curso especial de Ciências Agrárias, pondo em discussão a expansão do Ensino Superior no país. Para alguns Profissionais Egressos conflitos ligados a essas questões também contribuíram para o desestímulo da Turma, bem como para desistências como ocorreu com 14 estudantes.

De acordo com o Relatório Final do Curso, concluíram 41 Profissionais Egressos, cujo percentual de desistência, aproximado de 30%, foi considerado pela UFPB, como “dentro da normalidade na Instituição” e o que a Coordenação do Curso esperava em função de problemas diversos ocorridos durante a execução do Convênio, tais como “alguma greves, tanto na UFPB como no INCRA, atrasos na aprovação das prestações de contas, provocadas por uma série de atropelos pelos diferentes entendimentos entre a UFPB, a Fundação José Américo e o INCRA” (INCRA, 2009, p. 259).

No item a seguir, discorre-se sobre as estratégias encontradas pela Turma e o corpo docente, quando da formação, pois embora tenham se utilizado do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso regular de Ciências Agrárias, a ação contra-hegemônica dos Profissionais Egressos e dos MSC, juntamente com a Universidade desenvolveram estratégias pedagógicas, adaptando o PPP às necessidades postas no Projeto da Turma PEC/MSC. Em seguida, o estudo demonstra a atuação dialógica desenvolvida pelos Profissionais Egressos com vistas ao desenvolvimento do campo e de seus sujeitos.

No item a seguir, discorre-se sobre as estratégias encontradas pela Turma e o corpo docente, quando da formação, pois embora tenham se utilizado do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso regular de Ciências Agrárias, a ação contra-hegemônica dos Profissionais Egressos e MSC que juntamente com a Universidade desenvolveu estratégias pedagógicas, adaptando o PPP às necessidades postas no Projeto da Turma PEC/MSC.

Dessa maneira, podem-se inferir a partir das ações/construções/transformações desenvolvidas durante o Curso que a teoria e a prática são importantes na formação humanística, mas para além dessas, a práxis desenvolvida no coletivo é responsável pela transformação e libertação humana dos sujeitos participantes que se implicam, se envolvem e se compromete, pois,

Não é teoria que forma o ser humano; também não é a prática. O ser humano se forma na *dialética* entre a *transformação das circunstâncias* e a *autotransformação*, ou seja, se forma na *práxis*. Em outras palavras podemos dizer que é a atividade que educa o ser humano; mas a atividade que forma mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade. (Cadernos do ITERRA, ANO VII- N° 13- setembro 2007) (Grifos do Original).

A seguir, demonstrou-se a atuação dialógica desenvolvida pelos Profissionais Egressos com vistas ao desenvolvimento do campo e de seus sujeitos.

4. O MOVIMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EGRESSOS

Neste capítulo discorreu-se sobre o modo como os Profissionais Egressos desempenharam suas atividades educativas tendo como contributo a ação dialógica dos MSC junto a UFPB e demais instituições responsáveis pela organização do Curso para a Turma de Ciências Agrárias PEC/MS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III. Nesse sentido, evidenciou-se a atuação dos Profissionais Egressos, os quais desenvolveram estratégias de ação/transformação, a partir da noção de Educação do Campo como reflexão pedagógica acerca do campo como lugar de produção e reprodução de cultura(s) [no plural], e das ações dialógicas pedagógicas, técnica, científica e popular.

A reflexão a que se referiu insere-se na proposta de educação e de formação dos sujeitos do campo, almejada pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC) como um projeto de educação humanística, transformadora, problematizadora e dialógica

que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos” (CALDART, 2002, p. 22).

Nessa concepção a proposta pedagógica da escola tem o trabalho como princípio educativo, ao invés da escola tradicional da sociedade moderna que prepara mão de obra para o mercado de trabalho. Há uma intencionalidade presente, destituindo-se o trabalho da relação direta entre a escola e os educando, portanto, priorizando o mercado como elemento definidor da educação e da relação estabelecida entre àqueles.

Assim, a escola não educa diretamente para o trabalho, mas para a transformação do educando em força de trabalho para o capital. Contrária a essa aceção a educação proposta pelos MSC e pela política da Educação do Campo preconiza a relação direta entre ensino e trabalho. O trabalho como princípio educativo constitui-se como elemento principal da obra de Pistrak, escrita em 1924, ‘Fundamentos da escola do trabalho’. Segundo o autor (2002, p. 38),

O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que

perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

A opção pela linha de pensamento de Pistrak explicita-se no projeto de ação do MST (MST, 1996, p. 15) quando elucida “a educação para o trabalho e pelo trabalho” em suas formações e capacitações dos militantes e os camponeses na luta por organização social e da produção. Destacam-se ações inovadoras embasadas na pedagogia da alternância em tempos, lugares e processos diferenciados no intuito de desvelar a diversidade do campo.

Dentre as funções sociais da escola capitalista estão à preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia e a difusão/transmissão de conhecimentos, exacerbando-se a lógica do universalismo.

Na Turma Margarida Maria Alves observou-se o desenvolvimento de ações pedagógicas e de organicidade interna diferenciadas das práticas executadas nas escolas de cursos regulares, partindo da vinculação das ações educativas e seu intrínseco relacionamento com a trilogia ideologia - ciência – luta de classes. Como resultados buscaram-se a deslegitimação da ordem vigente, por conseguinte, o fortalecimento do movimento e dos integrantes da Turma, reconhecendo-os enquanto classe social detentora de uma identidade, a camponesa.

Enquanto nas escolas de ensino regular se reforça o mecanismo de reprodução do mercado de trabalho pela preparação de trabalhadores para o capital, a experiência analisada se propunha de acordo com a política da Educação do Campo à constituição de princípios a partir dos quais, o educando não se constituiria na reificação do ser humano. Ao contrário, propunha-se a humanização deste através da educação libertadora, voltada à valorização dos camponeses, o reconhecimento de suas diversidades e a possibilidade permanência do educando no campo e/ou, embora não permaneça, mas contribua no desenvolvimento de ações de valorização desse espaço.

O projeto educativo almejado pelos movimentos sociais enfoca o reconhecimento, a reafirmação e a dialogicidade do movimento camponês na busca pela libertação da opressão, pela mudança, pela autonomia e emancipação, contidas em distintas pedagogias, dentre elas, a pedagogia do movimento de busca, de transformação de territorialização e espacialização de suas lutas. Portanto, expressa-se pela pedagogia do oprimido pois constroi a educação libertadora, humanizante. Pela pedagogia da terra como princípio pedagógico de produção e reprodução da vida e dos costumes, culturas, tradições, a terra de uso e de morada como locus de possibilidades.

Como afirmou o Profissional Egresso 3 (2011) o projeto de Educação do Campo que os movimentos e o Movimento Por uma Educação do Campo querem “não cabe na escola!”. Inclui desde a dimensão escolar à dimensão da vida e com ela, o trabalho como princípio educativo, ao contrário do modelo de educação imposto ao campo como meio de dominação, segregação, degradação das condições de vida e ameaça aos valores, tradições, crenças, costumes, culturas no modo de vida camponês.

Para a compreensão de como se deu a execução da Turma Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSC) do Curso de Ciências Agrárias, discutiu-se neste Capítulo as estratégias de formação e nelas, a organicidade interna da Turma Margarida Alves, além de informações referentes a atuação profissional, no campo da formação humanista e da técnica, partindo do movimento da pedagogia da alternância.

4.1. A Pedagogia da Alternância na Pedagogia do Movimento

A Pedagogia da Alternância tem sua origem nas Casas Familiares Rurais (CFR), na França, no ano de 1937, mediante organização de um grupo de famílias do campo, cuja proposta alia a formação humana à formação profissional pautando-se nas realidades locais.

Sua tradição ligada às ciências agrárias retoma o enfoque da questão de gênero, cuja tradição inicial de formação profissional agrícola de nível técnico, voltava-se para jovens, filhos de camponeses, inicialmente do sexo masculino, desestimulados pelos estudos uma vez que eram desconectados de suas realidades. O histórico dessa Pedagogia encontra suas raízes no diálogo entre pai e filho, Jean Peyrat e Yves, respectivamente, quando Yves decide encerrar os estudos e continuar o trabalho no campo. Preocupado, o pai procura o padre da aldeia, l'Abbé Granereau e outros camponeses que se deparavam com a mesma realidade, que se organizaram e criaram a primeira Maison Familiale Rurale (MFR), no ano de 1935, em Lot-et-Garone, Sudoeste da França.⁹⁴

Em 1975 foi criada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância (AIMFR) com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente as iniciativas educacionais pautadas na pedagogia da alternância, em todos os continentes.

⁹⁴ Ver estudos de Chartier (1986); Nosella (1977); Pessotti (1978).

No Brasil, surgiu em 1969, mediante a ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), responsável pela fundação da Escola Família Rural de Alfredo Chaves (EFAAC), município de Alfredo Chaves da Escola Família Rural de Rio Novo do Sul, município de Rio Novo do Sul - ES e, da Escola Família Rural de Olivânia, município de Anchieta - ES. Sua presença no país se dá através das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR), representadas por instituições reconhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Sua representação maior se dá através da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). De acordo com a entidade (2007) “O Brasil conta hoje com 243 CEFFA’s em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados”.

Em geral, as CFR’s, além da atividade escolar, direcionam prioritariamente suas ações ao trabalho agrícola, ao passo em que as EFA’s, fazem o inverso. A similaridade entre as EFA’s e CFR’s reside no trabalho pedagógico com ênfase na Pedagogia da Alternância. Segundo Gimonet (1998, p. 55), em 1990, na França, a alternância foi desenvolvida atendendo aos seguintes objetivos: "a orientação e a inserção profissional, a adaptação ao emprego e a qualificação profissional", além de outro, “uma formação geral que preparasse os jovens para enfrentar exames em processos seletivos e adquirir os mesmos níveis de aprendizado que eram adquiridos por outras vias”.

Para o autor, a proposta da alternância embasada na formação a partir do trabalho associado à educação, tem como eixo norteador a convivência dos educandos em espaços e tempos diferenciados, sequenciados, integrando educandos e comunidades e educandos e escola, além de promover o debate intracomunidades.

A Pedagogia da Alternância vem sendo apropriada pelos movimentos sociais de luta pela terra, evidenciando divergências e resistências expressas nos projetos sociais que sustentam as experiências pedagógicas focalizadas, representando hegemonias em disputa, o que pode ser expresso na presença de distintas entidades e instituições cujas práticas e concepções encerram contradições, no âmbito das CEFFA’s, no Estado, nas entidades como MST e CPT, por exemplos, e nas instituições que desenvolvem cursos pelo PRONERA ou outros programas relacionados à Educação do Campo.

Dentre as entidades representativas dos MSC, a exemplo do MST e da CPT, o primeiro se pauta nos princípios da militância política do Movimento, na ação revolucionária a partir da práxis transformadora, e por outro lado, a CPT representativa da Igreja Católica,

reconhecendo a desumanização a partir da reificação, coisificação do ser humano; além dos princípios éticos ligados a fé cristã alienante do ser humano de sua capacidade de autotransformação, e do temor à emancipação, advinda do pensamento socialista e/ou comunista.

Opondo-se a isto, a Teologia da Libertação como proposta de superar a dicotomia entre as dimensões material e espiritual, retorna ao cristianismo com ênfase no trabalho e na realidade dos sujeitos. Assim se organizam as entidades representativas dos MSC, seja pela fé, sejam pela ação, tornando-os capazes de desapropriar os latifúndios da terra, do saber e, dos espaços, considerados públicos.

Outra contradição se dá pela via do Estado ausente formulador de políticas públicas compensatórias, de produção e reprodução das condições de opressão das populações do campo e, por conseguinte, da negação de direitos aos sujeitos do campo. Dentre as políticas e programas compensatórios destaca-se o ensino noturno, bolsas de estudo para o estudante jovem e adulto trabalhador em distorção idade/série, como expressões da ausência de infraestrutura, da ineficiência na aplicação da política pública da Educação do Campo e do desemprego estrutural. Os resultados desse desfecho são o fechamento de escolas rurais, multiplicidade de salas multisseriadas, a nucleação de escolas, disputas entre as instâncias, municipal e estadual sobre a oferta de Ensino Fundamental, e entre estados e municípios no tocante a Educação Básica.

No tocante as CEFFAS e as instituições que desenvolvem cursos voltados para a política da Educação do Campo, no caso em pauta, o PRONERA, as experiências ocorrem em meio às contradições geradas na sociedade pelo embate entre capital, trabalho, Estado e Ciência Moderna, em função do enfrentamento entre dois territórios imateriais: o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária. Contudo a resistência empreendida pelos MSC irrompe nas instâncias representativas do Estado e do capital contra a opressão e a expropriação dos direitos dos sujeitos do campo.

Embora permaneça nessas instituições traços arraigados da Educação Rural, através da resistência avança-se na proposta de articular trabalho e educação apoiada na Pedagogia da Alternância. Outro debate duplo posto nessas instituições avançou na discussão dos Profissionais Egressos é que a luta por terra aglutina a luta por Educação do Campo, o inverso sendo também verdadeiro e indispensável, pois como garantir a reprodução social do campesinato se não houver terra garantida para os jovens e adultos do campo?

O PRONERA possui ordenamento jurídico próprio e constitui-se como expressão do território imaterial da política da Educação do Campo. Desde o ano de sua criação vem

desenvolvendo projetos no âmbito de instituições públicas, pautados na pedagogia da alternância, enquanto metodologia didático-pedagógica a ser desenvolvida durante tempos e espaços diferenciados, alternados entre a Academia e a comunidade camponesa.

A articulação com os pressupostos teórico-filosófico e os metodológicos da Pedagogia da Alternância confere dinamização e dialeticidade aos espaços de aprendizagem que se projetam nos processos de ensino, pesquisa e extensão, transitando em diversos tempos e espaços de formação, tendo a terra como elemento pedagógico, inserido no debate acerca da transformação do campo e de seus sujeitos.

Considerado um método, a Pedagogia da Alternância tem como princípio o trabalho produtivo aliado à formação humanista, ou seja, une trabalho produtivo e ensino escolar sistematizado, desenvolvendo-se em tempo e espaços diferenciados, denominados Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), articulando prática e teoria produzindo a práxis transformadora na alternância entre escola e comunidade.

Suas bases teóricas encontram suporte nas reflexões de Marx (1982) em seu estudo sobre a Maquinaria ao se reportar ao trabalho industrial na Inglaterra; Lenine (1977) acerca do trabalho produtivo industrial e ensino, anos 1920, na Rússia, e, Gramsci (1989) no contexto da Itália, anos 1920, ao se pronunciar sobre o trabalho produtivo e ensino sob o enfoque revolucionário. Tomando-se como referência o pensamento socialista, a relação entre trabalho produtivo e ensino está relacionada ao trabalho industrial urbano.

A discussão em torno do êxito da atividade de alternância ainda é pouco enfatizada por parte das entidades oficiais e técnicas, além da academia, fato constatado nos estudos de Estevam (2003, p. 14) Queiroz (2002) e Begnami (2004) quando alertam sobre a pouca referência ao tema e as práticas pedagógicas que lhes são inerentes.

A definição do tema evidencia haver divergências entre esses sujeitos coletivos que vêm construindo na prática um projeto pedagógico, tendo a Pedagogia da Alternância como método. Este consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato.

O Tempo Escola (TE) implica nas atividades teóricas e práticas desenvolvidas no espaço escolar, as quais servirão de base para a reflexão no Tempo Comunidade TC. No Tempo Comunidade (TC), os educandos desenvolvem seus conhecimentos na comunidade, no movimento social, na unidade familiar camponesa, e desenvolvem na prática, ações pautadas no

conhecimento prévio, obtido e levantado no Tempo Comunidade, os quais servem como objeto de estudos durante o Tempo Escola.

Para ilustrar como se desenvolve uma atividade educacional associada ao trabalho produtivo, mediante a metodologia da Pedagogia da Alternância, exemplificam-se os estudos de Borges (2012) para a qual a pedagogia da alternância envolve etapas sucessivas e integradas em tempos, espaços e processos diferenciados.

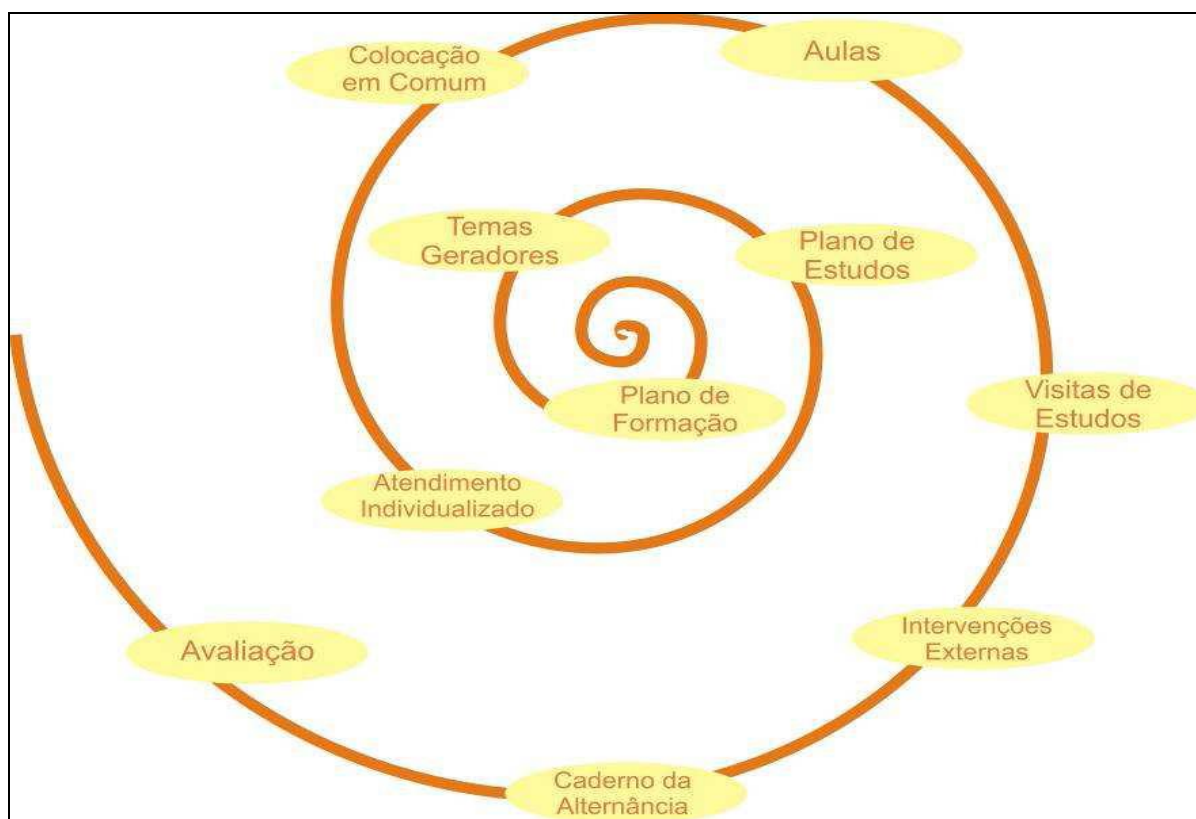


Figura 12 – Instrumentos da Pedagogia da Alternância no período da alternância entre TE e TC, sequenciados e interdependentes. In.: BORGES (2012, p. 93).

Sob a representatividade de um espiral, Borges (2012, p. 93) apresenta a demonstração e interconexão consecutiva entre uma e outra atividade, cujos instrumentos metodológicos não se apresentam sob a forma disciplinar, mas, transdisciplinar, numa consecução de atividades pedagógicas, cuja referência, os temas geradores, está contida no Plano de Formação, organizado previamente em função da interatividade entre educandos e comunidades, nos TC, entre educandos e educadores nos TE, e entre educadores, na Academia durante os TE e TC. Ao final do espiral, o item avaliação indica o momento de maior reflexão sobre o objeto investigado, a partir do qual se fecha o ciclo, através de reflexões e a consequente reabertura de um novo ciclo

de ação-reflexão-ação para a próxima Etapa. Essas práticas são orientadas pelos princípios orientadores do PRONERA, quais sejam: o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade.

Dentre as fases apresentadas pela autora (*ibidem*) destacam-se:

- a) Plano de Formação e Temas Geradores – serve como instrumento orientador das práticas pedagógicas cujos temas são organizados didaticamente para o trabalho pedagógico, constando as temáticas de todos os períodos de alternâncias e da interdisciplinaridade como forma de promover a reflexão entre os conteúdos e a realidade cotidiana das comunidades camponesas.
- b) Plano de Estudo - Relaciona os conhecimentos técnicos e científicos desenvolvidos no TE com os saberes e práticas desenvolvidos no TC. Nesse item se faz importante à presença dos monitores pela orientação aos estudantes de sua atuação e integração na comunidade com as famílias.
- c) Caderno da Realidade e Caderno da Alternância - De acordo com Gimonet (2008, p. 83) “é um instrumento de ligação e informação”, ultrapassa a formalidade de registros de tarefas, pois que é um instrumento pedagógico que registra a interação entre o estudante, a comunidade e a escola, nos períodos de alternância.
- d) Colocação em Comum ou as Rodas de Conversa – ocorre no momento de socialização das experiências vivenciadas e de reflexões acerca das investigações realizadas no TC.
- e) Visitas Técnicas e Intervenções Externas - refere-se às ocorrências de mediações no conhecimento com a presença de pessoas mais experientes capazes de promover salto qualitativo na aprendizagem cognitiva possibilitando a formação da identidade do educando.
- f) O Internato ou Tempo Escola - permanência num espaço coletivo pelo grupo de educandos momento em que constroem a organicidade interna do grupo.

g) Avaliação - se constitui um instrumento didático-pedagógico essencial ao processo educativo, a partir do qual os educandos refletem sobre os processos ocorridos em cada Etapa de TC prosseguindo-se para a próxima Etapa desse mesmo tempo.

Diante do exposto pela autora, prossegue-se o texto com algumas observações em relação à experiência analisada, o Curso. De acordo com o PRONERA (BRASIL/MDA/PRONERA, 2006, p. 1), Tempo Escola e Tempo Comunidade são indissociáveis, embora ocorram em tempos, espaços e processos diferenciados, pois o Tempo-Escola e Tempo-Comunidade

não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende.

Na atualidade, a Pedagogia da Alternância se faz presente nas políticas educacionais, cujo suporte legal se ampara em documentos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e o Parecer do Conselho Nacional de Educação. Inicialmente, destacou-se na LDBEN Nº 9.394/96, no Artigo 1º sobre a interação entre a escola, a família, o trabalho e a comunidade:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Artigo 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o exigir.

Artigo 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Artigo 81- É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada mediante Parecer nº 36, de 2001 e pela Resolução nº 01, de 2002, esta que considera a alternância como metodologia:

Artigo 7º, Parágrafo 2º: As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e continuar aprendendo assim o exigirem.

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 01/02/2006, discorre sobre a Pedagogia da Alternância e recomenda aos conselhos estaduais de Educação o reconhecimento de escolas do campo. Não se restringindo apenas a estas, o Artigo 81 da LDBEN Nº 9.394/94 orienta que as universidades se amparem na oferta de cursos de Nível Superior por alternância com projetos experimentais. Nesse sentido, constitui-se como um projeto experimental, a Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, uma demanda dos camponeses.

Uma das estratégias de valorizar o conhecimento e o modo de vida camponês, e por sua vez, contrariando o território imaterial do Paradigma do Capitalismo Agrário, a pedagogia da alternância é uma metodologia exigida pelo PRONERA, em virtude de que aquela contribui na interação entre os sujeitos educandos e, entre estes e o meio, como forma de intervenção e transformação na realidade (FREIRE, 1983). Nesse sentido, o Projeto do Curso elucida (INCRA/PRONERA, 2004, p. 5):

A pedagogia da alternância potencializa a oportunidade a partir do conhecimento educacional rural, em que todos intervêm como protagonista no processo educativo. Estes aspectos de natureza das ciências agrárias são fortalecidos pelo equilíbrio da alternância entre a contribuição das ciências naturais e outras áreas do saber tendo sua importância na formação de um profissional que busque ferramentas metodológicas e transformadoras desta realidade.

A condição *sine qua non* para a realização da Turma de Ciências Agrárias (PEC/MSC), enquanto curso do PRONERA foi à exigência da Pedagogia da Alternância.

A participação dos MSC constitui-se como fator decisivo na efetivação da Pedagogia da Alternância, na experiência da Turma, uma vez que os movimentos defendem este método compreendendo a interligação entre o ensino e a pesquisa como elementos indissociáveis.

Apoiado na Pedagogia da Alternância o Projeto do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, da UFPB, foi desenvolvido em oito etapas intensivas, ocorridas em tempos e espaços

diferenciados, alternados entre a Universidade e a comunidade. Nesse sentido, foram desenvolvidos 08 períodos de Tempo Escola (TE), também denominado pelo Coordenador do Curso como “Tempo Acadêmico”, com carga horária de 2.165 horas, ou seja, 72,9% do total do Curso, intercalados em 07 períodos de Tempo Comunidade ou locais de trabalho e/ou de militância, com carga horária total de 805⁹⁵ horas/aula, sendo 115 horas por etapa.

O 8º Tempo Escola foi destinado às sessões de apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e solenidade de Colação de Grau, além de conclusão das disciplinas finais do Curso. A burocracia existente no Convênio para a liberação de recursos promoveu irregularidade nos períodos do Tempo Comunidade que variou de noventa a cento e oitenta dias.

Nos períodos de Tempo Escola nos quais os Profissionais Egressos estavam na Universidade à extensa carga horária destinada às aulas, em geral, o dia todo, havia uma sobrecarga, com atividades, inclusive, no período noturno e, aos finais de semana para a realização de estudos, reuniões e demais atividades de organização da residência onde conviviam, restando-lhes um mínimo de tempo destinado ao lazer e ao descanso.

De acordo com o Projeto de Curso de Ciências Agrárias - PEC/MSC (UFPB, 2004 -, 29-31), as etapas metodológicas e atividades foram desenvolvidas na perspectiva da pedagogia da alternância com o estabelecimento de TE e TC, descritos da seguinte maneira:

- a- Tempo Escola (TE) - O TE do Curso de Graduação em Ciências Agrárias, Licenciatura Plena, reger-se-á de acordo com o que preceitua as resoluções 41/2003 e 04/2004 do CONSEPE, que estabelecem o projeto político-pedagógico do curso e pelas normas emanadas pela Pró-Reitoria de Graduação, seguindo o calendário estabelecido por este convênio. (...)
- b- As semanas do TE serão compreendidas de segunda a sábado, encerrando-se no sábado, ao meio dia.
- c- Para integralização da carga horária dos componentes curriculares os dias do TE terão 8 (oito) horas/aula (entendendo-se horas/aula = 60 minutos), distribuídas 04 (quatro) horas no turno da manhã, 04 (quatro) horas no turno da tarde.
- d- O período da noite será utilizado para os exercícios de avaliação do TC; reposição de aulas/provas, revisão de outras atividades acadêmico-científico culturais.

Outra especificidade do TE contida no Projeto do Curso compreende a exigência do PRONERA em relação ao estabelecimento da pedagogia da alternância, integrando o TE ao TC subsequente, e ainda mais, trazendo a contribuição constante desses momentos para o TE posterior, e assim sucessivamente, conforme se pode depreender a seguir:

⁹⁵ Há controvérsias em relação ao número de horas do TC, pois no Projeto do Curso afirma 625 horas e, no currículo do Curso constam 825 horas.

Ao final do período letivo, em cada componente curricular (disciplina), os professores das áreas técnica e pedagógica, sob a coordenação da equipe de supervisão pedagógica, deverão atribuir atividades de complementação, acadêmico, científico cultural aos alunos, baseado na pedagogia da alternância, para serem desenvolvidas no TC e avaliadas coletivamente, no TE subsequente. (ib. id., p. 31).

O Tempo Comunidade (TC), uma exigência legal para a realização do TE seguinte, se dá com desenvolvimento de atividades práticas e observáveis nas comunidades onde residem os Profissionais Egressos, de tal modo, que as ações realizadas na pesquisa, têm como eixo orientador a reflexão teórica advinda do TE e, a partir das atividades práticas realizadas ou observáveis, os resultados obtidos retornavam ao TE para posterior análise e, o consequente, retorno à comunidade por ocasião do próximo TC (ib. id., p. 32-33):

- a- Compreenderá um estágio de vivência no campo e funcionará em 7 etapas, com carga horária total de 625 horas, onde serão realizados estudos e pesquisas que levem a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes ao campo, que subsidiarão as intervenções práticas.
- b- os estudos a serem desenvolvidos no TC não poderão ultrapassar mais de 04 horas por dia, de acordo com as condições existentes na comunidade e disponibilidade dos alunos do presente objeto.
- c- A carga horária e as atividades do TC serão pré-requisitos para seguir para a próxima etapa do projeto.

Inovadora, no âmbito educacional, a Pedagogia da Alternância promoveu na dinâmica do Curso analisado uma rediscussão do papel da universidade, dos territórios camponeses e dos sujeitos que neles vive o reconhecimento das diversidades, da construção de uma sociedade alternativa, de uma universidade voltada para a realidade de seus educandos, compreendendo-os como sujeitos de direito e de diferenças e, por conseguinte, do acesso desses sujeitos à escola, especificamente, ao Ensino Superior.

A ampliação de ações e atividades para além do espaço escolar, estendendo-se às realidades dos educandos, nas comunidades onde residem ou em outros campos, atuando na formação de jovens e adultos do campo, constitui-se um resultado positivo para o Curso de Ciências Agrárias. Segundo consta no Relatório Parcial do Curso, referente às II e III Etapas do Tempo Escola e, as II, III e IV Etapas do Tempo Comunidade (UFPB, 2006, p. 709),

As principais atividades desenvolvidas durante as etapas de tempo acadêmico e também as reflexões durante o curso, tiveram como finalidade fazer uma ligação dos conteúdos lecionados entre a II e a III Etapas do TE e das atividades do tempo comunidade com o início dos novos componentes curriculares, prevista para a próxima Etapa. A intenção desta metodologia é de possibilitar reflexões que possam contribuir com outras atividades qualificando as próximas atividades do tempo escola e tempo comunidade desta III Etapa, dando sequência a uma

ação reflexiva de um novo jeito de educar objetivo pelo qual este Curso foi criado.

Nos Tempos Comunidade, os estudantes desenvolveram projetos e experiências em tempos e espaços diferenciados, permeados pela pedagogia da alternância, como ressaltou o Profissional Egresso 20 (2008), para o qual a metodologia contribuiu na promoção da sustentabilidade das comunidades camponesas:

Eu acredito que seja a melhor metodologia, porque um curso, por exemplo, quando eu estava no tempo comunidade o pessoal perguntava, e aí já terminou o curso? E eu dizia não eu estou pesquisando o que eu li lá na biblioteca, lá na sala de aula, agora eu estou pesquisando aqui, e quando eu pesquisava lá eu trazia de volta para a universidade, então se cria uma relação muito próxima entre a Paraíba e o Pernambuco, principalmente a localização lá onde eu moro porque eu pesquisei algumas áreas de canavial que lá se planta muita cana e trouxe para a Paraíba e levei a Paraíba pra lá pra dentro da minha comunidade também. Então, isso aí teve uma ligação muito forte através dessa metodologia de tempo escola e tempo comunidade.

A pedagogia da alternância influenciou no desenvolvimento do Curso servindo como metodologia orientadora e transformadora no *que-fazer* educativo docente. Afirmou o Representante 2 dos MSC (2011) que,

O essencial do Curso de Ciências Agrárias, esse do PRONERA, é que ele foi dentro da modalidade da metodologia da alternância e ele facilitou que a gente pudesse fazer esse diálogo maior em programar o curso onde o educando pudesse estar indo e voltando pra sua comunidade, **fazendo esse diálogo entre esse conhecimento que ele tinha na sala de aula e na prática dele, quando ele voltava pra escola.** (Grifos nossos).

Por outro lado contribuiu com novas racionalidades da discussão acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso convencional, a fim de que este pudesse contemplar a realidade dos educandos, e não se tornasse fator limitante, a proposta do PRONERA, pois como se apresenta, no cotidiano da área das ciências agrárias em sua análise limitada ao desenvolvimento econômico (OLIVER, 2006, p. 2):

O PPP foi construído **nesse diálogo, nessa reflexão, nessa necessidade que a gente tinha de ter um educador pra contribuir com essa reflexão junto com os agricultores assentados**, ampliando mais o conhecimento de quem ensina no Ensino Fundamental. Pra que também, pudesse ter esse conhecimento, o domínio desse conhecimento das Ciências Agrárias que pra nós, era muito importante. O PPP era o mesmo do curso convencional, mas **o diferencial era ser em alternância.** E foi isso que a gente conseguiu. Mas o currículo era igual ao curso normal que existe na universidade. Então, isso era até um fator limitante na nossa organicidade. (Entrevista concedida pelo Representante 2 dos MSC, Brasília – DF, 2011).

Desenvolver a Pedagogia da Alternância no Curso significou para o INCRA (INCRA/PRONERA, 2004, p. 6) um “importante passo para reverter o quadro limitado que possui as ciências agrárias, pois esta representa o suporte intelectual do desenvolvimento de cadeias produtivas, tendo a universidade como centro de articulação do saber dominante”. De acordo com o que expressa esse documento (ib. id.), como disciplina voltada para o agro, “as ciências agrárias ainda marginalizam os seres humanos, a sociedade, a educação e o meio privilegiando a produção econômica, deixando explícito o caráter de fragmentação do conhecimento”. Essa constatação foi presenciada frequentemente na fala dos Profissionais Egressos em relação ao período de realização do Curso.

Segundo os Profissionais Egressos 2, 5, 7, 9, 12, 19 ‘constantemente se viam obrigados a realizar vários trabalhos para cada disciplina durante o Tempo Comunidade, deixando-os bastante ocupados para cumprir todas as obrigações da vida na comunidade e na família’. Diante dessa constatação, os Profissionais Egressos organizados, discutiram juntamente com seus professores a possibilidade de, transdisciplinarmente realizar os trabalhos de campo consorciados, evitando assim que fosse realizado um trabalho para cada disciplina cursada. Resistências como estas se consolidaram ainda mais no cotidiano da Turma.

A postura de alguns professores diante da nova situação, a Turma, a modalidade do programa PRONERA, a pedagogia da alternância, os sujeitos do Curso, a militância, enfim, a diversidade presente no Curso, promoveu aos professores novas formas de aprender e ensinar, no sentido de tornar-se o educador um educando, no ato de educar (FREIRE, 1983). Para essa mudança contribuiu o enfrentamento constante da Turma como expressão da resistência contra hegemônica ao modelo de educação imposto pela universidade como centro do saber acadêmico.

Posturas docentes diversas e, por vezes adversas, em relação às atividades do Tempo Comunidade foram observadas no levantamento documental realizado junto ao INCRA, no ano de 2011. Para explicitarmos, analisou-se 3 (três) atividades de Tempo Comunidade (TC).

Na primeira atividade, na disciplina Biologia (ANEXO H) observou-se atividade de pesquisa sobre a saúde na comunidade camponesa. Foram solicitadas observações acerca da saúde, atendimento médico e frequência, sexualidade e prevenção de DST/AIDS, medicamentos utilizados, origem e situação da água e flora local. A metodologia indicada foi à observação, confecção e aplicação de questionário, análise dos dados, confecção de tabelas, escrita de relatório.

Na segunda atividade, da disciplina Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação (ANEXO I), o professor indicou a atividade de pesquisa para a confecção do diagnóstico da comunidade, com a metodologia de construção de questionário, confecção de tabelas, análise dos dados, escrita de relatório. As perguntas a ser elaboradas por cada Profissional Egresso deveriam ser adequadas à realidade do assentamento, abrangendo uma multiplicidade de temáticas: educação, sexualidade, reforma agrária, homossexualismo, prostituição, lazer, cultura, luta pela terra e gênero.

Na terceira atividade, da disciplina Química Geral (ANEXO J), observou-se que o professor indicou a realização de duas atividades: a primeira, um experimento para observação da combustão a partir do uso das substâncias Hidróxido de Amônia e Fenofalina. Na segunda, uma atividade de leitura do livro: O Papel do Indivíduo na História e a exigência de confecção de resenha do texto. Em nenhuma das atividades há registros de interação dos conteúdos abordados com a realidade da comunidade.

As atividades 1 e 2 demonstram proximidades, contudo a atividade 3, apesar de tratar-se de um diagnóstico, apresenta uma multiplicidade de temáticas as quais, merecem atenção por parte da própria universidade, uma vez que apresentam complexidades, e mais ainda, se reportar-se ao modo de vida camponês e ao campo, cujo olhar diferencia-se em relação às questões apresentadas no exercício.

Dentre essas atividades encontrou-se a expressão “Atividade Extraclasse”, fato que se repete no depoimento do Coordenador do Curso (2010), mas segundo aquele, posteriormente, na medida em que o Curso avançava nas Etapas, percebeu-se a dinâmica exigida pelo Curso e, por conseguinte, a adoção da carga horária dos TC como ‘conteúdo flexível’⁹⁶:

Toda a carga horária do curso foi presencial porque a gente não tinha como mensurar e considerar a carga horária do Tempo Comunidade... Chegou-se a debater isso, mas, chegou-se a conclusão de que, pra evitar problemas, toda a carga horária do Curso seria dada presencialmente e, **a carga horária extra**, embora seja enorme, talvez o dobro da duração do Curso, **a carga horária extra que eles tiveram na comunidade passou-se a contar como uma atividade extracurricular** que depois foi considerada como carga horária, foi absorvida como conteúdo flexível, né, de atividades flexíveis. (Grifos nossos).

⁹⁶ Cf. Resolução N° 01/2011, do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias Colegiado de Curso, da UFPB: Artigo 1° - Os conteúdos Complementares flexíveis do Curso de Graduação em Ciências Agrárias - Licenciatura Plena, parte integrante do seu Projeto Pedagógico, regem-se pela presente Resolução. Parágrafo Único – Os conteúdos complementares flexíveis constituem-se em conteúdos curriculares livres, realizados no decorrer do curso, como seminários, congressos. Regulamenta os Conteúdos Curriculares Flexíveis, fixados no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, do Centro Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da UFPB e dá outras providências. colóquios, oficinas, cursos de formação continuada, tópicos especiais e flexíveis ou em forma de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Nas três atividades solicitadas pelos professores, às quais se acessou na pesquisa, observou-se, desde uma aproximação com a proposta da pedagogia da alternância, até um total distanciamento da mesma. E no retorno ao Tempo Escola, o que foi realizado com essas atividades? Foram avaliadas? De quais formas? Igualmente a esses questionamentos, outros remetem a discussão ao período Tempo Escola precedente ao Tempo Comunidade.

Pergunta-se: antes da sugestão da atividade, na disciplina, houve planejamento docente na perspectiva da transdisciplinaridade com a construção de planos de estudos durante o TE, a fim de que sejam desenvolvidos no TC? E durante os TE e, nos TC, momento em que os estudantes se ausentavam do ambiente escolar dos estudantes, se houve planejamento transdisciplinar na Academia, e se este teve a oportunidade de refletir sobre quais assuntos, metodologias, métodos a abordar no próximo Tempo Escola, considerando que os estudantes também trazem sua pesquisa do TC para reflexão teórica e, posterior contribuição e continuidade da pesquisa no próximo TC?

De acordo com o Coordenador do Curso de Ciências Agrárias (2011) além da alternância em tempos e espaços diferenciados, no âmbito docente prevaleceu à fragmentação do conhecimento em virtude da abordagem disciplinar, ao invés da transdisciplinar. E quando ocorre a transdisciplinaridade, o faz mais por questões materiais e de aproveitamento de espaços físicos do que do ponto de vista didático-pedagógico.

As disciplinas aconteceram compartimentadas, como sempre! **Nosso Curso é um curso, ainda na modalidade é multidisciplinar e os professores ficam integrados em departamentos e, cada professor leciona a sua disciplina.** Então, esse modelo, eu acho que é um modelo que está pulverizado dentro da universidade como um todo e por mais que a gente queira **dizer que a gente faz transdisciplinaridade, ela, na prática, não existe. Existem algumas conversas, alguns contatos, assim, dizer pra você que as coisas funcionam de modo integrado, não é bem assim.** Agora os setores produtivos aqui do Campus eles acabam, por exemplo, o setor de agricultura você tem todas as disciplinas, todas as culturas sendo cultivadas, pelos mesmos professores... Então, **quando tem as aulas práticas, um professor quando vai ministrar uma aula prática ele não usa só o laboratório dele, ele usa o laboratório dos outros professores. Ele vai lá e usa os exemplos, usa ferramentas e acaba de forma natural acontecendo, né... acontecendo e amenizando essa questão.** Mas, do ponto de vista docente, do ponto de vista das interações entre os professores, é muito pouco o que acontece, assim, de formar um grupo de trabalho e trabalhar uma disciplina, um conjunto de disciplinas. (Grifos nossos).

A pesquisa demonstrou que a partir da experiência analisada, a universidade, embora tenha se esforçado, não respondeu a contento as necessidades da Turma em relação a

especificidades da Pedagogia da Alternância. Quando se fez essa pergunta ao Coordenador do Curso (2010), aquele informou:

A universidade ainda não alcançou esse patamar de discussões, contudo, espera-se atingir esse nível na medida em que houver a continuidade do Curso com outras turmas, pois o fato de ser a primeira experiência constitui-se como aprendizado para todos os envolvidos.

Corroborando a inadequação de atividades recomendadas por alguns professores durante o TE para realização no TC, o Profissional Egresso 3 (2011) demonstra clareza na concepção acerca da pedagogia da alternância e afirma que não considera ter-se praticado no Curso, por não promover a troca de informações, as reflexões coletivas acerca das realidades vivenciadas em suas comunidades camponesas.

Eu diria que o seguinte: **na verdade, Pedagogia da Alternância, a gente compreendeu só alternar os tempos.** Mas como na nossa Turma tinha quatro pessoas das Escolas Famílias Agrícolas, que praticam pedagogia da alternância no Brasil, a gente tinha a oportunidade de dialogar com esses sujeitos vendo o que era pedagogia da alternância. E, na verdade, eles diziam que não era isso, não! A gente tem dois tipos de estudo no nosso Curso, que **eu acho que no Curso não tem essa compreensão. Tem uma compreensão que a gente precisa um tempo pra lá, pra o campo, tendo em vista a família.** Mas, do ponto de vista das Escolas Agrícolas, que as pessoas conversavam era que a Pedagogia da Alternância, não é só por causa disso. O principal objetivo nosso é estudar todo conhecimento dos dois lados, estudar no sentido só teórico e estudar no sentido prático/teórico. **No nosso curso não tem! O Tempo Escola que a gente fica na universidade e o Tempo Comunidade. Só que esse Tempo Comunidade não é de estudo. É um tempo que a gente volta pra comunidade, com trabalhos.** (Grifos nossos).

Outra questão permeou o debate acerca das atividades do TC e seu retorno à Academia. De quais formas aconteceram os TC e quais os resultados obtidos? Quais as metodologias utilizadas pelo corpo docente para viabilizar a pedagogia da alternância no Curso? Houve discordâncias em relação à aplicabilidade dessa metodologia.

De acordo com o Profissional Egresso 3 (2011) não houve a prática metodológica da pedagogia da alternância, “pois os trabalhos do TC nem sempre foram direcionados a realidade da comunidade, tampouco houve debate durante o TE para refletir sobre as atividades do TC”.

Já a Profissional Egressa 12, do município de Quixadá – CE (2011) considerou uma experiência positiva e afirma:

Acredito que sim. “A gente tinha muita atividade, muitas questões, muitos trabalhos, fazia na comunidade, desenvolvia relatórios de atividades, e retornava ao tempo escola”. (...) Acho que tinha que ser um pouquinho maior algumas Etapas, porque teve Etapa muito longa, né, algumas Etapas foram muito extensas. Mas, houve essa alternância porque a gente sempre que vinha de lá

trazia os trabalhos, trazia as coisas e tinha que continuar estudando, desenvolvendo na localidade, experimentar pelo menos aqueles que conseguiam fazer, porque tinha uns que enrolavam (risos) e conseguiam desenvolver menos trabalho. Assim, chegava lá e o trabalho sem fazer... foram alguns poucos, mas teve alguns alunos dos nossos que aquelas experiências que a gente conseguia fazer os trabalhos, desenvolver seminários com a turma,

Contudo, a depoente (ib. id.) analisa que a pedagogia da alternância ocorreu em função da organicidade interna da Turma, o que pode evidenciar-se em sua fala: “**_vamos criar um seminário pra mostrar os trabalhos que cada um fez né!** A gente vê a importância disso aqui pra vida da comunidade que a gente fez nosso trabalho de formação dessa continuidade do Curso na comunidade” (Grifos nossos). Por outro lado, a recorrência dos Tempos Comunidade promoveu a maturidade e o conhecimento acerca do significado dessa metodologia, assim como uma maior interação entre os Profissionais Egressos e, entre estes e a comunidade, conforme esclareceu a Profissional Egressa 13, do Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa – CE (2011):

Eu acredito que teve a alternância porque o processo de alternância é o seguinte: prática–teoria–prática. E a gente, no decorrer do processo quando a gente vinha pra, **no primeiro momento a gente sentiu, talvez, essa dificuldade porque ficou mais estendida ao trabalho.** Mas, **nas outras Etapas que a gente começou a ter clareza do processo** à gente já começou a ter uma intervenção diferente, eu, particularmente, que não era do meio dos movimentos sociais assiduamente, eu nasci no assentamento. Mas, **a partir do momento que eu comecei a fazer o curso eu adquiri uma nova identidade, uma nova concepção de luta e quando eu voltava pra comunidade, eu consegui ter um poder de intervenção muito maior do que antes porque eu comecei a me inserir no próprio movimento em si, participava das atividades e lá dentro do meu assentamento, assim, quando eu voltava, a minha intervenção era outra, tanto é que em todos os momentos reunia e mesmo que não fosse convidada, mas estava lá debatendo, reunindo, discutindo,** E quando a gente chegava lá no nosso Curso, a gente trazia aquela realidade pra lá, presente dentro da discussão, porque a gente já começava a ter clareza, né. (Grifos nossos).

Prosseguindo em seu depoimento a PE 13 demonstra a importância da experiência do Curso tendo em vista que a metodologia da alternância constituiu-se como elemento indispensável à construção do conhecimento, e mesmo não se efetivando seguindo os princípios da metodologia, mas a iniciativa contribuiu para a consolidação da Turma, para a construção da identidade camponesa, bem como maior poder de participação e empoderamento na comunidade camponesa.

Então, acho que teve a alternância, embora pra alguns, não tenham compreendido que não foi importante, mas foi um período em que a gente começa a refletir, começa a praticar o que a gente fez. Tinha alguns momentos que a gente chegava na aula, por exemplo, a de fruticultura que a gente aprendia

a podar, e quando a gente chegava em casa à gente ficava louca, numa ansiedade mostra pra poder fazer planos, pra orientar os quintais, pra orientar nisso... (risos).

Diante do exposto, as experiências teóricas e práticas não implicaram numa simbiose de conhecimentos e, por conseguinte, na produção de um novo conhecimento mútuo de ambas as realidades (TE e TC), salvo, as discussões advindas das experiências de quatro Profissionais Egressos advindos das EFA's, além de enaltecer que a orientação política do educando, é fator primordial na prática da pedagogia da alternância.

Os Profissionais Egressos com origem de formação nas EFA's contribuíram na construção do significado da pedagogia da alternância, especialmente pela possibilidade de aprofundar o conhecimento em experiências palpáveis na Turma, servindo de elemento para reflexão coletiva, tanto dos educandos como de educadores, para muitos dos quais, o Curso situava-se como sua primeira experiência na pedagogia da alternância. Segundo o Profissional Egresso 3 (2010),

Os trabalhos são direcionados? Não são! Alguns professores botam trabalhos de matemática, trabalho de biologia, mas não são trabalhos que vá interferir diretamente na realidade da comunidade. Alguns trabalhos conseguem fazer isso. Depende muito do educando e da orientação política dele; Assim, vários trabalhos que agente fez com esses professores de Fitossanidade, a professora de culturas regionais que adotou a matriz como matriz tecnológica para a agricultura agroecológica, agricultura orgânica... Botou trabalhos para a gente pesquisar nas comunidades; Então, **tinha alguns trabalhos que faziam isso, mas nem todo curso fazia essa relação** sempre que a gente conversava sempre na rodinha da cachaça com a galera que fazia pedagogia da alternância de verdade. **Aí, a gente apontava que ainda existe falhas, comparado com o que eles fazem nas Escolas Famílias Agrícolas... aí, a partir deles que eu comecei a interpretar melhor a pedagogia da alternância.** (Grifos nossos). (Entrevista concedida pelo Profissional Egresso 3, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari, 2011).

Corroborando ao depoimento anterior, os Profissionais Egressos 5, 6 e 7 (2011) afirmam a importância da Pedagogia da Alternância no Curso, entretanto, demonstram que nessa experiência do PRONERA, não aconteceu à pedagogia da alternância, pois segundo informaram os Profissionais Egressos 5, 6 e 7, ocorreram momentos em que alguns Profissionais Egressos não realizaram suas atividades, outros trabalhos não foram corrigidos por alguns professores, o envio de atividades se dava para cumprir exigências formais da academia, ou seja, a nota de avaliação.

Essas constatações suscitam questionamentos acerca da existência de diálogo entre distintos seguimentos do processo educativo, quais sejam, entre educandos e educadores, entre

educandos, entre educadores e Coordenação do Curso e no âmbito da coordenação geral que envolvia a participação da UFPB e dos MSC.

PE 5 – foi importante, mas não teve funcionamento, não teve acompanhamento.

PE 6 – funcionou não. Ah! A gente sempre levava trabalhos para o Tempo Comunidade. Tinha demais!

PE 5 – fazia parte da carga horária, mas pra lhes ser sincero, muita gente não cumpriu com esses estudos.

PE 6 – com essas atividades... teve gente que cumpriu e no final da Etapa e entregava... uns corrigidos, outros sem corrigir... quando recebia, oh! (gestos com a mão mostrando a quantidade de trabalho a corrigir)

PE 7 – nem sempre a gente entregava os trabalhos quando vinha do TC. **A maioria dos trabalhos que nós entregamos na Coordenação não chegaram nas mãos dos professores não.** Alguns mandavam até pelos Correios! (Grifos nossos).

De acordo com a pesquisa realizada a postura de alguns docentes demonstra equívocos em relação ao significado da Pedagogia da Alternância. Igualmente, constatou-se no depoimento do Profissional Egresso 5 (2011) ao demonstrar equívocos quando substitui a expressão ‘Tempo Comunidade’ por “período de alternância”, como se o termo ficasse restrito apenas àquele momento do TC. Por outro lado, o Profissional Egresso 5 (2011) enaltece a atuação de alguns docentes no acompanhamento contínuo aos Profissionais Egressos, mesmo durante o TC quando a distância entre a comunidade e a Academia se constituiu uma dificuldade, mas não um fator limitante:

Tinha professores que faziam esses trabalhos no próprio período de alternância e outros preferiam entregar só quando voltasse. Porque o que é que uns falavam? Tinha os da parte pedagógica que sempre questionavam que mandassem porque aí eles podiam dar uma olhada e interagir e talvez como a gente ainda tava no TC ainda podia estar melhorando. E os mais técnicos não!, diziam: _ façam e quando for na próxima Etapa a gente vê. Agora o próprio Marcos Barros, Socorro Queiroga, Ademir, esse povo todo a gente sempre tava mandando antes de voltar.

Somadas essas constatações, seria um equívoco desse Profissional Egresso e de parcelas do corpo docente, ou a abrangência do fato atinge a Academia em seu modo de produzir o conhecimento? Perguntou-se ao Coordenador do Curso e Professor da Turma, se uma vez que se trata de um projeto específico do PRONERA, no Curso, o qual originou a Turma, uma das propostas dos MSC é de incentivar a agricultura camponesa de base agroecológica, ou seja, se houve a preocupação de, durante os Tempos Comunidade desenvolverem-se, a partir de alguma disciplina específica, algum conteúdo específico voltado para a agricultura camponesa, da produção agroecológica? Houve uma mudança do foco dos professores em relação aos conteúdos

das disciplinas, ou houve alguma atividade que os Profissionais Egressos realizaram que tivesse alguma repercussão nas comunidades e no modo de produção do conhecimento?

Para o Coordenador do Curso, a experiência foi positiva, uma vez que houve iniciativas por parte de professores em relação à metodologia de abordagem dos componentes curriculares, mas ressalta a necessidade de um PPP específico para o Curso, o que naquele momento de execução do Curso não foi possível em função da burocracia e morosidade processual para a construção de um PPP.

Realmente eles sofreram essa mudança... as disciplinas foram realmente todas adaptadas ao Curso. Então, isso foi uma coisa que a gente pode mexer na prática. O ementário nosso é um ementário caduco, já ultrapassado... os professores entendem isso que a universidade leva meses, anos... meses nada! Leva anos!!! pra fazer um PPP... houve uma exigência, toda uma burocracia e uma das mudanças que ocorrem no mundo elas ocorrem numa velocidade muito grande que a gente não pode mais depender desse tipo de atraso, né... formal. (Entrevista concedida pelo Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, Bananeiras – PB, 2010).

Desse modo, constituiu-se como uma experiência na qual a resistência se mostrou de ambos os lados: do ponto de vista discente houve a defesa de seu modo de vida e de suas culturas; do ponto de vista docente, os professores desenvolveram mecanismos de adaptação à nova situação adequando-se a proposta do PRONERA, a partir do embate criado entre o modo de produzir o conhecimento na Academia e o enfrentamento produzido pelos Profissionais Egressos como expressão de uma contra-hegemonia:

Então os professores conseguiram através de cada conteúdo, de cada disciplina mostrar né, conteúdos mostrar a realidade da agricultura camponesa. Então teve uma disciplina como Irrigação, por exemplo, Irrigação é uma disciplina que ela mostra tecnologias aplicadas em grandes lavouras... monoculturas... pouca coisa da agricultura familiar e mais do agronegócio. Mas, existe a tecnologia de irrigação da pequena produção familiar. Então, esses professores tiveram que fazer uma adequação e centralizar todo o conteúdo na parte de tecnologia de irrigação familiar. Práticas de gotejamento, micro aspersão, mangueira e tal... Então, vamos trabalhando com técnicas bem voltadas para a agricultura camponesa, até porque se eles forem falar uma linguagem..., se eles falassem uma linguagem voltada para o agronegócio... aí, os estudantes faziam a defesa deles. Muitos professores tiveram esse embate, né!... a questão do agronegócio com a questão da agricultura familiar camponesa. (Entrevista concedida pelo Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, Bananeiras – PB, 2010).

Embora a experiência da Turma pioneira de Ciências Agrárias represente uma iniciativa do PRONERA viabilizada pelos MSC e seguimentos da Universidade em desenvolver experiências de educação contextualizantes com as realidades dos educandos, especialmente contendo a especificidade do PRONERA, a não criação de um curso específico para o

PRONERA implicou em equívocos e atitudes inadequadas por parte da Universidade e relação à especificidade do PRONERA. Considerada a realidade do projeto do Curso pautar-se na Educação do Campo, na pedagogia da alternância e na agricultura camponesa, o currículo e o PPP encontravam-se descontextualizado em relação a essas pautas, como também essa discussão em torno das realidades dos Profissionais Egressos não foi contextualizada, restando o direcionamento dos componentes curriculares à formação técnica e pedagógica.

O projeto pedagógico internalizou um projeto pedagógico pré-existente e que, portanto, ele era desvinculado desses temas. Então, quando a gente montou o projeto pedagógico, **o Curso não teve uma preocupação de falar um pouco sobre a alternância**, sobre a metodologia de como seria a oferta das disciplinas, né, aquela coisa toda, e... os conteúdos das disciplinas **eles foram se adequando na medida em que foram sendo executadas**. Então a história de vida dos estudantes, a gente não tinha como prever, a não ser com os estudos realizados... ela foi acontecendo à medida que esses estudantes, nesses quatro anos, conviveram no Curso, com os professores,... É que ela foi sendo sedimentada e conhecida, essa história de vida, **ela foi vivida aqui, trazida por eles e socializadas com o curso. Então ela aconteceu dessa forma, na prática.** (Grifos nossos).

No Curso analisado, detectou-se que ocorreu irregularidade nos períodos alternados de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), sobre os quais se reporta neste Capítulo. Embora o regime do Curso seja semestral, as Etapas de TC variavam entre 90 a 193 dias, em função da burocracia na liberação de recursos para o custeio de despesas com alimentação, transporte, material didático, dentre outras. Igualmente, ocorreu em relação ao TE que ao contrário do TC, encurtava o período, conforme depoimento da Profissional Egressa 13, do Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa - CE (2011):

Eu acho que em alguns momentos foi curto o tempo-escola. Porque assim, a gente podia ter aprofundado mais. A gente foi estudar bioquímica, química, essas coisas e era tanto conhecimento pra tão pouco tempo que a gente ficava doidinho.

A alternância desses períodos deveria preconizar os preceitos legais do ordenamento jurídico da política da Educação do Campo, tendo em vista a importância dada à sazonalidade do campo respeitando-se seus tempos de produção agrícola e cultural. Contudo, a diversidade da Turma composta por educandos oriundos de quatro regiões brasileiras, somada a outras questões como a dificuldade de implementação da pedagogia da alternância e a inexistência de criação de um Curso específico de Ciências Agrárias PEC/MS, dentre outras, constituiu-se um fator limitante a execução do Curso de acordo com a proposta do Projeto do Curso do PRONERA.

Embora hajam sido definidas as diretrizes operacionais para a Educação do Campo, embasadas, sobretudo, em preceitos legais como a LDBEN Nº 9.394/96 que reconhece, em seus Artigos 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, mediante a adequação, ao invés de adaptação, o que significa considerar como finalidades, “os conteúdos e a metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL/MEC, 2007, p. 16-17), pois, segundo o INEP (2006) uma das principais dificuldades em relação à Educação do Campo é a “necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural”. (*ibidem*, p. 18).

De acordo com a PNERA (MEC/INEP/MDA/INCRA/PRONERA, 2004, p. 45), o calendário escolar ainda está distante de adaptar-se à sazonalidade agrícola e cultural do campo. Em nível de país, apenas 4,2% está totalmente ajustada a realidade do campo, portanto, respeitando as necessidades e a sazonalidade no campo, contra 10,2%, parcialmente ajustado e, 85,6%, não ajustado. No tocante às regiões Nordeste e Centro-Oeste esses índices apenas se agravam.

A discussão em torno da necessidade de adaptação do calendário escolar à sazonalidade agrícola e suas influências no processo educacional foram evidenciadas com a pedagogia da alternância e com a construção de um PPP específico para os Cursos do PRONERA, pois, ao se tratar uma recomendação legal e de uma política em construção, repensar esses fatores são indispensáveis a implementação da política da Educação do campo.

Na experiência analisada, o Coordenador do Curso (2011), considerou “impossível o estabelecimento de um calendário sazonal considerando-se que este poderia coincidir com a Etapa do Tempo Comunidade”, justificando em função dos constantes atrasos na liberação de recursos provenientes, em geral, de trâmites burocráticos, somados à diversidade de origens dos Profissionais Egressos.

A seguir, demonstra-se o caminhar das Etapas formativas compreendidas nos distintos e sucessivos Tempos Escola e Tempos Comunidade e os desdobramentos construídos a partir da ação dialógica dos sujeitos docentes e discentes. De acordo com o Relatório do INCRA/PRONERA/UFPB/FJA (INCRA/PRONERA, 2006, p. 704) a cada Etapa construiu-se um relatório destinado ao registro das atividades desenvolvidas no Curso, bem como demonstrar a forma como se construiu o Curso em cada Etapa. A partir dos registros realizados, a intenção de

avaliar e reavaliar as metodologias utilizadas no jeito de fazer educação no Ensino Superior, situando às aprendizagens desenvolvidas individual e coletivamente, enquanto formação política, pedagógica e técnico-profissional. Contudo, o Relatório (*ibidem*) não referenciou a aprendizagem dos educadores no processo de alternância desenvolvido, deixando nas entrelinhas o entendimento acerca da aprendizagem unilateral.

4.2. As Etapas de Formação e a organicidade interna da Turma Margarida Maria Alves: projeções e memórias da produção do conhecimento

Inserida no movimento da pedagogia da alternância, a Etapa comumente denominada na Academia de ‘período ou semestre letivo’ constitui-se como divisor entre as ações desse movimento, alternando espaços e tempos diferenciados, ou seja, o Tempo Acadêmico e o Tempo Comunidade. Essa metodologia constitui-se uma prática recente na universidade, ocorrendo especialmente nos cursos do PRONERA. Destaca-se na dinâmica da execução das atividades a ação dos estudantes e sua interatividade com as instituições e entidades responsáveis pela execução do PRONERA, a capacidade organizativa, oriunda, especialmente, das práticas, experiências e vivências nos Movimentos Sociais do Campo (MSC).

O desafio inicial dos estudantes se deu nos primeiros contatos com a construção da organicidade interna da Turma, que se deu diferenciada, sequencial e avaliada continuamente ao longo das Etapas Formativas do Curso, conforme se depreende a seguir.

I- I Etapa Formativa – 10 de setembro a 27 de novembro de 2004

De acordo com o Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004, INCRA/PRONERA/UFPB/FJA, (INCRA, 2005, p. 410-419), essa Etapa constou de dois momentos diferenciados: uma etapa preparatória para o concurso vestibular, realizada no período de 10 de setembro a 02 de outubro de 2004, que constou de aulas com o objetivo de nivelamento da Turma com ênfase nas disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e Estudos de Realidade Brasileira e a realização do concurso vestibular. Após a divulgação do resultado dos

aprovados, ocorre a primeiro período letivo de 04 de outubro a 27 de novembro de 2004, com os componentes curriculares distribuídos entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), nos quais se realizaram estudos e reflexões teóricas e as atividades complementares do TC com o desenvolvimento de pesquisas referentes às disciplinas estudadas.

Esses momentos iniciais consistiram de descobertas e de novidades, nos quais os estudantes denotaram a diversidade social, política, cultural e organizativa que compunha a Turma Margarida Maria Alves, a turma pioneira de Ciências Agrárias PEC/MSC, no Brasil que, nos primeiros momentos iniciou a organicidade da Turma.

A seleção do vestibular ocorreu no dia 26 de setembro de 2004 para os cursos de Ciências Agrárias e História com a data de matrícula em 03 de outubro do mesmo ano. Após o processo seletivo que culminou na aprovação de 57 participantes, 55 matriculados e 12 reprovados.

A abertura do Curso contou com os estudantes da Turma, representantes dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) ligados à Via Campesina, o Coordenador do Curso de Ciências Agrárias, na UFPB, o Representante do Setor Nacional de Formação do MST e a Coordenadora político-pedagógica do Curso pelo MST.

A Turma retomou o processo de reorganicidade iniciado a partir dos componentes curriculares, seguidos de processos relacionados à convivência coletiva, formação de grupos de organização dos espaços físicos coletivos, políticos e culturais, a exemplo da organização da sala de aula cujas cadeiras se dispunham ora em círculos, ora espaçadas em filas.



Figuras 13 e 14: Sala de aula em ambiente externo à UFPB, destinado às atividades de estudos dos Profissionais Egressos. Município de Solânea – PB. Arquivo: Cruz, 2012.

Realizou-se uma dinâmica das histórias de vida dos Profissionais Egressos, a partir da qual se construiu o Memorial da Turma (UFPB, 2004). Segundo Cruz [s.(d.), p. 15], na escrita e

na oralidade, foi presenciado “o enfrentamento contra grandes preconceitos no Campus com uma minoria de professores e alunos, e também na cidade, por trazer conosco a identidade Sem Terra.”

A definição acerca do lugar de morada se deu nos primeiros dias, quando a Universidade, apesar de demonstrar no Projeto do Curso que disponibiliza de alojamentos, não dispõe de condições para alojar os estudantes, constatando-se a insuficiência desses para a Turma. A solução encontrada foi o aluguel de um antigo casarão, o qual foi denominado pelos Profissionais Egressos de Zumbi dos Palmares, localizado no centro da cidade, há um quilômetro da Universidade. Nesse espaço residiam juntos, homens e mulheres, e a distribuição de espaços para dormitórios, segundo a Profissional Egressa 2 (2011), “havia quartos de meninas e quartos de meninos, e com a convivência demonstrou-se que essa escolha era espontânea”. Diariamente, os estudantes se deslocavam até a Universidade para assistir aulas, ora disponibilizando do ônibus da UFPB, ora caminhando a pé.

Essa Etapa foi marcada com transformações e construções na vida dos Profissionais Egressos, os quais foram desafiados a organizar seu modo de vida coletivo num mesmo espaço físico, ao passo em que davam prosseguimento a luta da Educação do Campo no seio do espaço acadêmico resultado da materialidade das políticas da Educação do Campo e da reforma agrária.

A organicidade interna se deu, inicialmente, com o objetivo de atender as exigências da Proposta Metodológica da Etapa (PROMET), com a formação de grupos, normas, estabelecimentos de acordos e compromissos expressos, para além da individualidade de cada Profissional Egresso, pois se dá na construção de um coletivo com objetivos comuns.

A Proposta Metodológica da Etapa (PROMET) possuía organização diferenciada em cada Etapa de Tempo Escola, associando-a ao Tempo Comunidade subsequente, consistindo na construção de um plano de trabalho coletivo com propostas advindas da própria Turma, para organização das atividades pedagógicas e organização dos Profissionais Egressos em espaços coletivos onde conviviam.

Desse modo, as experiências positivas da PROMET de uma Etapa poderiam continuar na Etapa seguinte, de modo que a organicidade coletiva interna, a qual definia grupos de trabalho e coordenadores de equipe como os coordenadores gerais dos núcleos, dois coordenadores da Turma e representantes das equipes. Após a definição e avaliação da PROMET criava-se um regimento interno regulador das normas e acordos de convivência coletiva, orientador da organicidade interna da Turma com a formação de grupos, equipes, coordenações,

destinadas ao planejamento e execução das atividades comuns de interesse dos Profissionais Egresso, enquanto coletivo.

De acordo com Cruz (s.d., p. 48) na ‘Memória da I Etapa’, instrumento utilizado para os registros dos resultados da assembleia de formação da PROMET, destaca:

na medida em que se constrói a organicidade, ela sim, deverá ser o instrumento promocional que impulse o desenvolvimento para o crescimento do coletivo como um todo, para isso torna-se fundamental estar envolvido nas atividades dos núcleos, equipes e instâncias, dentre outros, de forma planejada com base nos princípios organizativos estabelecido no Curso.

De acordo com as observações realizadas na pesquisa e a exposição descritiva das Etapas Formativas, a formação da organicidade da Turma pautou-se na orientação segundo os princípios pedagógicos do PRONERA, da Educação Popular e da Educação do Campo, quais sejam: práxis, inclusão, participação, multiplicação, parceria, transdisciplinaridade, interatividade, valorização dos sujeitos e de seus saberes. Dentre as formas organizativas destacou-se:

a- Assembleia Geral (Ordinária ou Extraordinária)

A Assembleia Geral Ordinária consiste na instância máxima de decisões do coletivo da Turma para aprovação de definições acordadas entre os Núcleos de Base, com caráter informativo e formativo, ocorrendo em dois momentos, inicial e final de cada Etapa Formativa. Distinta da Assembleia Ordinária, com prazos e pautas estabelecidos, a Assembleia Extraordinária pode ocorrer a qualquer momento, com decisão e convocatória do coletivo da Coordenação Geral.

Na primeira Assembleia Geral Ordinária formou-se a composição das formas organizativas internas [Núcleos de Base, Equipes de Trabalho, Coordenação Geral, Coordenadores da Turma, CPP, Coordenação do Curso formada pela UFPB] da Etapa em desenvolvimento, e na última reunião, formavam-se as representações das organizações da Etapa seguinte.

Na Assembleia Geral Ordinária realizada no início da Etapa Formativa construía-se o Regimento Interno da Turma, este que a cada final de Etapa, era constantemente reavaliado com o fim de construir as normas de convivência do coletivo da Turma para a Etapa seguinte. Esses momentos constituíram-se como práxis dialógica desenvolvida na Turma como mecanismo de

ação-reflexão-ação acerca dos processos em que se inseriam. A reavaliação contínua e a tomada de decisões se inserem no desenvolvimento da organicidade interna.

Portanto, a organicidade presente na Turma advém da luta empreendida pelo MST por ocasião da conquista de frações do território camponês, os assentamentos rurais e realização de acampamentos, pois além da luta por terra, já foi dito que novas demandas surgiram para o próprio Movimento. Na medida em que avança a luta dos MSC influi na necessidade de reorganização interna do movimento social, que no caso elucidativo do MST, demandou a criação de setores responsáveis por determinadas atividades envolvendo o coletivo participante do Movimento. De acordo com Fernandes (2000, p. 173):

Na construção da forma de organização do MST, o termo setor tornou-se uma denominação final, num processo de nomeação das atividades que se utilizou de termos como: comissão, núcleo, equipe, coletivo etc. Desse modo, foram nomeando as atividades na construção da forma de organização do Movimento. Geradas pela necessidade da luta, foram sendo modificadas até se estabelecerem.

Não foi diferente na Turma Margarida Maria Alves, pois a exemplo da formação de setores no MST, na experiência analisada foram formados grupos e equipes designadas ao cumprimento de demandas específicas.

A pedagogia do movimento do MSC constrói-se mediante a organicidade de um coletivo e se dá na medida em que ocorre a organização da estrutura interna dos envolvidos, constituindo-se como fio condutor para o desenvolvimento das ações. A organicidade é fundamental na construção da identidade camponesa e o fortalecimento de seu modo de vida, pois é através daquela que se planejam as ações, reflete-se sobre as mesmas e as transformam em realidades, a partir de práticas sociopolíticas expressas através de grupos organizados, nos princípios de gestão democrática ou de autogestão como trabalho coletivamente organizado.

b- Tempos Educativos

A definição de Tempos Educativos implica na organização do espaço coletivo através de planejamentos e metas a cumprir qualificando os resultados a partir da atenção aos objetivos e da formação almejada. Dentre esses Tempos destacam-se os momentos de atividades dos componentes curriculares e as atividades relacionadas à convivência coletiva da Turma para organização dos tempos individuais e coletivo, considerando a periodicidade das Etapas

Formativas. De acordo com Cruz (s.d., p. 52) havia múltiplos tempos organizativos nos quais se previam os estudos, o lazer, o trabalho e a reflexão:

- Tempo Formatura (místicas e conferências dos Núcleos);
- Tempo Aula (Componentes Curriculares);
- Tempo seminário (políticos e pedagógicos);
- Tempo organização (Reuniões e trabalhos de equipes e Núcleos de Base) a ser decidido pela Turma;
- Tempo Leitura/Estudo (reservado a leitura individual ou coletiva, diariamente);
- Tempo trabalho (mutirão ou encaminhamentos nas Equipes);
- Tempo reflexão (Conforme a organização pessoal ou em um tempo definido coletivamente);
- Tempo confraternização (destinado às noites culturais, jornadas socialistas e outras atividades de integração da Turma);
- Tempo crítica e autocrítica (tempo de avaliação individual ou coletiva de cada educando durante as Etapas).

c- Núcleos de Base

A organicidade interna demandou a participação e o envolvimento dos Profissionais Egressos que definiram segundo os princípios e normas do MST, a formação dos Núcleos de Base, especialmente, por coabitarem durante o Tempo Escola, os mesmos espaços cotidianamente, em regime de tempo integral. Sua função primordial implicou na organização para os estudos, os trabalhos acadêmicos, e como mecanismo de autogestão da Turma no Curso, estendendo-se até os espaços da Coordenação do Curso. Desse modo, as discussões realizadas são colocadas em pauta na Assembleia Geral, cujos resultados refletem-se na autogestão e na qualidade dos estudos.

A diversidade expressa nos Profissionais Egressos, como se viu no Capítulo 3, constituiu-se como ponto de pauta nas discussões dos Núcleos, como forma de reconhecimento da alteridade. A cada Etapa Formativa havia a formação de seis a sete Núcleos e, a renovação das equipes constituintes com um número de sete a oito representantes, oportunizando a participação de todos os Profissionais Egressos em atividades diversificadas. Na formação dos Núcleos eram eleitos dois coordenadores (um homem e uma mulher) e um/a secretário/a, além da escolha do nome representativo de um líder da luta dos MSC para cada Núcleo, reforçando a organicidade interna.

De acordo com Cruz (s.d., p. 57) as atribuições dos coordenadores abrangiam desde a reunião dos Núcleos, a postura ético-política, a gestão e condução do processo, como se depreende a seguir:

- Reunir o Núcleo de Base para avaliação e encaminhamentos de estudo conforme o cronograma da etapa;
- Ter comportamento e posição de dirigentes políticos, formadores, solidários e animadores do grupo;
- Saber conduzir o processo organizativo da turma;
- Garantir à organicidade interna, a unidade, a disciplina, os princípios dos movimentos sociais do campo e do curso;
- Ter a responsabilidade de garantir a distribuição de tarefas práticas coletivas;
- Responder pelo núcleo de base, perante o coletivo, motivar a presença dos membros dos Núcleos de Base nas atividades coletivas;
- Os mesmos poderiam ser substituídos a qualquer momento desde que não cumpra com suas funções;
- Reunir o núcleo com antecedência para preparar a mística;
- Garantir a coordenação do dia, conforme o cronograma e Combinações de horários com os professores e outros encaminhamentos do dia (*ibidem*).

Dentre as funções dos Núcleos, a autora (*ibidem*) apresenta:

- Executar as tarefas pedagógicas e políticas do curso;
- Garantir a animação e participação de seus membros na sala de aula e a disciplina nas místicas e tarefas práticas, bem como em atividades fora de sala de aula;
- Cumprimento de tarefas pratica como, por exemplo: limpeza e ornamentação dos diferentes espaços educativos, preparação das místicas, agradecimentos dos professores, entre outras atividades;
- Garantir a mística diariamente, através dos valores humanistas e da consciência da classe trabalhadora;
- Ser a primeira instancia para apresentação de propostas a serem discutidas nas instancia maiores, como por exemplo: a coordenação geral e coordenação política pedagógica e assembleia;

d- Coordenação Geral - Formada a partir dos Núcleos de Base. A Coordenação Política Pedagógica (CPP) elegeu dois coordenadores por Núcleos para encaminhamento à formação da Coordenação Geral, responsável pela realização de reuniões semanais nas quais se definiu, avaliou, planejou e encaminhou-se às discussões das avaliações, planejamentos e encaminhamentos, durante cada Etapa Formativa.

e- Coordenadores da Turma - No início de cada Etapa Formativa era desenvolvido o planejamento das ações, momento em que se elegiam dois representantes da Turma, sendo um representante por sexo, destinando-se a responsabilizarem-se pelas seguintes funções:

- Garantir a realização e coordenação dos seminários, das assembleias, jornadas socialistas;
- Garantir junto ao coordenador do dia os agradecimentos aos professores;
- Fazer a convocação das reuniões da coordenação dos núcleos;
- Pensar e propor a pauta da reunião da coordenação;
- Manter-se informados dos encaminhamentos junto à coordenação política e pedagógica do curso pelo MST;
- Participar de reuniões e encaminhamentos conforme a necessidade da programação da etapa (CRUZ, s.d., p. 58).

f- Coordenação Política Pedagógica (CPP) - A Coordenação Política Pedagógica é constituída por integrantes formadores e dirigentes indicados pelo MST Nacional e pela Coordenação do Curso, na UFPB. Dentre as funções da CPP, assegurou-se:

- Analisar o coletivo pedagogicamente, numa realidade do ponto de vista político ideológico.
- Preocupar-se e garantir os rumos do coletivo, até o final do curso, tendo uma preocupação constante com a estratégia geral do curso, na perspectiva de atingirmos os objetivos gerais que o MST nos propõe em relação a uma formação de educadores do campo.
- Garantir a organicidade e a unidade interna da turma;
- Garantir o acompanhamento à organização das assembleias gerais e dos seminários de avaliação da turma;
- Fazer o controle do orçamento e gastos da etapa;
- Chamar para conversa os companheiros (as) que estão prejudicando o coletivo e andamento do curso.
- Qualquer membro da coordenação política e pedagógica que não estiver cumprindo suas funções poderá ser substituído por outro. Sobre responsabilidade do coletivo que o indicou.
- Responsável para organizar as avaliações e encaminhamentos e manter o vínculo com a universidade e demais parceiros
- Acompanhar as reuniões da coordenação geral e ter um calendário próprio de reuniões e estudos (CRUZ, s.d., p. 61).

g- Coordenação do Curso - A Resolução Nº 07/2002 dispõe sobre o Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba. Em seu Capítulo VI versa sobre as atribuições da Coordenação dos Cursos, destacando no Artigo 65 que esta “é o órgão executivo do Colegiado de Curso e será exercido por um Coordenador e um Vice-Coordenador, designados pelo Reitor e indicados pela Direção do Centro, com base em consulta aos segmentos universitários”.

A Coordenação do Curso coube à responsabilidade na administração das questões burocráticas relativas à administração dos recursos humanos e financeiros. Ademais, importou na inter-relação entre os executores do PRONERA e o acompanhamento na participação da organicidade da Turma através da CPP.

h- Equipes de Trabalhos - Segundo Cruz (s.d., p. 56-62), o objetivo principal das Equipes de Trabalhos residiu na realização do planejamento da organicidade da Turma. Formaram-se dez Equipes de Trabalho responsáveis pelos aspectos sócio-político-pedagógicos, de lazer, de trabalho e de infraestrutura física e financeira com as respectivas funções:

h.1. Equipe de Secretaria e Memória - responsável pelo arquivo de materiais do Curso para a memória, os registros de imagens, os relatórios e a sistematização de cada etapa;

h.2. Equipe de Ciranda Infantil – responsável pelo planejamento e acompanhamento das atividades da Ciranda Infantil, assim como os educadores e educadoras;

h.3. Equipe de Cultura e lazer – responsável pelo encaminhamento dos momentos de integração e lazer da turma através de atividades culturais e lúdicas (noites culturais, passeios, esportes integração e relações públicas, primando pela cultura popular). As noites culturais consistiam na organização de espaços destinados aos momentos de lazer, em geral relacionavam-se a temáticas afins a luta camponesa.

h.4. Equipe de Infraestrutura - responsável pela manutenção da estrutura adequada ao funcionamento do Curso, responsabilizando-se pelo zelo ao patrimônio existente;

h.5.) Equipe de Disciplina – responsável pelo zelo e garantia do cumprimento de acordos definidos coletivamente, assim como realizar as cobranças, quando necessárias ao bom andamento do coletivo ter posturas de bons exemplos para que possa cobrar dos demais;

h.6. Equipe de Saúde – responsável pela prevenção de doenças na Turma, bem como pelo acompanhamento a integridade da saúde dos Profissionais Egressos, encaminhando os casos mais graves ao hospital ou ao posto de saúde.

h.7.) Equipe de Mística - responsável pela organização e acompanhamento às místicas realizadas diariamente, assim como a realização de jornadas socialistas. A mística compreende a rememoração de fatos e personagens significativos para a história das classes trabalhadoras do

campo e para os MSC, a exemplo das datas comemorativas alusivas às questões étnicas, políticas, culturais, momentos em que se homenageavam os líderes identificados com essas lutas, a exemplo de Zumbi dos Palmares, Margarida Maria Alves, Che Guevara, dentre outros.

Quanto a importância da mística o Profissional Egresso 1 (2011) enfatizou a reflexão coletiva entre educandos e professores, ao passo em que demonstrou o estranhamento percebido em relação aos professores que não se identificavam com o Movimento Por uma Educação do Campo:

Tinha o MST que fazia místicas e que eu aprendi que tinha coisas muito importantes que era mística e a autocrítica e isso foi muito bom pra aprender. Todos os alunos participavam das místicas, pela manhã, nos intervalos de almoço, outras coisas que a gente ia fazer a noite. Tinha muita mística mesmo. Quando chegava um professor levava uma mística com a realidade do campo, com a temática da educação, na área técnica da produção. Então a gente montava um teatrozinho e o professor ficava lá assistindo. E quando era um professor que não se identificava com educação do campo ele ficava olhando assim e imagino que ele dizia: _vixe, o que é que eu to fazendo aqui nesse meio desses alunos aqui doido, fazendo essas coisas, entrando com enxada, com facão, com frutas, fica lendo mensagens de Paulo Freire e outros e ficava olhando aquilo.

A mística tem como objeto a história dos camponeses, fatos históricos ou momentos significativos na luta dos trabalhadores num contexto mais geral ligado ao movimento popular, movimento operário e movimento dos Sem Terra. Sua expressividade busca demarcar a identidade camponesa, a memória de fatos relevantes ao movimento social, à rememoração de eventos e significados de lutas, o repasse de conhecimentos e memórias entre gerações através da reafirmação de princípios, ideologias e objetivos dos movimentos sociais. Além de mobilizar continuamente as energias psíquicas do ato de evocar os simbolismos, o imaterial característico de suas culturas, desenvolve a sensibilidade e a afetividade dos envolvidos.

Em geral, eram desenvolvidas no início do dia, antecedendo os tempos de estudo, mas também se realizavam em situações diversas, com metodologias distintas, a exemplo de músicas, poesias, expressão corporal, apresentação de símbolos e palavras de ordem, dentre outras formas.

Além das místicas também se destacaram as Jornadas Socialistas expressas como momentos de reflexão sobre os mártires da luta e dos movimentos populares, geralmente referenciados e reverenciados nos Núcleos de Base. Organizadas por integrantes da Turma, pelos coordenadores dos Núcleos e pela Coordenação da Turma as jornadas consistiam na reprodução da história dos mártires e apresentação sob a forma de mística.

O planejamento da Jornada Socialista incluiu a organização por pontos de pauta discutidos cotidianamente. Quando se perguntou a Profissional Egressa 8 (2011) sobre o significado e a importância das místicas e das Jornadas Socialistas, àquela enfatizou o conhecimento produzido a partir da dimensão do aspecto sociopolítico enquanto fator inerente à formação ética, moral e humanística, diferenciando-a da dimensão política enquanto partidarismo político:

O que eu aprendi foi essa trajetória, a questão política, o conhecimento político, porque antes eu não tinha ideia, não sabia nem o que era política, e aí foi muito bom porque eu pude diferenciar o que é realmente o que é ser militante, ter uma trajetória política, e o que é a politicagem, partidária, a política partidária mesmo. Então eu pude diferenciar isso. Foi importante. Então quem participa de um movimento social, tá na veia, não com segue esquecer nunca mais, mesmo que não volte, mas ele sente esse desejo, essa vontade de está sempre conquistando novos horizontes, participando junto com o povo das ações.

h.(8) Equipe de Limpeza – responsável pela organização do calendário de atividades dos espaços coletivos, pelo zelo e bem estar nos ambientes coletivos e, pela apresentação da lista de materiais necessários para o desenvolvimento da Etapa Formativa.

h.9. Equipe de Comunicação - responsável pela atividade de comunicação impressa, imagética, documental, audiovisual. Dentre as atribuições dos representantes dessa Equipe situam-se a organização de murais de informações com exposição de artigos científicos, imagens, documentários; pesquisa em sítios eletrônicos; planejamento de programações audiovisuais para assistir vídeos, telejornais e, posteriormente, a promoção de debates sobre os conteúdos assistidos; planejamento coletivo do uso da televisão priorizando-se os Tempos Educativos; envio de correspondências escritas acerca do andamento do Curso aos representantes dos movimentos sociais nas diversas Unidades da Federação.

h.10. Equipe de Finanças – responsável pela criação de alternativas de construção de um caixa interno para despesas da Turma não inseridas no projeto do Curso.

A participação dos Profissionais Egressos em múltiplas atividades e formas de organização interna dos MSC na coletividade da Turma contribuiu segundo Cruz (s.d., p. 63), na “formação humanística” dos Profissionais Egressos, embora haja diferenças entre a proposta do PRONERA, o Projeto do Curso e, a formação ofertada pela Universidade. A interferência dos

MSC na construção e execução da proposta pedagógica do Curso, juntamente com a implementação do ‘currículo paralelo’ contribuíram sobremaneira na formação social, política e pedagógica (CRUZ, *ibidem*).



Figuras 15 e 16: Grupos de Estudos. Arquivo: Cruz: 2012.



Figuras 17 e 18: Atividades internas dos Profissionais Egressos. Arquivo: Cruz: 2012.



Figura 19: Realização de místicas no período que antecedia a aula ou eventos diversos. Arquivo: Cruz: 2012.

O Tempo Escola destinado a I Etapa se distribuiu em atividades diversificadas, uma dinâmica desenvolvida pela própria Turma em seu processo de construção da organicidade

interna. Destacam-se os componentes curriculares, seminários, viagens técnicas e pedagógicas e atividades de cultura e lazer. Conforme relatos dos Egressos, a UFPB desenvolveu atividades mais relacionadas de formação técnica, a exemplo do que se segue:



Figuras 20, 21 e 22: Laboratórios de Informática e Química na UFPB, Campus III. Arquivo: Cruz: 2012.

No aspecto sócio-político-cultural a dinâmica do Curso se deu através de Seminários (Análise de Conjuntura e Avaliação Geral da Etapa através da dinâmica ‘crítica e autocrítica’), Viagens Técnicas e Pedagógicas, e Atividades de Cultura (Noites Culturais, Jornadas Socialistas) e Lazer, desenvolvidas em sua maioria, por iniciativa dos MSC, da Comissão Política-Pedagógica (CPP) formada por integrantes da Turma e da UFPB.

QUADRO 4 - Componentes Curriculares e Atividades da I Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Introdução a Zootecnia	45/UFPB
	Introdução a Fitotecnia	45/UFPB
	Elementos da Matemática	60/UFPB
	Ecologia e Meio Ambiente	30/UFPB
	Química Geral	60/UFPB
	Fundamentos Antropo-filosófico da Educação	60/UFPB

	Redação Técnica	30/UFPB
	Biologia Geral	60/UFPB
	Introdução a Informática	30/UFPB
Seminários	Educação e Políticas Públicas	UFPB
	Impactos da Cochonilha de Carmim no Estado da Paraíba	UFPB
	Marketing e Agronegócio	UFPB
	Análise de Conjuntura	MST
	Avaliação Geral da Etapa (crítica e autocrítica)	Turma
Viagens Técnicas e Pedagógicas	Feira do Boi, Exposição de Animais (Parnamirim-RN)	UFPB
	Semana da Cultura (Recife-PE)	UFPB/CPP
	Festa de Emissão de Posse no Assentamento Zumbi dos Palmares - MST/ Mari-PB)	CPP
Cultura e Lazer	Noites Culturais	Turma
	Jornadas Socialistas	Turma
	Festa de Formatura da 1ª Turma de Técnicos e comemoração dos vinte anos do MST	CPP/ MST/Turma
	Praia (Integração com Curso de História – PEC/MS)	CPP/MST/Turma
	Torneios	Turma

Fonte: CRUZ (s.d., p. 45), (INCRA, 2004). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

A Avaliação Geral da Etapa realizou-se mediante a atividade de ‘crítica e autocrítica’, desenvolvida pelos próprios integrantes da Turma, como expressão da práxis desenvolvida por aqueles.

Na atividade de crítica e autocrítica o conceito de práxis norteou o processo de construção política pedagógica da turma Margarida Maria Alves. Na concepção de Konder (2002, p. 115-116) esse conceito advindo dos estudos de Marx, constitui-se como atividade concreta a partir da qual se desenvolve a capacidade de transformação da realidade objetiva e nessa, sua própria transformação, a partir da ação-reflexão-ação, num processo dialético, um devir, que exige postura ativa onde interagem a teoria e a prática, sendo a teoria maior que a capacidade cognitiva, pois, necessária à capacidade de interpretação e análise crítica da realidade e sobre ela agir, transformando-a seguindo princípios éticos e morais.

A práxis como elemento indispensável à formação no Curso, se fez presente nos tempo Escola e Tempo Comunidade, quando se desenvolveu mecanismos de integração, convivência, dialogicidade nas atividades organizacionais, nas práticas educativas, e no desenvolvimento dos tempos de estudos. A crítica e autocrítica se mostraram eficaz no cotidiano da Turma. Contudo, as opiniões sobre sua importância situavam-se entre uma atividade de crescimento coletivo e um momento de constrangimento:

PE 6 – eu não gostava não. Muitos levavam pra parte pessoal.

PE 7 – juntava os grupos em forma de círculo. O companheiro do lado esquerdo criticava e o do lado direito elogiava. A partir daí, abria espaço para mais cinco do grupo. Então eu achava isso interessante porque tinha atitudes que você fazia e você não enxergava o que era aquilo, mas os outros enxergavam. A crítica construtiva vem para lhe ajudar e se você adere, com certeza ajuda a melhorar naquele defeito que você tem. Se você não quer conhecimento nenhum e quer continuar do mesmo jeito, então acha aquilo como se fosse uma negação. Essa crítica e autocrítica eu achava muito bom porque tinha coisas ali que as pessoas davam valor e eu não via isso. Tinham coisas ali que eu fazia errado e eu não via. As pessoas enxergavam isso e, eu começava a trabalhar em cima disso. Só que teve uma etapa que a turma estava com os nervos à flor da pele e só faltava comer um ao outro vivo, com os dentes, e não teve porque alguns se manifestaram e falaram lá: _a turma não tá com capacidade psicológica pra fazer essa crítica e autocrítica porque daqui a pouco vão começar a levar pro lado pessoal e, vai sair briga feia aqui dentro! A Selma, como coordenadora pedagógica fez de todas as formas para que ocorresse, mas os esforços foram em vão. Nessa etapa não teve a crítica, mas nas outras todas tiveram.

PE 5 – isso é um crescimento grande onde você se permite avaliar os outros e ser avaliado, de convivência coletiva.

O Relatório de Avaliação da I Etapa realizado pelo INCRA/PRONERA (INCRA/PRONERA, 2004, P. 619) apresentou um levantamento acerca da situação do Curso. Participaram do momento 36 profissionais Egressos, os quais destacaram, por ordem de prioridade, elementos como: 1- escassez de material didático-pedagógico necessário no Curso, 89,2%; 2- importância e desenvolvimento do Curso para a formação profissional, a reafirmação da identidade camponesa e a contribuição na transformação do modo de produzir o conhecimento acadêmico, 64,8%; 3- inadequação da infraestrutura (Universidade e alojamento), 58%; 4- importância da participação das entidades e instituições responsáveis pela execução do Curso na construção de parcerias para implementação do Curso, 58% (INCRA/PRONERA/UFPB/FJA: 2005).

Embora haja reconhecimento por parte dos Profissionais Egressos acerca da “ampliação de conhecimentos técnicos, científicos, culturais e políticos; melhoria da convivência em coletividade; compromisso com a qualidade da vida do campo; elevando o grau de disciplina e responsabilidade social dos educandos” (ibidem), sugerem:

- a- Melhorar a infraestrutura (salas de aula, alojamentos, alimentação, etc.);
- b- Aumentar o tempo das aulas práticas;
- c- A coordenação dever procurar melhorar o planejamento e a organização do Curso e, selecionar professores com melhores capacitações;
- d- Atentar para melhor cumprir o cronograma de desembolso e, melhorar o calendário escolar (matérias e tempo);
- e- Melhorar o intercâmbio Governo (INCRA) /Escola (UFPB) /Comunidade/Movimentos Sociais. (ibidem).

Diante do exposto ressalte-se a relação desigual entre a oferta e a demanda, e as condições de acesso e permanência no Ensino Superior, além da resistência a mudança apresentado nos currículos acadêmicos rígidos, formação pedagógica docente inadequada à proposta do Curso, a burocracia existente no serviço público para a liberação de recursos tendo em vista a peculiaridade do Curso proposto via metodologia da alternância, e as dificuldades na construção das parcerias que requer o estabelecimento contínuo de relações, reajustes e revisões nas posturas institucionais dos envolvidos no Programa de execução do Curso.

A formação pedagógica docente inadequada à proposta do Curso destacou-se como elemento essencial na rediscussão da proposta do Curso, bem como no debate político-ideológico sobre a formação no Ensino Superior no país, especialmente na área das ciências agrárias cuja prioridade destaca-se na formação técnico-profissional, destinada à produção e reprodução de práticas fortalecedoras do modo de produção vigente.

Não se encontrou registros escritos nos relatórios do INCRA acerca do Tempo Comunidade, fato que chama a atenção para o debate da Pedagogia da Alternância.

Comum a todas as Etapas Formativas a metodologia de ensino englobou aulas expositivas, seminários, estudos individuais ou em grupo, elaboração de trabalhos, realização de intercâmbios, apresentação de material de comunicação impresso, imagético e audiovisual, viagens técnicas, aulas práticas e teóricas desenvolvidas a partir dos componentes curriculares, dinâmicas participativas com as atividades de mística e crítica e autocrítica, e a avaliação geral das Etapas Formativas.

Ao final de cada Etapa realizou-se a avaliação geral mediante o diálogo e apresentação de seminários sobre os aspectos políticos e pedagógicos do Tempo Escola. Os Profissionais Egressos dividiam-se segundo os Núcleos de Base, orientados pela CPP, destacando os seguintes itens: avaliação dos componentes curriculares (metodologia, professores e conteúdos); vivência coletiva; eventos realizados; relação com a comunidade universitária e com o entorno; e, infraestrutura.

2- II Etapa Formativa – 08 de junho a 10 de julho de 2005⁹⁷

⁹⁷ Há controvérsias nas datas referentes aos períodos. Segundo o INCRA/PRONERA (2006, p. 706), a Etapa iniciou no dia 08 de junho. Segundo Cruz (s.d., p. 55, iniciou no dia 08 de maio do mesmo ano.

Nesse primeiro momento, destaca-se o tempo transcorrido entre a primeira e a II Etapa: cinco meses e 11 dias, ou seja, 193 dias. Dentre os motivos, problemas relacionados à liberação de recursos por ocasião da aprovação de contas junto ao Tribunal de Contas da União (TCU).

De acordo com o Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004, INCRA/PRONERA/UFPB/FJA, (INCRA, 2005, p. 410-419), O destaque principal da Turma evidenciou-se na organicidade interna, confrontante com a presença de posturas individualistas, expressas através de algumas práticas e costumes de parcela dos integrantes da Turma.

A diversidade dos Profissionais Egressos demonstrou-se no início como novidade, o que nesse momento consolida-se, ao passo em que gera os primeiros conflitos arraigados por preconceitos e pela dificuldade de incompreensão da alteridade do outro, o que acabou gerando a formação de pequenos grupos.

Os confrontos políticos-ideológicos se acirravam na Turma na medida em que necessitava melhorar sua organicidade interna em torno das atividades domésticas do espaço coletivo onde residiam das atividades de Coordenação Pedagógica formada pela própria Turma como forma de melhorar a integração com a Coordenação da UFPB e, por conseguinte, dar maior dinamismo a execução do Curso. Havia cozinheiros contratados para garantia da alimentação durante a semana, e, nos finais de semana, a responsabilidade dessas tarefas era dos Profissionais Egressos, cuja formação humana se aprimorava mediante atitudes.

Dentre as formas de integração desenvolveu-se a dinâmica de oficinas no período noturno, as quais reconheceram os Profissionais Egressos entrevistados 5, 12, 14, 18 e 19, como ‘atividades extracurriculares’, nas quais todos participavam na realização de oficinas de ‘Teatro do Oprimido’, ‘dança do coco’, ‘capoeira’, ‘massagem’ e ‘relaxamento’.

A luta, a conquista e a construção da política pública da Educação do Campo, se constituíram enquanto resistência contra hegemônica dos MSC contra o modelo de desenvolvimento e de construção do conhecimento posto no Ensino Superior e da infraestrutura (in) disponível para os sujeitos do campo. Nesse sentido, a construção dessa política, enquanto território imaterial, se expressa na materialidade dessa política. Todavia, não implicou na efetividade da mesma, uma vez que ao chegar a Universidade, os estudantes se deparavam com uma nova situação: a ausência de espaços físicos para a Turma.

Na I Etapa não encontraram alojamentos, salas de aula, tempo adequado à alimentação, tendo em vista as suas necessidades postas pela carga horária integral, dentre outras

necessidades. Na II Etapa, as dificuldades se acirraram em função da indisponibilidade de sala de aula, após terem passado períodos de tempo estudando no auditório e, posteriormente, no miniauditório da Universidade, conforme expressaram constantemente os Profissionais Egressos entrevistados. De acordo com o PE 19 (2011),

Em termos de estrutura dá pra dizer que **a gente nunca teve uma estrutura bacana. Até mesmo era uma grande dificuldade de a gente você ocupar as estruturas da universidade, nunca tinha sala pra gente.** Alojamento também teve **um período que a gente ficava num alojamento lá que era precária, a casa quase caindo.** E pra estudar, **a gente estudou um período num auditório, outro período no miniauditório, depois numa sala perto da antiga biblioteca.** Não era uma sala do ensino superior, **não é que a gente queria uma sala e que a sala que ia fazer a diferença, mas a gente queria ocupar um espaço que era de direito!** Não é dizer, ah, porque é do movimento social, estuda em qualquer canto... Então, a gente estudou um período em Bananeiras à tarde, quando a gente quase não tinha condição de estudar, à tarde botavam os carros de som parava na frente e botava o som alto e não tinha condição de estudar.

Segundo Cruz (s.d., p. 55) a convivência da Turma num espaço único “apareceu para a cidade como fator de curiosidade em saber como era a convivência de mais de cinquenta pessoas diferentes em um único espaço. Já para a Turma, um desafio!”.

Nesta Etapa foi realizada a escolha do nome da Turma, Turma Margarida Maria Alves, a escola do fardamento como forma de fortalecer e construir a identidade da Turma, mas também, de fortalecer a identidade camponesa com os processos externos relacionados à luta que os caracteriza como sujeitos camponeses. Para essa atividade foi escolhida em assembleia, uma comissão formada por um integrante de cada movimento social presente na Turma a fim de que fosse estabelecido o consenso em torno do respeito à diversidade do grupo e da escolha de símbolos que representassem a homogeneidade que representam: o campesinato. Para a PE 2 (2011),

o momento de escolher a farda, o MST queria que fosse o emblema do MST. Foi um momento de discussão e a gente questionou: por que é que vai ser só o MST? A luta pela educação do campo não é só do MST. Então isso era entravado entre a gente, essas discussões. Aí foi mesmo uma batalha entre a gente, tinha assembleia e era briga, não resolvia, depois voltava de novo e aí chegou ao consenso que era o símbolo da Via Campesina que engloba todos os movimentos sociais, e aí não ia colocar nenhuma sigla de nenhum movimento específico, ia colocar MSC – Movimentos Sociais do Campo.

A solução encontrada pelos Profissionais Egressos, enquanto estudantes, para expressar a identidade da Turma de Ciências Agrárias PEC/MSC, em sua complexa heterogeneidade se deu, através de escolha do símbolo do movimento social camponês, em nível

internacional, a Via Campesina, representativo dos movimentos sociais camponeses da África, Ásia, América e Europa, conforme figura a seguir:

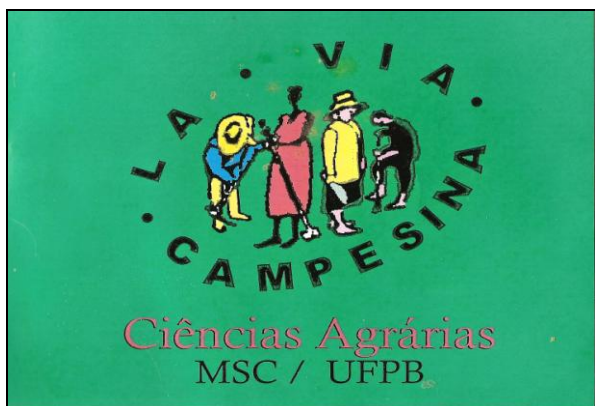


Figura 23: Símbolo representante da Turma de Ciências Agrárias PEC/MS. Arquivo: INCRA/PRONERA-PB, 2011.

O momento da escolha do símbolo presente no fardamento e no convite de formatura da Turma, assim como outros momentos de debates, constituiu-se como períodos de construção e convivência, nos quais, apresentavam-se as ‘hegemonias em disputa’ demonstradas, principalmente, na diversidade de movimentos sociais presentes pela indicação dos Profissionais Egressos, e até mesmo, por haver pessoas que não participavam de nenhum movimento social. Segundo a PE 2 (2011),

Não, só nos dois primeiros períodos que foi mais puxado porque no meu caso eu não era do movimento, eu fui só indicada. Eu não tinha essa formação, essa pré-formação e queriam definir como, ah, vai ser assim e assim! E eu não achava certo, fazer isso, se havia várias pessoas aqui com vários pensamentos e aí eu comecei a questionar e fui mal interpretada, e depois com a convivência, a gente foi se conhecendo, conhecendo a ideologia do MST, e não é que eu passei pro MST também, mas eu comecei a ver com outros olhos também. Mas, mesmo assim eu questionei porque eu sempre fui questionadora.

Transformações e dificuldades se expressaram e/ou se aguçaram na convivência da Turma com a Universidade. Dentre as transformações e novidades ocorridas durante a Etapa, destaca Cruz (s.d., p. 56) a mudança dos integrantes da CPP, o retorno aos estudos nos espaços físicos da Universidade, a participação de duas estudantes do Curso de Ciências Agrárias normal, do Campus III, a intensificação no ritmo dos estudos para atender as exigências dos componentes curriculares, a realização de místicas e a realização do batizado de uma das crianças, filho de Profissional Egresso da Turma, participante da ‘Ciranda Infantil’, além da desistência de dois estudantes oriundos do Rio Grande do Sul e outro da Paraíba.

Entre as dificuldades acirrou-se o desvelar das diferenças, características da Turma, sobretudo, as questões relacionadas à militância política nos movimentos sociais e a existência do

que denominou o Profissional Egresso 6, dos Profissionais Egressos “sem movimento”, e dentre alguns, a exacerbação do individualismo o qual refletia diretamente na organicidade do coletivo da Turma.

O Tempo Escola destinado à II Etapa, assim como na I Etapa, se distribuiu em atividades diversificadas. O debate político-cultural desenvolveu-se através de Seminários (O Papel do Indivíduo na História, Análise de Conjuntura e Avaliação Geral da Etapa (Crítica e Autocrítica) além do seminário técnico realizado pela UFPB, o qual, igualmente aos componentes curriculares, de conteúdos técnicos viabilizados a partir da estrutura rígida apresentada pelo Currículo do Curso.

Também ocorreram as Viagens Técnicas e Pedagógicas e, as Atividades de Cultura e Lazer (Noites Culturais, Jornadas Socialistas, festas da cultura local, integração com área de assentamento regional e integração com outros cursos), desenvolvidas em sua maioria, a partir da iniciativa dos MSC, da Comissão Política-Pedagógica (CPP) formada por integrantes da Turma e da UFPB; além da Turma e da Associação Diálogo Nordeste (DN).

QUADRO 5 - Componentes Curriculares e Atividades da II Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Didática	60/UFPB
	Fundamentos Sócio-histórico da Educação	60/UFPB
	Fundamentos Psicológicos da Educação	60/UFPB
	Metodologia Científica	30/UFPB
	Anatomia e Fisiologia Animal	60/UFPB
	Anatomia e Eco-fisiologia Vegetal	60/UFPB
	Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas	60/UFPB
	Zoologia	30/UFPB
	Química Orgânica	45/UFPB
Seminários	O Papel do Indivíduo na História	MST
	Criação de Galinha Caipira	UFPB
	Análise de Conjuntura	MST
	Avaliação Geral da Etapa (Crítica e Autocrítica)	Turma
Viagens Técnicas e Pedagógicas	Laboratório de Análise de Solo da UFPB/ Areia - PB	UFPB
Cultura	Noites Culturais	Turma

Lazer	Jornadas Socialistas	Turma
	Visita a Festa Tradicional de Areia	Turma
	Organização da Festa de Formatura da Turma do Pós-Médio	CPP/ Turma
	Visita Festas Juninas (Solânea e Campina Grande-PB)	Turma
	Integração no Assentamento Baixa Verde (Bananeiras-PB)	Associação Diálogo Nordestino (DN)

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

De acordo com os registros contidos na Memória da Turma, na PROMET, desta Etapa (Memória da Turma/PROMET, julho de 2005) demonstrou-se a preocupação da Turma na construção que vai além da experiência vivenciada, mas na concepção de totalidade da luta empreendida pelos MSC: “Temos o desafio de sistematizar a nossa experiência para servir de base e reflexão para novas turmas. (Memória da Turma/PROMET, julho 2005).

A construção da Memória da Turma sinalizou para o planejamento da Etapa seguinte apresentando as conquistas e os desafios para as próximas Etapas Formativas. Dentre os avanços destacou-se: construção da identidade da Turma; compreensão e formação política do coletivo; fortalecimento e unidade coletiva; aceitação das diferenças; capacidade de argumentação e na exposição de ideias; garantia das atividades coletivas curriculares; adaptação ao processo orgânico do curso; respeito e parceria entre os Profissionais Egressos; respeito às instâncias das instituições responsáveis pela execução do Curso; consciência da necessidade de formação permanente e continuada; e, superação das atividades. Dentre os desafios destacou-se: estudar enquanto exigência acadêmica; maior compromisso com o tempo comunidade; compromisso com o Curso, as organizações; concluir o curso em seu objetivo; buscar ou aprofundar formação política; ser sujeitos conscientes da realidade atual; diferenciar as tarefas individuais e coletivas contribuir para o desenvolvimento do curso; adaptação ao processo orgânico; e, abertura para realização da crítica e autocrítica (CRUZ, *ibidem*).

3- III Etapa Formativa – 02 de outubro a 10 de novembro de 2005

Conforme consta no Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004, INCRA/PRONERA/UFPB/FJA, (INCRA, 2005, p. 704), referente às II e III Etapas do TE e, II, III e IV Etapas do TC, referenciaram-se acerca das reflexões realizadas durante o TE como contributo ao desenvolvimento das Etapas seguintes, para melhor desempenho na metodologia da

Pedagogia da Alternância. Desse modo, as reflexões objetivaram:

fazer uma ligação dos conteúdos lecionados entre as Etapas (...) e possibilitar reflexões que possam contribuir com outras atividades qualificando as próximas atividades do TE e TC desta III Etapa, dando sequência a uma ação reflexiva de um novo jeito de educar, objetivo pelo qual este Curso foi criado.

A Etapa cuja abertura e início foram previstos para os dias 02 e 03 de outubro foram adiadas em função da greve dos professores e, o consequente atraso da chegada dos Profissionais Egressos, inclusive no adiamento da Etapa, causando prejuízos ao planejamento e a toda estrutura orgânica do curso, tendo em vista que as etapas ocorrem em tempos diferenciados dos períodos regulares da Universidade.

Mesmo estando em greve, a Etapa iniciou com uma disciplina, acarretando em paralisações devido ao Comando de Greve que não liberou os Professores para ministrarem as aulas. Ademais, a Turma encontrava-se em situação adversa, pois diferente dos cursos regulares da Universidade, a Turma PEC/MSC não poderia estar em greve, pois prejudicaria o andamento da Etapa, e sua consequente perda, também acarretaria a perda do Curso.

Nesse sentido, faz-se presente a lógica do pensamento hegemônico, pois desvincula a Turma de Ciências Agrárias PEC/MSC do contexto geral da Universidade e do país, o qual naquele momento perpassou um momento de luta política dos profissionais da educação nacional.

Os recursos destinados a investimentos em expansão e reestruturação das universidades, salários dos docentes e as condições de trabalho vem sofrendo gradativamente a precarização ao passo em que aumenta progressivamente a indignação dos trabalhadores da educação que se veem obrigados a alta produtividade de trabalhos acadêmicos para satisfazer as estatísticas que mensuram através de avaliações a qualidade da educação no país avaliação.

Diante do exposto, têm-se, no mínimo, dois questionamentos: por um lado à infraestrutura insuficiente e inadequada a demanda da Turma PEC/MSC; por outro, a greve de professores denunciando a situação de descaso para com o serviço público e a educação nacional, conforme denuncia a Profissional Egressa 2 (2011):

Ali, foi um momento difícil, a gente ficou isolado da universidade porque a gente era isolado da universidade, mesmo nos momentos em que a gente estava na universidade a gente era isolado. Um curso a parte. Até assim, se pior de sala foi à gente ficou... Quando a gente ia se alimentar os outros cursos já tinham se alimentado. Então a gente ficava com o final mesmo. Não moramos na universidade nos apartamentos que tinha, não morava. A gente morava numa casa ao lado. Depois a gente saiu e foi morar em Bananeiras no Casarão alugado pelo projeto, depois saímos do casarão e fomos para Solânea morar num negócio e os professores iam pra lá. Então a gente foi à gente fez um curso superior, mas a gente não vivenciou todos os momentos na universidade. No momento da

greve teve uns colegas nossos que foram embora, ficaram poucos e foi muito difícil, pois a coordenação não queria que saísse de lá enquanto tava resolvendo aquilo ali e a gente entendia assim, que se parasse naquele momento o curso ia dificultar pra gente, mais ainda. Então a gente lutou pra não parar.

Como manter a indiferença numa situação que os atinge duplamente? Aos Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA), INCRA/PRONERA, Ministério da Educação, às instâncias legais pertinentes, a Universidade, ao PRONERA, ao enquanto Programa amparado em legislação vigente e sob os auspícios da Carta Magna do país, cabem repensar sobre as contradições no modo de produzir o conhecimento e das formas como se apropriam das instâncias e do poder público e direcionam ações destituindo os sujeitos de sua história, de suas capacidades, potencialidades e direitos humanos.

A história da educação e da reprodução social do trabalho está intrinsecamente relacionada, portanto, "os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Urge instituir uma radical mudança estrutural. Uma mudança que nos leve para além do capital" (MÉSZÁROS, 2007, p. 196).

Que modelo de desenvolvimento se vislumbra no país, tendo em vista a educação ofertada a sua população, especialmente a população do campo? Na atualidade, a intensificação dos investimentos nacionais demonstra que a educação não é prioridade, a não ser as obras de infraestrutura hídrica com a construção de obras de transposição e de grandes barragens que agoniza ainda mais, a situação dos povos do campo, quando são expropriados de suas terras, além de grandes investimentos na indústria, especialmente, automobilística. E a educação, e a Educação do Campo? A quem servem esses projetos de educação e a universidade brasileira? Qual o modelo de desenvolvimento e de inclusão social que vem sendo ofertado pela Educação Pública no país?

A educação almejada pelos MSC tem como ponto de partida a construção de uma educação para além do capital, expectativa defendida no interior dos movimentos grevistas que se aglutinam a outros movimentos, a exemplo da luta dos povos do campo pela Educação do Campo e, por conseguinte, o respeito às condições de igualdade na Universidade.

Nesse sentido, traduz-se a emergência do debate em torno da igualdade de direitos para os cursos do PRONERA, pois a mesma luta enfrentada pelos professores da Universidade aglutinou-se a luta dos Profissionais Egressos da Turma, uma vez que a insuficiência de infraestrutura na universidade soma-se a outras questões como, a expansão do Ensino Superior sem a devida qualificação dos profissionais dos setores relacionados ao ensino, assim como a

oferta de equipamentos necessários e compatíveis a programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁹⁸ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A construção desses programas tem como fundamento a força do discurso político em favor do bem comum, utilizando-se de argumentos de justificação e verdade, por vezes, persuadindo a sociedade com valores sociais, religiosos, políticos, dentre outros.

O discurso, como já se viu, anteriormente, tem como objetivo justificar verdades, portanto, tem o poder de persuadir o outro, denotando o estabelecimento de campos de forças entre o que fala e o ouvinte, sendo o primeiro superior a ao último (ARENDT, 2004).

Calar-se diante da persuasão do Estado e dos interesses do capital não representa a posição dos MSC, especialmente da Turma Margarida Maria Alves. Diante dos embates entre a Turma e as posturas acadêmicas inadequadas a resistência foi palavra de ordem como expressão do raciocínio e da lógica na argumentação em favor não da persuasão, mas do convencimento, no sentido do reconhecimento de seus direitos. Dessa maneira, ao conscientizarem-se dos direitos que lhes são inerentes, conseguem criticar o sistema e o seu próprio comportamento.

A participação dos MSC na Universidade registrou marcas de transformação nas práticas discentes e docentes no modo de produzir o conhecimento científico e acadêmico, pois as discussões em torno das deficiências e inadequações de posturas apresentadas pela academia se apoiam nas lutas empreendidas pelos movimentos grevistas de docentes representante da conquista do direito a greve como um direito vital do trabalhador presente no seio da luta de classes, conforme é discutido por Marx (1996).

A postura adotada pelo PRONERA em não permitir o movimento de greve durante a execução do Curso consiste no pensamento neoliberal como forma de despolitizar o movimento e velar suas relações com a totalidade e, por conseguinte, estabelecer a reificação dos sujeitos trabalhadores da educação nos aspectos ideológico e organizativo.

Passadas três semanas, a continuidade da greve ameaçava a perda do período e do curso, mas a solidariedade de seguimentos da Universidade se fez presente. Segundo Cruz (s.d., p. 57)

Se não cumpríssemos a Etapa correríamos o risco de perdermos o curso. Isso foi

⁹⁸ Cf. o Ministério da Educação “O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 15 de outubro de 2012.

o principal motivo para o coletivo entra em desespero gerando conflitos internos e por estarmos ociosos e ficarmos na expectativa do curso continuar ou não, gerou muito desentendimentos pessoais entre nós mesmos. Contudo, encontramos apoio de grandes amigos, a exemplo de professores do Campus I, os quais vieram nos trazer a esperança de resistir e continuar lutando pelo espaço universitário.

Em função do período de greve, a Turma reorientou a dinâmica do Curso desenvolvendo uma programação diversificada com apresentação de seminários sobre a história do Che Guevara com a visita ao Assentamento de mesmo nome no município de Casserengue – PB, onde se realizou seminário e a jornada socialista; atividades práticas na produção de hortas, no Campus III, e na cultura da mamona e, produção de feno e silagem; visitas técnicas em áreas de assentamentos rurais; palestras com professores da UFPB, Campus I, e, um momento de solidariedade com a doação de sangue em Bancos de Sangue do Estado.

As atitudes e a organicidade da Turma demonstravam a voz ativa diante da problemática que se instaurou em relação à crise que afetava não apenas a universidade, mas num contexto maior que assola o país, o ensino público e o comprometimento também na política da Educação do Campo. Todavia, a situação se agravou com a decisão do comando de greve de decretar a perda do semestre letivo. A indignação e revolta representavam o estado de espírito da Turma, já parcialmente fragmentada em sua organicidade e unidade, pois nem todos estavam presentes na Universidade, mas naquele momento estavam também apoiados pelo comando de greve da UFPB, Campus I e pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Diante da instauração do caos pelo risco iminente de perda do semestre letivo, embora haja sido decretada em assembleia geral do comando de greve, a Turma reuniu-se em assembleia extraordinária para a discussão em torno do problema enfrentado pela Turma, que aparecia entre os Profissionais Egressos de forma diferenciada: uma parcela da Turma encontrava-se na Universidade e, outra, permanecia em suas residências, distantes ao problema. Segundo Cruz (ibidem, p. 56),

A Turma já estava enfrentando as consequências do atraso e do confinamento, que acabou refletindo na organicidade interna e na incompreensão de alguns que não se preocupavam, achando estar num curso normal e, dando-se o direito de ir para casa, mesmo os das regiões mais próximas. Isso atrapalhou a unidade da turma nas tomadas de decisões enquanto coletivo. Nesta assembleia os companheiros mais politizados, fizeram uma intensa reflexão sobre o acontecido e, sendo de consenso algumas definições para poder dar continuidade e garantir a Etapa.

Entre a resistência contra a ordem que se impunha de decretar a perda do semestre em

favor da continuidade da greve, e a necessidade e desejo de luta para garantir o direito ao Curso, a Turma tomou a decisão de continuar sensibilizar mais ainda a Turma com o objetivo de fortalecer a unidade da mesma; a presença imediata de todos os estudantes da Turma na Universidade, e a continuidade do período letivo, uma vez que o PRONERA poderia liberar recursos para pagamento de professores advindos de outras instituições.

A luta e resistência da Turma apresentaram uma dicotomia: se por um lado demonstrou capacidade de transformar e lutar pela garantia de seus direitos, por outro, fortaleceu o pensamento hegemônico, pois fragiliza o movimento docente, ao substituí-los por outros profissionais, prática esta adotada frequentemente, reificando os seres humanos, tornando-os mercadorias, substituíveis, portanto, desprovidos de direitos e de capacidade de organização e luta.

O grau de organicidade da Turma nessa terceira Etapa permitiu aos Profissionais Egressos a atitude de definir os destinos daqueles que se encontravam ausentes da Universidade, durante o período de greve. Assim se pronunciou Cruz (ibidem, p. 58):

O não cumprimento do prazo estabelecido para se fazer presente, o educando iria se responsabilizar pelo seu comportamento diante a turma, onde essa se achava no direito de tomar medidas cabíveis para aquela ocasião, ou seja, com a possibilidade de serem excluídos do resto do coletivo. A medida foi tomada com argumentação de que diante da pior situação, indivíduos tomaram decisões espontâneas e sem consultar o coletivo.

Contudo, as decisões da assembleia continuaram na pauta de discussões da Comissão Política Pedagógica (CPP) formada por integrantes da própria Turma e pela UFPB, culminando na rediscussão das decisões e, nas implicações futuras, uma vez que além do fato desanimador, a greve, ainda havia consideráveis registros de desistências voluntárias na Turma, o que poderia trazer mais desistências e, conseqüentemente, cortes no orçamento direcionado ao Curso.

Nesse período registraram-se duas desistências, cujo motivo único foi à falta de apoio no tocante à liberação para os estudos pelas empresas de assistência técnica onde esses Profissionais Egressos desenvolviam suas ações. Nesse sentido, sobressai-se o debate acerca da inexistência de políticas articuladoras entre a formação e a atuação profissional, o qual se explicita mais adiante.

Além dessas duas desistências por motivos externos à vontade dos estudantes, registraram-se mais cinco desistências por motivos de ordem pessoal, sendo três relacionados à atenção à família, um, ao trabalho na terra e, a conseqüente necessidade de dispor de recursos para contribuir com a família nos períodos de Tempo Escola e, outro, ao trabalho formal por

convite de uma empresa de assistência técnica em ATES. Segundo a Profissional Egressa 2 (2011), diante das dificuldades desveladas, a solidariedade camponesa foi fator preponderante na organicidade interna no coletivo:

Dentre os desistentes teve uma do Espírito Santo que não se identificava com o Curso e saiu, também, por motivos pessoais. A maioria era por questões financeiras, que era muito difícil também pra gente porque por mais que tivesse alimentação e moradia, mas tem a questão pessoal, precisa se manter. Existia isso também. Lá um ajudava ao outro.

O acirramento da problemática da greve contribuiu para o retorno dos estudantes que se encontravam ausentes do espaço universitário, bem como desvelou problemas em torno da convivência coletiva e organicidade interna da Turma, e a relação entre esta e a CPP. De acordo com o depoimento de Rocha (UFPB: 2004) “o que parecia ameaça e contradição, constituiu-se como elemento importante para a maturidade da Turma”.

Para garantir a continuidade das aulas a CPP organizou a participação de professores externos a universidade para ministrar aulas na Turma, até que situação se normalizasse, o que ocorreu nas proximidades do final da Etapa, quando a Turma obteve a finalização de disciplinas e o aproveitamento total daquela.

Dentre as atividades externas desenvolvidas destacaram-se: uma emulação para o MST, realizada pela UFPB, em João pessoa – PB; uma visita à comunidade quilombola Caiana dos Crioulos seguida da visita ao museu da sindicalista Margarida Maria Alves em Alagoa Grande – PB e uma atividade prática da disciplina Nutrição Animal e Forragicultura em Bananeiras – PB.

Também ocorreram as Viagens Técnicas e Pedagógicas e, as Atividades de Cultura e Lazer (Noites Culturais, Jornadas Socialistas, torneios e integração com área de assentamento regional), desenvolvidas em sua maioria, a partir da iniciativa dos MSC, da Comissão Político-Pedagógica (CPP) formada por integrantes da Turma e da UFPB.



Figuras 24 e 25: Aulas de Campo. Visita à comunidade quilombola Caiana dos Crioulos, município de Alagoa Grande – PB para observação de policultivos em áreas de campesinato. Arquivo: Cruz, 2012.



Figuras 26 e 27: Aulas de campo para observações de práticas agrícolas pautadas no uso de insumos e fertilizantes químicos e uso de irrigação para monocultivos. Arquivo: Cruz, 2012.

A intensidade de ocorrências de ordem político-institucional e de ameaças à organicidade da Turma contribuiu para a não realização, nessa Etapa, da atividade de crítica e autocrítica, o que segundo Cruz (ibidem) contribuiria para “poder garantir a harmonia da turma na próxima Etapa.”

O encerramento da greve nas proximidades do final da Etapa trouxe a normalidade cotidiana da Academia, bem como o Tempo Escola seguiu o exemplo das Etapas anteriores, com atividades diversificadas, nas quais, o debate político-cultural desenvolveu-se através de Seminários (Exército Zapatista, Economia Política, Revolução Bolivariana, Teoria da Organização Política, Vida do Comandante Che, Região do Semiárido, História da Cidade de Bananeiras), além do seminário de apresentação da Empresa de Pesquisa Agropecuária da Paraíba (EMEPA-PB), realizado pela UFPB, das viagens técnicas e pedagógicas e das atividades culturais e de lazer. Saliente-se que a partir dessa Etapa presenciou-se maior participação da

UFPB nos seminários de ordem política, pois aquela se fazia mais presente nas atividades dos componentes curriculares, de conteúdos técnicos.

No que se refere ao tempo destinado ao desenvolvimento das disciplinas, os Profissionais Egressos avaliaram como “adequado, suficiente”, além de enaltecer que a modalidade de oferta das mesmas “em tempo integral, com carga horária continuada, contribui substancialmente com a adequação de horários e de calendários de Curso, além de favorecer a uma melhor assimilação dos conteúdos” (INCRA/PRONERA/UFPB/FJA, 2006, p. 706).

Dentre os aspectos metodológicos que promoveram maior assimilação dos conhecimentos e integração dos Profissionais Egressos, segundo estes, destacou-se: trabalhos em grupo, aulas práticas de campo, apresentação de seminários, aulas em tempo integral e as noites para estudos individuais, e, viagens técnicas a outros projetos externos à Universidade (*ibidem*).

QUADRO 6 - Componentes Curriculares e Atividades da III Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Nutrição e Alimentação Animal e Forragicultura	60/UFPB
	Planejamento e Gestão Escolar (optativa)	60/UFPB
	Política e Gestão Escolar	60/UFPB
	Fruticultura	60/UFPB
	Bioquímica	45/UFPB
	Estatística Experimental	60/UFPB
	Introdução a Agroindústria	30/UFPB
Seminários	Exercito Zapatista	Visitante Internacional/ CPP
	Economia Política	CPP/UFPB
	Revolução Bolivariana	CPP/UFPB
	Teoria da Organização Política	MST
	Vida do Comandante Che	CPP
	Região do Semiárido	UFPB
	História da Cidade de Bananeiras	Educando/PB
Viagens Técnicas e Pedagógicas	Trabalhos Produtivos (Horta do Grãozinho)- Campus III	CPP
	Produção de Silagem e Forragicultura (Assentamento São Francisco III/ Solânea-PB)	UFPB/DN
	EMEPA – João Pessoa /PB	UFPB
	Assentamento Maria da Penha II – CPT (Alagoa Grande-PB)	CPP/Turma
	Museu Margarida Maria Alves (Alagoa Grande-PB)	CPP/Turma
	Quilombo Caiana e Crioulos (Alagoa Grande-PB)	CPP/Turma
	Acampamento Celso Furtado - MST (Serraria –PB)	CPP
Cultura e	Noites Culturais	Turma

Lazer	Jornadas Socialistas	Turma
	Torneios	Turma

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Há menção no Relatório (*ibidem*, p. 713) da acerca da ocorrência da greve de profissionais da Educação, e ressaltou-se que aquela prejudicou a sequência das disciplinas, tendo que em alguns momentos alterar-se a ordem em função da existência de professores da UFPB e de outras instituições, assim como se ressaltou o nível de empenho dos professores diante da demanda e especificidade da Turma. A exceção registrou-se por parte de um professor, o qual, segundo os Profissionais Egressos, “gerou desconforto na Turma em função das aulas expositivas e cansativas”, demonstrando, portanto, a perspectiva freireana da pedagogia bancária, mas denunciando o modo como se produz o conhecimento no Ensino Superior, ao passo em que algumas posturas docentes se mostram, por vezes, inadequadas a realidade dos educandos como ocorreu nesse Curso, frequentemente abordadas nos depoimentos dos entrevistados, durante a pesquisa.

No aspecto da formação profissional docente destacou-se a importância de profissionais docentes comprometidos com as questões sociais e diversidades presentes na sociedade, bem como a adoção de posturas éticas e sólidas com a formação dos educandos. De acordo com o Projeto do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS (2004, p. 28):

Talvez um dos estrangulamentos mais sérios ao desencadeamento desse processo [o diletantismo acadêmico] todo se encontre ao nível de formação e recrutamento de docentes. No mínimo é preciso desenvolver linhas de pesquisa e formação sobre o ensino técnico-científico, assim como existem sobre doenças infecciosas ou solos, por exemplo. Preparar docentes sem sólido conhecimento em suas [áreas técnicas específicas, mas dotados dos recursos pedagógicos necessários e recrutá-los com base em um projeto educativo bem definido, é um dos “canais” para a superação de nossos problemas.

Somadas à fragmentação do conhecimento e a posturas docentes inadequadas, outro agravante se dá no nível da produção do conhecimento na área das ciências agrárias, pois estando relacionada ao desenvolvimento agrícola e à questão agrária, no país, encontram, ainda, no sistema educacional e no progresso técnico fortalecedor da modernização agropecuária, elementos que dão suporte ao modelo de desenvolvimento adotado nas concepções de políticas e programas governamentais, organismos internacionais e das agências multilaterais, cujas propostas caminham contrárias as dos movimentos sociais do campo (MSC), pautadas no “desenvolvimento autônomo e independente” dos sujeitos do campo (*ibidem*).

Embora tenham ocorrido múltiplos acontecimentos que se por um lado, constituíram-se uma ameaça à Turma, por outro contribuiu para consolidar a identidade daquela e contribuir na aprendizagem dos Profissionais Egressos. Observando-se o Relatório do INCRA/PRONERA/UFPB (2006, p. 705) relativo às II e III Etapas, do TE e II, III e IV Etapas, do TC:

O desempenho dos educandos no Tempo Escola foi aplaudido por todos os professores que perpassam pelas disciplinas. As formas de organicidade da turma e os debates temáticos gerados Ao longo dos trabalhos, nas diferentes disciplinas, tanto nas sessões de aulas teóricas como nas práticas, demonstram o quanto os alunos estão entusiasmados com o curso. Tido isso refletindo no rendimento curricular, conforme vimos constatando no aproveitamento dos conteúdos nas disciplinas.

O Tempo Comunidade foi avaliado pelos Profissionais Egressos através de questionários aplicados pelo INCRA/PRONERA e, os resultados indicaram que houve interação entre os conteúdos curriculares e as experiências vivenciadas nas comunidades camponesas.

Na avaliação final da Etapa Formativa ao discutir-se sobre a convivência coletiva, demonstraram-se as diferenças e as dificuldades de aceitação do *outro*. No Relatório de Avaliação do Curso relativo às II e III Etapas de Tempo Escola e II, III e IV Etapas do Tempo Comunidade demonstraram-se os problemas relativos à convivência:

Foram muitos os problemas relacionados á convivência, como por exemplo, o grande desrespeito entre as pessoas, a indisciplina, o desrespeito à organicidade, etc. O egoísmo esteve presente, faltou responsabilidade e compromisso por parte de muitos companheiros e companheiras. As pessoas, naturalmente se aproximam por afinidade, porém deve evitar o grupismo, esforçando-se para se relacionar com todos e todas. Falta disposição para colocar em prática a arte de viver em coletivo. A convivência proporcionou a Turma a conhecer realmente quem é cada um no grupo. Devem-se fortalecer as relações humanas. Melhorou muito a convivência com a diminuição de bebidas alcoólicas durante a Etapa. (UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2006, p. 716).

Diante das questões postas em discussão pela CPP na Assembleia Geral Ordinária indicaram-se os avanços, limites desafios para as próximas Etapas (UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2006, p. 715-716). Dentre os avanços: autonomia na tomada de decisões; melhoria no relacionamento com a Coordenação do Curso; conquistou-se aliados da UFPB, Campus I; melhoria na participação política de alguns integrantes da Turma; aumento das responsabilidades nos estudos; maior participação, capacidade crítica e participativa na luta e na defesa do Curso; valorizou-se mais o Curso.

Os limites redundaram em torno da greve dos servidores na Universidade; problemas na convivência coletiva; indisciplina na Turma; dificuldades na comunicação entre educandos e a

Coordenação do Curso; acompanhamento político e pedagógico do Curso. Como desafios foram indicados: encarar as situações problema no Curso; manter a organicidade sem o acompanhamento direto da CPP; crescimento político e pessoal.

Ao final da Etapa, os Profissionais Egressos responderam ao questionário de avaliação proposto pelo INCRA/PRONERA-PB (2005) cujas perguntas remeteram a: a) importância do Tempo Comunidade para o Profissional Egresso, para a Universidade e para a comunidade camponesa; b) Tempo Escola; c) avaliação geral sobre os envolvidos no Projeto do Curso; d) sugestões para superação dos problemas ocorridos no Curso; e) sugestões para melhor implementação do Curso.

Destacaram-se aqui os dois últimos itens. Como sugestão para superar os problemas enfrentados no Curso citou-se melhorar as condições de alojamento (30,23%); estudar dentro da universidade (39,53%); ter mais acesso às estruturas da universidade (2,33%); que a Universidade dê mais importância à turma dos movimentos sociais (2,33%); garantia de materiais didáticos (4,65%); maior apoio pedagógico (2,33%); maior integração entre os parceiros (9,30%).

Note-se que a luta pelo acesso e permanência na universidade se constituiu como luta contínua dos Profissionais Egressos dessa Turma, pois se por um lado construíram o território imaterial da política pública da Educação do Campo, por outro, não consolidaram a conquista, em sua plenitude, no interior da Universidade, pois se depararam com a resistência no modelo de produzir conhecimento e também na infraestrutura inadequada e insuficiente, limitando a igualdade de atenção aos desiguais.

As sugestões sobre melhorias na implementação do Curso tiveram as seguintes respostas:

TABELA 26 - Sugestões de melhorias para o Curso - 2005

Nº	Resposta	Quantidade de respondentes	%
01	Aumento do Tempo Escola	1	2,33
02	Sala de aula dentro da Universidade	4	9,3
03	Trabalhar mais a área técnica	1	2,33
04	Melhorar o planejamento das aulas	3	6,98
05	Melhorar a integração do INCRA com o MST	1	2,33
06	Mudar o alojamento ou reformá-lo	2	4,65
07	Maior acompanhamento e agilidade do INCRA na liberação de recursos	1	2,33
08	Que prevaleça a decisão da maioria	1	2,33
09	Uma sala de estudos dentro do alojamento	1	2,33
10	Melhorar a relação da Coordenação do Curso com a Coordenação do Centro	1	2,33
11	Ampliar a biblioteca e mais equipamentos de informática	1	2,33

12	Melhor acompanhamento no Tempo Comunidade	5	11,63
13	Mais espaço no Campus para a Turma	1	2,33
14	Melhores condições acadêmicas	1	2,33
15	Que o INCRA acompanhe o Curso com mais frequência	1	2,33
16	Manter mais trabalhos no Tempo Comunidade	1	2,33
17	Liberação dos recursos de acordo com as necessidades do Curso	1	2,33
Total	-	27	62,84

Fonte: Relatório de Avaliação realizado pelo INCRA/PRONERA (2005, p. 777-781).

Observação: Total de 43 participantes, dos quais, 16 se recusaram a responder.

Novamente reforçou-se nas respostas dos Profissionais Egressos a insuficiência na infraestrutura na Universidade destinada ao Curso, planejamento pedagógico e acompanhamento no Tempo Comunidade, com ênfase a implementação no Curso da metodologia da Pedagogia da Alternância. Ressalte-se o fato da abstenção de 16 Profissionais Egressos.

4- IV Etapa Formativa – 20 de maio a junho de 2006

A cada Etapa encerrada e avaliada havia a preparação da Etapa seguinte através de um documento denominado Proposta Metodológica da Etapa (PROMET). Nessa Etapa houve a mudança de alojamento quando os Profissionais Egressos saíram do Casarão, e foram destinados a alocarem-se num hotel com estrutura de chalés⁹⁹. Igualmente, a situação anterior o grupo se dividiu em subgrupos de meia dúzia de pessoas, aproximadamente, com a divisão por sexo e afinidades pessoais.

O primeiro momento no novo ambiente suscitou para a realização de assembleia geral e discussão acerca da organicidade interna, a qual naquele momento passou por transformações em função do novo espaço ocupado pela Turma, pois a organicidade e coletividade daquela, definia a atividade de aprendizagem dos educandos para além do espaço escolar, estendendo-se ao lugar de morada. Nesse momento, passaram a contar com duas estudantes bolsistas para auxiliar na Coordenação Política Pedagógica (CPP).

Segundo Cruz (s.d., p.60), a dispersão dos Profissionais Egressos espaços diferenciados, os chalés do hotel, subtraiu as responsabilidades com a limpeza e a organização dos espaços, restando àqueles, apenas a limpeza da sala de aula e dos chalés, porém, promoveu “distanciamento e dispersão” entre àqueles, que juntamente a outros fatores a seguir

⁹⁹ Quartos isolados.

desdiscriminados, contribuiu para a reavaliação da Turma e reorganização das ações coletivas através da discussão em assembleia:

- 1- Ausência de educador para a Ciranda Infantil, o que demandou maior esforço da Turma em realizar revezamentos para o cuidado com as crianças, e consequentemente, perdas no processo educacional por ausência em sala de aula;
- 2- Aumentou a distância entre o lugar de moradia e a universidade e a indisponibilidade de transporte para a Turma;
- 3- Greve no INCRA promoveu morosidade na liberação de recursos para o ingresso dos Profissionais Egressos no TC;
- 4- As equipes de trabalho não desenvolveram suas atividades conforme o planejamento;
- 5- As equipes não funcionaram conforme o planejamento;

Um elemento que se constituiu positivo e aglutinador na Turma, segundo Cruz (s.d., p. 61) foi à realização da festa junina local, a qual “possibilitou melhor convivência no coletivo, havendo uma recuperação do clima tenso da III Etapa”.

No Tempo Escola, destaques para a abordagem da disciplina optativa Agroecologia e Agricultura, somada a presença no Encontro Nacional de Agroecologia- ENA, em Recife – PE, além do debate político-cultural acerca da formação de quadros no MST.

QUADRO 7 - Componentes Curriculares e Atividades da IV Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Bovinocultura	60/UFPB
	Economia rural	30/UFPB
	Microbiologia de Produtos Agroindustriais	30/UFPB
	Conservação de Agroindustriais	30/UFPB
	Agroecologia e Agricultura (optativa)	60/UFPB
	Desenho e Topografia	45/UFPB
	Suinocultura	45/UFPB
	Culturas Regionais	60/UFPB
	Metodologia Aplicada ao Ensino de Ciências Agrárias	60/UFPB
Seminários	A formação de quadros no MST	Setor Nacional

		de Formação
Viagens Técnicas e Pedagógicas	Encontro Nacional de Agroecologia- ENA (Recife – PE)	UFPB
Cultura e Lazer	Noites Culturais	Turma
	Jornadas Socialistas	Turma

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Dentre as atividades do Tempo Comunidade associadas ao componente curricular ministrado nessa Etapa Formativa, a disciplina de Agroecologia, acessou-se as atividades da Profissional Egressa 2 (2006) desenvolvidas durante o Tempo Comunidade no Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB:



Figuras 28 e 29: Atividades de Tempo Comunidade desenvolvidas com educandos em viveiro de mudas, no município de Aparecida – PB. Arquivo: Sousa, 2006.



Figuras 30 e 31: Atividades de Tempo Comunidade desenvolvidas em sala de aula. Visita com educandos a uma experiência de produção em postura avícola, no município de Aparecida – PB. Arquivo: Sousa, 2006.



Figuras 32 e 33: Desenvolvimento de atividades de assistência técnica na área de mandala; Produção de insumos naturais, no Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB. Arquivo: Sousa, 2006.



Figuras 34 e 35: Atividades de orientação técnica na produção de biofertilizantes para cultivo agrícola em transição agroecológica. Orientação técnica na produção de horticultura com inclusão social de mulheres, no Assentamento Acauã, no município de Aparecida – PB. Arquivo: Sousa, 2006.



Figuras 36 e 37: Desenvolvimento de atividades de assistência técnica na produção de horticultura com uso de cobertura morta no Assentamento Acauã, município de Aparecida – PB. Orientação e apoio a produção de insumos naturais, no município de Aparecida – PB. Arquivo: Sousa, 2006.

5- V Etapa Formativa – 24 de outubro a novembro de 2006

A abertura da Etapa foi iniciada com a realização de rituais típicos da organicidade dos MSC, ou seja, a mística, assembleia geral para aprovação da Proposta Metodológica da Etapa (PROMET), definição dos membros da coordenação pedagógica e das equipes com apresentação de seus planos de trabalho.

De acordo com Cruz (s.d., p. 56) As disciplinas da Etapa do TE definiram a escolha dos seminários, e a organicidade do Curso voltou-se cada vez mais para a consolidação da Turma e sua interconexão com a Coordenação do Curso, desenvolvendo-se atividades de organização mediante reuniões semanais entre os núcleos de base, e entre as equipes de trabalho.

O diferencial nessa Etapa foi à ausência dos coordenadores dos MSC que atuaram juntamente a CPP, no Curso, retornando apenas na Etapa seguinte e, a organização da festa de formatura do Curso e da turma de Técnicos em Agropecuária, além da aproximação com a Turma de História PEC/MSC, do Campus I, UFPB, que ocorria em simultaneidade ao Curso de Ciências Agrárias, para participar de um seminário sobre trabalho de pesquisa. Quanto ao primeiro, a organicidade da Turma promoveu o acompanhamento das ações através da indicação de dois Profissionais Egressos a ocupar a função dos antigos coordenadores, fato que sinalizou para maior crescimento da Turma.

No Tempo Escola, destaque-se a abordagem dos seminários, da viagem técnica e da interação com uma comunidade camponesa por ocasião da festa local.

QUADRO 8 - Componentes Curriculares e Atividades da V Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal	45/UFPB
	Pesquisa Aplicada a Extensão Rural	30/UFPB
	Fitossanidade	60/UFPB
	Irrigação e Drenagem	45/UFPB
	Avicultura	60/UFPB
	Caprinocultura e Ovinocultura	60/UFPB
	Apicultura (optativa)	30/UFPB
	Olericultura	30/UFPB
Seminários	Pedagogia da Autonomia	Tuma
	Programa Agrário do MST	CPP
	Manejo e Recuperação do Solo	UFPB
	Ecoturismo Rural	UFPB
	Nova Forma de Organização dos Assentamentos - MST	Educando/SP
	Biologia do Solo (Fatores Ecológicos, Manejo e Recuperação)	UFPB
Viagens Técnicas e Pedagógicas	Unidade Experimental de Caprinocultura da UFPB (São João do Cariri-PB)	UFPB
Cultura e Lazer	Noites Culturais	Turma
	Jornadas Socialistas	Turma
	Torneios	Turma
	Festa da Colheita /Assentamento Baixa Verde (Bananeiras-PB)	DN

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

6- VI Etapa Formativa – 02 de maio a junho de 2007

Novos coordenadores dos MSC, advindos do estado do Paraná - PR foram enviados a compor a CPP, ao passo em que se apresentou a Proposta Metodológica da Etapa (PROMET), com a mudança dos integrantes dos núcleos de base e das equipes de trabalho, dentre elas, as equipes de secretaria e de memória as quais foram designadas a elaboração e realização de uns seminários sobre as experiências vivenciadas no Curso e análise da Turma Margarida Maria Alves, enquanto coletivo, e dessa forma realizar-se o debate enquanto práxis, desta vez, a matéria prima, a construção da identidade coletiva da Turma para parti-la do passado refletir-se o presente e projetar-se no futuro.

No Tempo Escola, destaque-se como parte dos componentes curriculares, a realização do Estágio Curricular Supervisionado I, cuja orientação da Academia foi à distribuição da Turma por grupos de cinco a seis pessoas para a realização do estágio nos municípios de Solânea e Bananeiras – PB.

A realização do Estágio Supervisionado constitui-se como momento no qual se realiza a conexão entre teoria e a prática, cuja relevância se dá no desenvolvimento de competências indispensáveis à atuação ética pedagógica. Nesse momento podem ocorrer possibilidades de maiores reflexões acerca da própria prática do estudante estagiário, em função da contextualização das temáticas abordadas associadas à formação do pensamento crítico e reflexivo em torno das questões científicas e sociais, além de promover ao educando a oportunidade de propor soluções aos fatos observados. Desse modo, a práxis educativa contribui na atuação pedagógica voltada para a formação humana, cidadã e eticamente responsável.

A realização dos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III voltou-se, essencialmente para as atividades educacionais, embora haja a especificidade do Curso em torno da dupla formação profissional. A dinâmica desses Estágios ocorreu diferenciada:

- a- No Estágio I, ocorreu durante o Tempo Escola (TE) com a realização de observações sobre as práticas docentes dos profissionais da escola, a funcionalidade da escola e seu entorno;
- b- No Estágio II, ocorreu durante o Tempo Comunidade (TC) com a realização de observações sobre as práticas docentes dos profissionais da escola, a funcionalidade da escola e seu entorno, associado às primeiras intervenções em sala de aula enquanto estagiários na prática e ensino;
- c- No Estágio III, ocorreu durante o Tempo Escola (TE) com a realização de práticas de ensino.

Na alternância entre a observação e a prática de ensino evidencia-se o aspecto inerente a Turma PEC/MSC do Curso de Ciências Agrárias: a dupla formação oportunizando-se o conhecimento aprofundado em sua área de atuação, no tocante ao conhecimento de métodos e técnicas adequadas à transposição didática, tendo por base o conhecimento sobre as transformações decorrentes da evolução científica e tecnológica, da diversidade sócio-político-econômico-cultural, dos pressupostos de igualdade de direitos.

A partir desses conhecimentos e habilidades, evidenciou-se como visto no item sobre o Movimento da Pedagogia da Alternância, a promoção de uma aprendizagem participativa entre os sujeitos educando e educadores, para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades enquanto sujeitos, quando de sua atuação social.

De acordo com o Coordenador do Curso (2010) embora a parte pedagógica seja prioritária na realização de estágios curriculares, mas no caso específico de Ciências Agrárias, foi possível, a partir da experiência da Turma, refletir acerca da realização dos três Estágios Curriculares Supervisionados do Curso e, redistribuir as ações em torno de uma escala maior que ultrapasse o ambiente escolar.

Desse modo, após conhecer a escola, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, o estudante é orientado a percorrer o entorno da escola, na comunidade a fim de observar o meio e fazer a interação entre ambas as realidades, escola e comunidade, para contribuir no processo pedagógico da escola. Assim se pronunciou o Coordenador do Curso (2010):

O estágio ele foi voltado totalmente pra educação. Todos eles tiveram que fazer a parte formal do estágio. Mas, o curso ele é uma coisa que a gente tem que ver na prática, tanto no curso presencial como no outro, que é o seguinte: o estágio supervisionado de docência na área de ciências agrárias, a compreensão nossa é que ele tem várias etapas. Hoje ele tem três estágios: Estágio I, II e III. Está sendo repensado isso aí. Mas, o estágio para nós ele é a parte mais importante do processo de formação. É a parte que solidifica o profissional, que ele tem que sair daqui e vai aplicar, ele vai ensaiar aquilo que ele... Aprendeu durante o curso, nos bancos da universidade. Então, como se deu esse processo de estágio lá no curso? Primeiro a ideia foi de que o estudante ele deveria conhecer o entorno da escola. Primeiro conhecer a escola... Ele entrou na escola do campo...

A construção da identidade e dos saberes cotidianos constituem-se como resultados diretos da prática do Estágio Supervisionado como atividade de formação acadêmica e profissional, pois através dos primeiros contatos com a realidade da escola e o entorno desta, o educando estagiário desenvolve através da prática, da observação e da identificação de problemas, a capacidade de construir o conhecimento mediante a práxis na escola onde estagia. No caso específico do Curso de Ciências Agrárias, PEC/MSC, ao retornar a sala de aula, mediante a pedagogia da alternância, a prática de reavaliação e reconstrução do conhecimento através da práxis reflexiva coletiva, atividade esta que nem sempre ocorreu como almejado na proposta metodológica da alternância.



Figuras 38 e 39: Estágio Curricular Supervisionado. Fonte: Arquivo: Cruz: 2011.

A alternância entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade vivenciada nas escolas e comunidades, serviu como elemento de construção de uma nova realidade a partir da reflexão, como expressão da práxis, realizada pelos Profissionais Egressos ao atuarem na prática durante o Estágio Supervisionado, que ocorreu em níveis de ensino diferenciados: Fundamental e Médio, conforme atribuições da formação de Licenciatura em Ciências Agrárias:

Na escola de Ensino Fundamental ele fez na sua cidade, na sua comunidade porque tinha essa escola de Ensino Fundamental lá com facilidade de acesso e, dentro de uma realidade já contextualizada. Então ele conhecia a escola, conhecia o Projeto Pedagógico daquela escola convivendo com a direção e os professores e depois ele fazia um diagnóstico do entorno da escola, qual é o modo de vida dos estudantes, das famílias, né... modo de produção, de organização social dessas famílias, e tal... a ideia é que esse estudante ele pudesse influenciar, conhecendo o entorno da escola, ele poderia influenciar na propositura e num projeto pedagógico para a escola que retornasse algo positivo para que a escola, ou seja, de seu currículo, que seu currículo refletisse um pouco do que existe na sua realidade.

Não se obteve registros acerca da realização do Estágio Supervisionado I. Na abordagem dos seminários, o debate sobre pedagogia da alternância, a memória da Turma, juventude e movimentos sociais, 6º Concurso Nacional de Educação e Cultura, pesquisa no MST, dentre outros de abordagem técnica e institucional. Dentre as viagens técnicas a construção dialógica e pedagógica se deu através da participação e colaboração da Turma na realização do V Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília – DF, fator que contribuiu para a redução da Etapa, embora nem todos participassem do evento, por motivos particulares.

QUADRO 9 - Componentes Curriculares e Atividades da VI Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Cooperativismo e Associativismo (optativa)	60/UFPB
	Plantas Medicinais (optativa)	30/UFPB
	Administração Rural	30/UFPB
	Estágio Curricular Supervisionado I	135/UFPB
	Apicultura (optativa)	30/UFPB
	Análise e Controle de Qualidade de Alimentos	30/UFPB
Seminários	Pedagogia da Alternância	Educandos/ES
	Memória da Turma	Turma/CPP
	Reprodução <i>In vitro</i>	UFPB
	6º concurso Nacional de Educação e Cultura/ MST	Setor Est. de Educação MST
	Juventude nos Movimentos Sociais	Consulta Popular/MST
	Etanol (Bioenergia/ Biodiesel)	Turma
	Pesquisa no MST	CPP
	INCRA	UFPB
Viagens Técnicas e Pedagógicas	V Congresso Nacional do MST (Brasília-DF)	MST/ CPP
Cultura e Lazer	Noites Culturais	Turma
	Jornadas Socialistas	Turma

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

6- VII Etapa Formativa – 29 de outubro a 01 de novembro de 2007

De acordo com Cruz (s.d.) os principais temas de debate nessa Etapa, relacionaram-se a realização do Estágio Supervisionado II, à festa de formatura da Turma e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a realização de reunião, na qual se fizeram presentes a Coordenação do Curso e os professores orientadores nos TCC's. Dentre as temáticas abordadas sobressaiu-se pendências de componentes curriculares, datas para a formatura e apresentação de pré-defesa de TCC, bem como a possibilidade de publicação desses trabalhos.

A CPP ficou, novamente, sem o apoio dos representantes dos MSC, motivo para reorganização nas normas inerentes a organicidade interna com a formação da CPP da Etapa, composta por cinco equipes de trabalho, com dois integrantes, cada equipe: 1- Encaminhamento de professores; 2- Negociação das questões relacionadas ao hotel; 3- responsável pelo setor de

cópias de material didático para a Turma; 4- material pedagógico; 5 – acompanhamento às equipes.

Nesse período foi realizado o Estágio Supervisionado II em lugares diferenciados, na cidade e no campo:

QUADRO 10 - Lugar de Realização do Estágio Supervisionado II

Nº	Lugar	Escola	Profissionais Egressos
01	Município de Solânea-PB	Escola de Ensino fundamental Celso Cirnei	Vera Lúcia, Jerri, Oziel, Lucilene
02		Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim da Infância Sobrinho	Ana Lúcia, Elaine Cristina
03		Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Doutor Alfredo Pessoa de Lima	Manoel Régis, Ercilio, Edevan, Maria Márcia, Janne Meyre
04		Escola Municipal Hermínio de Oliveira	Josinaldo, Francicleide, Lidiane, Kleide, Lucivânia
05	Município de Bananeiras-PB	Escola Municipal Professora Emilia de Oliveira Neves	Ildener, Gilberto, Glacilvan, Joana Paula
06		Escola Estadual Jose Rocha Sobrinho	Manuel, Ivanilson, Eron, Maria José, Raimundo
07		Escola Particular Executivo	Poliana, Manoel Nildo, Marcos Antônio
08		Escola Normal	Kátia, Djacir, Odair José, Maria do Carmo, José Cláudio, Cosma, Nicodemos, Elimar.
09	Escolas de Assentamentos	Escola Primeiro de Maio (Lagoa do Jogo)	
10		Escola Oziel Alves	Hélio, Jaime, Maria Aparecida
11		Escola Zumbi dos Palmares (Tiradentes)	Valmiran, Eleandro, Gilmar
Total	03	11	42

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

No Tempo Escola, destaque-se como parte dos componentes curriculares, a realização do Estágio Curricular Supervisionado II, cuja orientação da Academia foi à distribuição da Turma por grupos de três a seis pessoas, para a realização do estágio nos municípios de Solânea e Bananeiras – PB, durante o Tempo Comunidade (TC), quando os Profissionais Egressos atuariam no âmbito de observações acerca das práticas docentes no ambiente escolar, assim como no entorno deste, além das primeiras intervenções enquanto prática de ensino

A prática de ensino no Estágio Supervisionado promove a integração entre a prática e

a teoria, por conseguinte, conforma uma unidade entre si, promovendo o desenvolvimento humano e profissional do educando em processo de estágio, através da práxis educativa. O embasamento do Curso na metodologia da Pedagogia da Alternância denota o contexto relacional entre prática-teoria-prática, enquanto unidade indissociável, cuja relevância se expressa e contribui na formação discente dos Profissionais Egressos, direcionando-os à formação docente.

No aspecto voltado para a reflexão sobre o que deve ser um professor no contexto sociopolítico atual, sua postura ética e responsável deve consubstanciar-se com elementos como o processo de formação como autoformação, inicial e continuada, ao longo da vida, cujos princípios se voltam para a articulação ensino-pesquisa-extensão embasadas na ação-reflexão transformadora.

Ressaltando-se a realidade dos Profissionais Egressos há que se considerar outro elemento que se desdobra: a construção da identidade pessoal enquanto camponês e, profissional, enquanto educador-técnico/técnico/educador Cientista Agrário, além da importância de sua atuação nesse processo de autoformação. Segundo Fazenda (1991, p. 55)

a interação que deve existir entre teoria-prática é de grande importância na formação do professor, pois essa interação possibilitará que haja uma melhor interpretação dos conceitos, ou seja, a aula teórica junto com a aula prática facilitará um melhor entendimento dos conteúdos aplicados na sala de aula.

A realização do Estágio II durante o Tempo Comunidade (TC) implica numa ação que se desdobra duplamente: o ato do estágio propriamente dito com o retorno a escola e a Academia para a discussão dos resultados de observação e de prática de ensino, e além deste, a própria atividade do Estágio enquanto inserida na metodologia da pedagogia da alternância, pois sua ocorrência se deu durante o TC. Se por um lado o Profissional Egresso estagiário desenvolveu sua práxis educativa transformadora na escola, ao retornar do TC ao TE, na condição de educando, a experiência de prática de ensino retoma as discussões no coletivo da Turma a fim de reelaborar as reflexões através de uma nova práxis.

Para que sejam efetivados esses debates é imprescindível o conhecimento acerca da realidade escolar e de seu entorno durante o período dos estágios, pois a partir desse exercício é possível estabelecer-se reflexões teóricas sobre a realidade que se desvela reorientando a prática do professor. De acordo com Bellochio e Beineke (2007, p. 75):

O estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo,

deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área.

A partir da experiência da observação da realidade escolar o educando desenvolve reflexões sobre suas práticas como experiências criativas e transformadoras sobre as quais elabora teorias orientadoras dessas práticas. Desse modo, a práxis educativa, como expressão da ação-reflexão-ação desenvolvida pelo educando, ganha consistência no momento em que é orientada por teorias e metodologias de ensino, por planejamento participativo e a avaliação da aprendizagem em um processo dinâmico educacional constituído de intencionalidade e de coletividade como resultado de uma ação conjunta entre seres humanos que são simultaneamente, educandos-educadores e educadores-educandos.

A construção de atitudes críticas e reflexivas acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como atitudes e concepções questionadoras e transformadoras relacionadas à prática de ensino podem ser proporcionadas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, contextualizando a prática de ensino no estágio supervisionado com a proposta do Movimento Por Uma Educação do Campo a prática educativa volta-se para a formação crítica e reflexiva dos educandos a partir das realidades em que se encontram inseridos.

O êxito dessa ação relaciona-se a capacidade do professor em relação ao conhecimento de métodos e metodologias apropriadas a realidade dos educandos de forma que se promova a construção crítica apoiada em princípios científicos e no desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias à participação na sociedade em que se insere, abrangendo conhecimentos que ultrapassam a dimensão do lugar, além de sua capacidade de ação-reflexão-ação como base para a construção de novas realidades. De acordo com Pimenta (1994, p.121), “O estágio supervisionado, é visto como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor.”

No Tempo Escola, dentre o desenvolvimento dos componentes curriculares, foram apresentadas e discutidas as experiências do Estágio Curricular Supervisionado II. Além destes, na abordagem dos seminários, a pré-defesa de TCC's e outro de abordagem técnica e institucional.

QUADRO 11 - Componentes Curriculares e Atividades da VII Etapa

Componentes Curriculares e Atividades	Horas/ Responsáveis

Componentes Curriculares	Plano de Desenvolvimento do Assentamento (optativa)	-
	Cotonicultura	
	Estagio Curricular Supervisionado II	135/UFPB
	Manejo e Conservação do Solo	60/UFPB
	Sociologia Rural	60/UFPB
Seminários	Análise Econômica dos Sistemas de Produção	30/UFPB
	Receituário Agrônomo	UFPB
Viagens Técnicas e Pedagógicas	TCC	CPP
	Projeto Arribaça e EMBRAPA em manejo de solo e algodão agroecológico (Assentamento Queimadas/Remígio - PB)	UFPB
	ASPTA/Remígio - PB, Campus-II UFPB/Areia-PB, EMEPA/Alagoinha – PB	UFPB
Cultura e Lazer	Noites Culturais	Turma
	Jornadas Socialistas	Turma

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Dentre as viagens técnicas a construção dialógica e pedagógica se deu através de visitas ao Projeto Arribaça e a EMBRAPA nas experiências de manejo de solo e algodão agroecológico, no Assentamento Queimadas, Remígio – PB, além da AS-PTA, no município de Remígio - PB, ao Campus II, UFPB, município de Areia - PB, e, a Empresa de Pesquisa Agropecuária (EMEPA), município de Alagoinha – PB.



Figuras 40 e 41: Visita da Turma Margarida Maria Alves a AS-PTA, município de Remígio: 2007. Arquivo: Cruz: 2012.

7- VIII Etapa Formativa – outubro a novembro de 2008

A última Etapa do Curso teve como principais atividades, a realização do Estágio

Curricular Supervisionado III, as solenidades da festa de formatura e a apresentação de TCC's por 41 Profissionais Egressos concluintes, havendo uma desistência nessa Etapa. Segundo Cruz (s.d., p. 64) a expectativa da Turma redundava nos trâmites finais para a conclusão do Curso, pois além da preocupação com a elaboração e finalização dos TCC's, havia outra preocupação em virtude de que a Turma partiria para uma nova situação ao retornar para as suas comunidades: a atuação profissional. De acordo com Cruz (ibidem) preparavam-se para a

separação enquanto indivíduos de um processo coletivo de quatro anos, onde fomos colaboradores de mudanças psicológicas, políticas e pessoais, mas isso foram superados de forma coletiva, a partir da persistência, da solidariedade, do companheirismo, da disciplina consciente, da participação e do espírito de superação. Sendo esses elementos indispensáveis dessa trajetória.

Os componentes curriculares e atividade da Etapa foram os seguintes:

QUADRO 12 - Componentes Curriculares e Atividades da VIII Etapa

Componentes Curriculares e Atividades		Horas/ Responsáveis
Componentes Curriculares	Estagio Curricular Supervisionado III	135/UFPB
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-
	Seminários	-
Seminários	1º Encontro do Curso de Pedagogia na UFPB, Campus I	UFPB
Viagens Técnicas e Pedagógicas	Não Consta	Não Consta
Cultura e Lazer	Integração com nova turma do curso de História- MSC na Praia de Coqueirinho, Litoral Sul da Paraíba	Turma
	Noite Cultural	Turma
	Aula da Saudade	Coordenação do Curso
	Festa de Formatura	Coordenação e Educandos

Fonte: CRUZ (s.d., p. 54), INCRA (2005). Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Na atividade de seminários considerou-se a participação da Turma no 1º Encontro do Curso de Pedagogia, na UFPB, Campus I.

Durante o Tempo Escola realizou-se o Estágio Curricular Supervisionado III, seguindo a mesma orientação do Estágio II, com a formação de pequenos grupos de Profissionais Egressos, distribuídos em escolas locais e de municípios adjacentes, com o desenvolvimento de atividades docentes nas disciplinas de Ciências, sendo complementado no Ensino Médio, na área

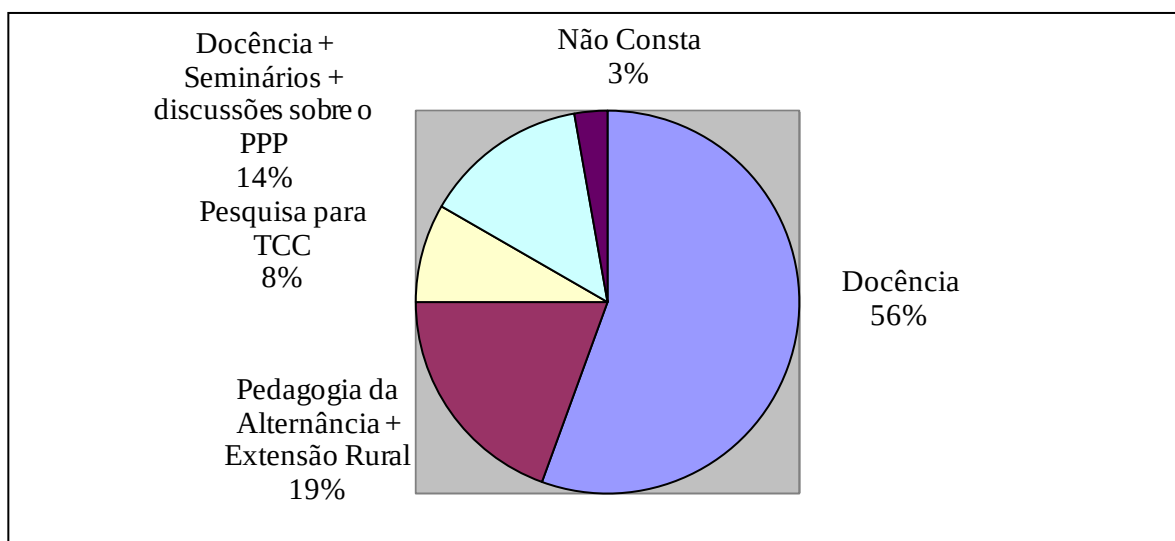
de Ciências Agrárias, no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, situado na UFPB, Campus III. De acordo com o Coordenador do Curso (2010):

Nos estágios eles ministraram além das etapas de observação, a coparticipação, planejamento, de elaboração de plano de aula, tudo, eles ministraram a carga horária de aulas e essas disciplinas foram ministradas aqui na cidade de Bananeiras e nas cidades circunvizinhas, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública. Eles tiveram que lecionar disciplinas da área de Biologia, de Ciências, porque não tinham disciplinas na área Agrária. Aqui dentro do Colégio Agrícola foi que eles aplicaram boa parte dos conhecimentos na área agrária. No Colégio Agrícola, eles vieram, cada professor assumiu um grupo de estudantes e, eles ficaram ministrando essas aulas para complementar a carga horária deles no Estágio Supervisionado.

Construiu-se o Estado da Arte do Estágio Curricular Supervisionado III (APÊNDICE O), a partir do Relatório de Avaliação de Estágios dos Concluintes de Ciências Agrárias (UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2012, p. 1-4). Nesse documento consta o histórico dessa atividade enquanto componente curricular. De um total de 36 Profissionais Egressos que responderam o Questionário de Avaliação, em novembro de 2008, têm-se os seguintes resultados:

- a- 20 estágios de docência em disciplinas, sendo 01 em turma de EJA, 01 em turma de Magistério em Universidade, e os 17 restantes em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio;
- b- 03 estágios para fins de realização do TCC com realização de pesquisa sobre a luta pela terra e atividades desenvolvidas na escola, a partir do PPP adotado;
- c- 05 estágios de docência com realização de seminários e discussão do PPP das escolas;
- d- 07 estágios envolvendo atividades afins à Pedagogia da Alternância, somadas a atividades de extensão rural; e,
- e- 01 estágio sem identificação da modalidade em que se desenvolveu.

**GRÁFICO 5 - Área de Atuação Estágio Curricular Supervisionado III –
Ciências Agrárias – UFPB: 2008**

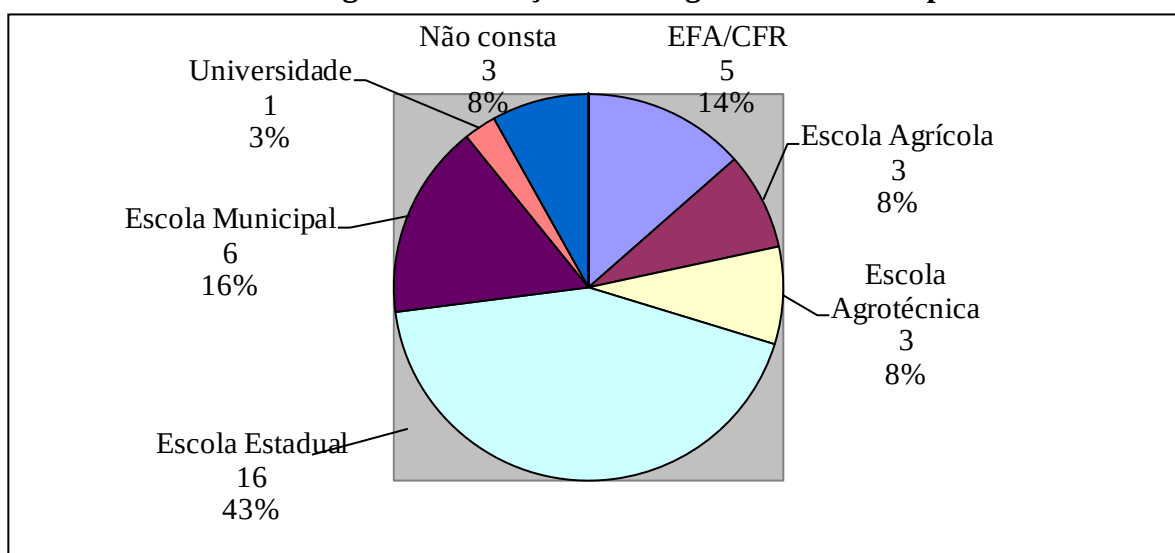


Fon

te: INCRA: 2012. Avaliação de Estágios dos Concluintes Ciências Agrárias. Relação dos 36 alunos concluintes que responderam o Questionário de Avaliação em novembro de 2008. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Quanto ao local de realização dos estágios esses ocorreram em EFA/CFR, Escola Agrotécnica, Escola Agrícola, Escola Municipal, Universidade, Escola Estadual. Dois Profissionais Egressos não foram acompanhados durante o Estágio.

GRÁFICO 6 - Lugar de realização do Estágio Curricular Supervisionado III



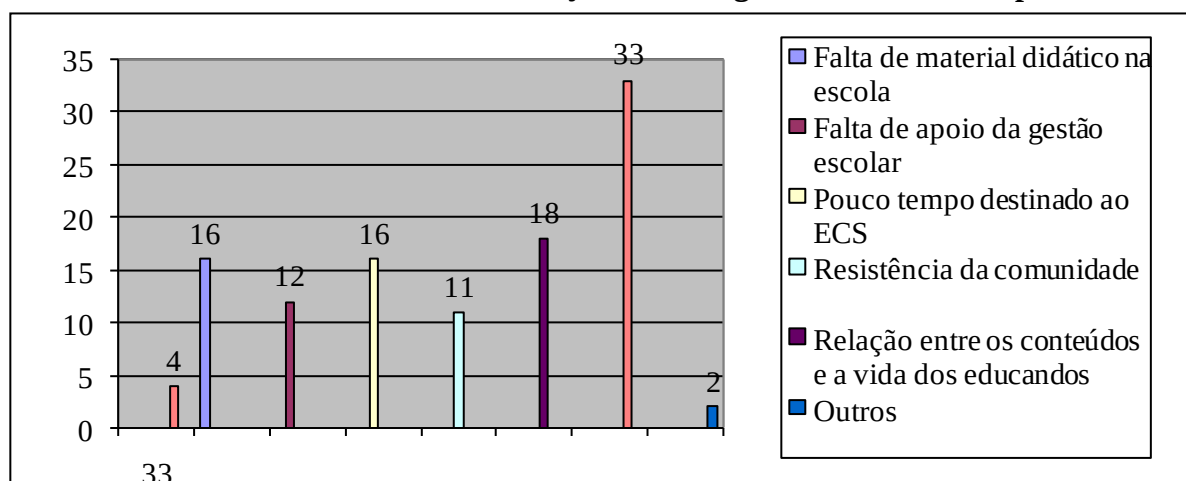
Fon

te: INCRA: 2012. Avaliação de Estágios dos Concluintes Ciências Agrárias. Relação dos 36 alunos concluintes que responderam o Questionário de Avaliação em novembro de 2008. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

Dentre as questões relacionadas aos três Estágios Curriculares Supervisionados, destacou-se a dificuldade de acompanhamento aos Profissionais Egressos por profissionais da

UFPB e dos MSC. De acordo com o Coordenador do Curso (2010) contribuiu para esse fato a “dispersão dos Profissionais Egressos e a dificuldade na construção de parcerias”. De acordo com o Relatório de Avaliação do Curso (UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2009, p. 6) 94% dos Profissionais Egressos afirmaram que houve acompanhamento pelo professor de disciplina no planejamento de ações, domínio dos conteúdos e supervisão. As dificuldades externadas por ocasião dos estágios foram:

GRÁFICO 7 - Dificuldades na realização dos Estágios Curriculares Supervisionados



Fonte: Relatório UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2009, p. 6. Total de 33 respondentes. Organizado por Di Lorenzo, 2012.

Todavia, foram demonstrados níveis de satisfação na atividade do Estágio Curricular Supervisionado. De um total de 33 entrevistados 81,81% adquiriram novos conhecimentos e experiência docente; 18,19% afirmaram crescimento pessoal e afirmação da vocação de agente de transformação, além de contribuir com a sustentabilidade do campo e integração com outros campos.

O encerramento dos componentes curriculares se deu nessa última Etapa do Tempo Escola quando os Profissionais Egressos apresentaram as pesquisas e práticas desenvolvidas por ocasião dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), como exigência do componente

curricular de mesmo nome, os quais se apresentaram no Apêndice P, demonstrando os locais onde foram realizadas as pesquisas:

TABELA 27 - Lugar de realização da Pesquisa de TCC – Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, UFPB - 2008

Nº	Local de Pesquisa	Quantidade
01	Assentamento rural	26
02	Comunidade tradicional	08
03	Comunidade Quilombola	01
04	Escola Pública Educação Básica	03
05	Universidade Federal	01
06	EFA e CEFFA	03
Total	-	42*

Fonte: Documentos cedidos pela UFPB, TCC's, Fichas Catalográficas. Organização: Di Lorenzo: 2012.

* Apesar de haver registros de apenas 41 concluintes no Curso, os documentos oficiais informam 42 concluintes.

Quanto às temáticas investigadas nos TCC's, realizou-se uma triangulação das informações gerando uma nova síntese das informações por Profissional Egresso, lugar de pesquisa e temáticas de investigação, originando o Apêndice Q, a partir do qual se apresentou a Tabela 28.

Dentre os 42 TCC's apresentados, destacaram-se quatro eixos centrais: doze textos relacionam-se a agroecologia; quatro a agricultura capitalista; doze a ensino e Educação do Campo; treze ao campesinato, soberania alimentar, produção e políticas públicas para o campo; e um relacionado aos direitos humanos e a cidadania, conforme se apresenta:

TABELA 28 - Temáticas Investigadas nos TCC's do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, UFPB - 2008

Nº	Eixos Centrais	Temáticas investigadas	Quantidade
01	Agroecologia	Agroecologia	12
02	Agricultura Capitalista	Agronegócio, monocultura, agrotóxico	04
03	Ensino e Educação do Campo	Pedagogia da Alternância e EFA	04
04		Ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP)	03
05		Educação de Jovens e Adultos (EJA)	03
06		PRONERA e Educação do Campo	01
07		Educação Ambiental	01
08	Campesinato, soberania alimentar, produção, e políticas públicas	Identidade, território e campesinato	04
09		Atividades agropecuárias (avicultura, cultura do inhame, apicultura)	03
10		Assentamento rural, gênero e reforma agrária	02

11	para o campo	Soberania Alimentar	01
12		Extensão rural / ATEs	01
13		Políticas públicas de crédito e investimento para a agricultura familiar	01
14		Agroindústria familiar	01
15	Direitos Humanos	Direitos Humanos e Cidadania	01
Total	04	15	42*

Fonte: Documentos cedidos pela UFPB, TCC's, Fichas Catalográficas. Organização: Di Lorenzo: 2012.

* Apesar de haver registros de apenas 41 concluintes no Curso, os documentos oficiais informam 42 concluintes.

Na construção e apresentação dos TCC's contou-se com a orientação e participação de professores de distintas Instituições de Ensino, no país, os quais, assim como os demais professores que participaram do Curso, enquanto docentes, puderam constatar a dinâmica diferenciada do Curso em função das exigências apresentadas pelo PRONERA para criação da Turma de Ciências Agrárias PEC/MS. As metodologias adotadas e os enfoques pautados na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância promoveram à Universidade, a internalização de novas práticas e aprendizados, metodologias, construção de parcerias, reflexões acerca da dupla formação e do currículo paralelo, dentre outras questões.

Quanto à abordagem metodológica das pesquisas de TCC, acessou-se apenas a dezoito (18) TCC's, restando trinta e quatro (34) sem acesso direto ao texto, salvo exceções em que se visualizaram fichas catalográficas ou informações advindas do INCRA acerca das intenções de pesquisa (APÊNDICES P e Q).

Dentre os trabalhos observados, doze (12) realizaram pesquisa de abordagem qualitativa, sem mencionar a pesquisa quantitativa. Esses trabalhos fundamentam-se nos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos do método dialético para análise da realidade, enfatizando que o referido método condiciona a análise das contradições das realidades investigadas na relação entre os seres humanos envolvidos e as comunidades e entre os movimentos sociais e o Estado brasileiro.

Dentre os instrumentos e as técnicas de obtenção de informações destacam-se o questionário semiestruturado, questionário aberto, entrevista semiestruturada, entrevista estruturada individual e coletiva, pesquisa descritiva, análise de conteúdo, realização de seminários e debates. Os procedimentos de pesquisa mais utilizados foram estudo comparativo descritivo, pesquisa documental, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica.

Dos 42 TCC's apresentados acessou-se apenas às informações acerca dos sujeitos envolvidos em 33 TCC's, destacando-se como sujeitos: educadores (04 TCC's), educandos e

educadores (02 TCC's), educandos (05 TCC's), camponeses da comunidade (18 TCC's), militantes do MST (01 TCC), mulheres camponesas (01 TCC), camponeses gestores de agroindústria familiar (01 TCC), educadores e gestores (01 TCC). Foram realizadas pesquisas no âmbito da Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior.

Em geral os trabalhos enfocam aspectos relacionados à agricultura familiar camponesa e seu contraponto com a agricultura capitalista, além dos aspectos pedagógicos da educação e das ciências agrárias. No tocante aos trabalhos que mencionam a questão agrária e a geografia, destacaram-se as discussões sobre identidade, território camponês e espaço geográfico; o embate entre agricultura camponesa e agricultura capitalista, tendo o agronegócio como nova nomenclatura aplicada ao latifúndio, gerador de exclusão social e alta produtividade, associada à degradação ambiental por uso indiscriminado de agrotóxicos.

Outros trabalhos apresentaram resultados de pesquisa acerca da soberania alimentar na agricultura familiar camponesa e das políticas públicas a ela destinadas, a exemplo da reforma agrária, da Educação do Campo e do PRONERA, além das atividades educacionais desenvolvidas em EFA's e CEFFA's, com ênfase na Pedagogia da Alternância.

Igualmente, outros trabalhos apresentam a política de crédito e investimentos; a política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER); produção agropecuária e beneficiamento da produção mediante a implantação de agroindústrias familiares; questões de gênero, geração e etnia, tendo como discussões o papel da mulher na reforma agrária, a participação da juventude do campo e os povos quilombolas e camponeses assentados da reforma agrária. Por fim, ainda apresentaram-se TCC's sobre as atividades pedagógicas de escolas situadas no campo com o estudo de EJA; direitos humanos e cidadania; Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e Educação Ambiental com projetos de recuperação ambiental de matas ciliares nas comunidades camponesas.

De modo geral, os Apêndices P e Q apresentam as temáticas investigadas nos TCC's reportando-se as discussões sobre a questão agrária, educação, conflitos no campo em âmbito regional e local, enaltecendo aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais. Assim, partem da história da comunidade local, ou da escola, através da apresentação de diagnósticos representativos da luta e da conquista da terra, seguindo ao aspecto central do trabalho, o objeto de pesquisa, cujo referencial primeiro, as informações fornecidas pelos sujeitos entrevistados, é seguido da pesquisa de campo e pesquisa documental.

Além das experiências de investigação de TCC's destacadas ao longo do texto, elencou-se a seguir:

a) TCC do Profissional Egresso 7, intitulado 'Nível de aprendizagem dos educandos da rede pública de ensino através da utilização de aulas experimentais de Química'. De acordo com o autor (Silva, 2008, p. 4), a aprendizagem de Química possibilita aos educandos do Ensino Médio a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico, de forma abrangente e integrada para que os mesmos possam julgar com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola, no contato com pessoas. O TCC teve como objetivo:

estudar o nível de aprendizagem dos educandos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho (EEEFMJRS) e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), através de aulas experimentais de química, resultando na motivação desses educandos durante o processo de ensino e aprendizagem (*ibidem*).

De acordo com o autor “os resultados indicam que uma porcentagem expressiva de educandos não conhece as aulas experimentais ou mesmo as laboratoriais”.



Figuras 42 e 43: Exposição das Aulas Experimentais com a participação direta dos educandos nas aulas práticas no laboratório da EEEFMJRS e do CAVN; Apresentação dos materiais e reagentes utilizados nas experiências laboratoriais (SOUSA, 2008, p. 37-38).

b) TCC da Profissional Egressa 9, intitulado “o impacto sócio-ambiental da monocultura do Eucalipto (*Eucalyptus*) no Assentamento Califórnia, município de Açailândia, no estado do Maranhão”. O objetivo do trabalho foi diagnosticar os impactos socioambientais causados pelo monocultivo do Eucalipto (*Eucalyptus*), e as consequências dele advindas, a exemplo da degradação ambiental advinda do uso indiscriminado de agrotóxicos, da fumaça da queima da madeira nas proximidades do Assentamento Califórnia. A pesquisa foi realizada contendo uma amostra de 50% das famílias abrangendo um total de 100 pessoas, cuja

metodologia abrangeu questionários com questões abertas. Os resultados obtidos indicaram que a monocultura do eucalipto prejudica a comunidade pela escassez hídrica nos lençóis freáticos, os problemas causados ao meio e a saúde humana.

- A Empresa Ferro Gusa não gera emprego e nem lucro para o país, estas empresas são transnacionais, são estrangeiras;

- O modelo do agronegócio inviabiliza a agricultura familiar, a responsável por 84% do alimento produzido do país.

- Todo tipo de monocultura é um crime à natureza e às sociedades.

- A monocultura do eucalipto nunca foi e nunca será floresta, pois não atende ao processo de desenvolvimento natural da natureza.

- Não há leis ambientais no Estado do Maranhão, principalmente relacionada a produção de carvão vegetal;

- Não foram realizados levantamentos de impactos sócio-ambientais para a instalação desta carvoaria

NÃO COMEMOS EUCALIPTO, E VOCÊ COME??????????

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

BRASIL

MANIFESTAMO-NOS PELO FIM DA CARVOARIA INDUSTRIAL DA FERRO GUSA CARAJÁS

"O AR É DE TODOS E DEVEMOS PRESERVÁ-LO"

Carvoaria de eucalipto põe em risco a saúde de moradores do Assentamento Califórnia

Denunciamos a sociedade a irresponsabilidade da FERRO GUSA CARAJÁS em por em risco a vida de milhares de pessoas na região com sua atividade de queima de eucalipto. Comunicamos à sociedade que cansamos de apelar para as "autoridades legais". Mas, nos manteremos de pé e em luta permanente.

Assim viemos à sociedade, pedir o fechamento desta carvoaria, e seu apoio para nossa luta.

Gráfica Açailândia PABX: (99) 3538-2378 / 0975

Figura 44: Campanha contra a monocultura do Eucalipto nas proximidades do Assentamento Califórnia. Arquivo: Sousa (2008, p. 46).

Outra situação expressa nesse TCC expressou-se na mobilização e organização das mulheres, enquanto expressão de gênero e participação nas discussões e nos espaços políticos, contra o monocultivo de Eucalipto na região adjacente ao Assentamento:



Figura 45: Mobilização de mulheres no Assentamento Califórnia - MA. Arquivo: Sousa (2008, p. 26).

c) TCC do Profissional Egresso 21, intitulado ‘Efeito ocasionado pela monocultura da cana-de-açúcar, no projeto de Assentamento Caraíbas Japarutuba – SE’. De acordo com o autor (2009, p. 13), o Projeto de Assentamento Caraíbas, localizado no município de Japarutuba – SE, no período anterior a desapropriação do imóvel, teve suas terras destinadas ao cultivo intensivo de cana-de-açúcar.

O TCC objetivou “identificar as dificuldades encontradas pelos agricultores numa área que foi mantida com a monocultura canavieira”. O autor concluiu que a monocultura da cana-de-açúcar provoca a degradação do solo, ocasionando a baixa produtividade para as culturas subsequente dificultando o estabelecimento dos camponeses.



Figura 46: Área do assentamento Caraíbas exibindo plantio de cana-de-açúcar. Arquivo: Ferreira (2008, p. 22).

d) TCC do Profissional Egresso 25, intitulado “A importância de práticas educativas transformadoras como estratégia de intervenção do Ensino Agrícola numa comunidade do Sertão Sergipano”. O autor desenvolveu o estudo na comunidade do Assentamento Queimada Grande, no Centro Estadual de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro, no Sertão Sergipano,

cuja investigação se deu sobre a implementação de práticas educativas nas áreas de Agricultura e Zootecnia e a observação dos resultados dessas práticas (MARTINS, 2008, p. 11).



Figura 47: Centro Estadual de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro. Arquivo: Martins (2007, p. 21).



Figuras 48, 49 e 50: Práticas alternativas utilizadas no Assentamento Queimada Grande: uso de animais de carga; carro de boi e aprisco para caprinos. Arquivo: Martins (2007, p. 60-61).

e) TCC do Profissional Egresso 33, intitulado “Gestão de agroindústria familiar: o caso do laticínio do Assentamento Barra da Onça, município de Poço Redondo – SE”, teve como objetivo “compreender o processo da gestão a intencionalidade econômica do laticínio, investigando os órgãos de decisão e a participação dos sócios, analisando os processos de produção e comercialização”. A pesquisa revelou a importância no “desenvolvimento econômico

no assentamento da Reforma Agrária com as políticas públicas, com o apoio na produção agropecuária com novas técnicas e manejo animal” (AMARAL, 2008, p. 7).



Figura 51: Agroindústria do Laticínio União.
Arquivo: Amaral (2008, p. 58).

O Relatório Final de Curso (INCRA/PRONERA, 2009) dispõe dos resultados acerca da satisfação dos Profissionais Egressos em relação ao Curso. Num total de 33 participantes que responderam o questionário, 32 afirmam estar satisfeito com o Curso realizado, o que demonstra a realização profissional dos sujeitos que vivem no e do campo, especialmente por tratar-se de uma conquista dos MSC em torno da igualdade de direitos para os sujeitos do campo. Destacaram-se alguns depoimentos dos Profissionais Egressos¹⁰⁰:

PE 2 - Me realiza enquanto filha de agricultores e por envolver a minha realidade, poder colocar em prática no meio em que vivo.

PE 3 - Aprendi muito nas etapas do curso, pois tivemos bons professores que depositaram conhecimentos e desempenharam bastante as suas atividades.

PE 5 - Como o curso de ciências agrárias abrange uma grande complexidade nas áreas humanas sociais e agrárias me sinto realizada, pois a partir desse curso para o conhecimento de tudo tem um pouco. Um fator muito importante foi às trocas de experiências vivenciadas durante todo esse processo.

PE 6 - o curso dá noção da realidade da camponesa onde estamos inseridos com possibilidades de maior intervenção e contribuição na realidade de cada um estudante.

PE 8- contribui muito na minha formação pessoal e profissional, mas sinto uma mesma necessidade de aprofundar os conhecimentos de várias disciplinas que compõe a grade curricular do curso, que acredito ser extremamente necessária para minha continua prática no assentamento, ou numa sala de aula.

PE 11 - Me satisfaz em vários ângulos no sentido de um profissional une o campo e que pretende contribuir com a organização do assentamento como educadora e realizada como pessoa.

¹⁰⁰ Cf. INCRA/PRONERA (2009, p. 4).

PE 12 - Por se tratar de um curso de licenciatura, pois sempre exercer a prática da docência além das disciplinas técnicas que nos capacita em conhecimentos para serem aplicadas, mas de assentamento.

PE 16 - Com certeza satisfizeram, pois me permitiu uma formação profissional. Com esse curso posso contribuir na minha região como educadora do campo técnica dando assistência aos camponeses. E todas as disciplinas serão úteis no meu dia a dia enquanto educadora.

Os depoimentos confirmam a importância do Curso como fator responsável por criar oportunidades de trabalho, renda, realização profissional e capacidade de transformação da realidade do campo através da práxis transformadora a partir da qual a construção de conhecimentos ocorre na academia e nas comunidades camponesas nos âmbitos, educacional e da técnica relacionada à orientação e assistência técnica.

Quando da avaliação realizada pelo INCRA (IRA/PRONERA/UFPB/FJA, 2009, p. 6) durante a avaliação final do Curso, dentre os fatores positivos de maior relevância na criação do Curso, os entrevistados destacaram a diversidade da Turma no tocante a multiplicidade de MSC e a formação de origem dos Profissionais Egressos no Ensino Médio; a iniciativa da universidade através de alguns seguimentos de professores que realizaram o cursinho para a etapa preparatória para o concurso vestibular; além da metodologia da pedagogia da alternância, seguido das políticas de Ensino Superior, em especial a política da Educação do Campo; a presença dos MSC e as ações de seguimentos da universidade voltadas para a especificidade do campo. Essas constatações se repetem e somam-se a outras:

TABELA 29 - Pontos Positivos na Avaliação do Curso - 2008

Nº	ITEM	%
01	Regime de alternância	39,39
02	Curso com currículo amplo	27,27
03	O curso democratiza o direito a educação	12,12
04	Troca de experiências entre estudantes de diversos estados brasileiros	12,12

Fonte: questionário aplicado pelo INCRA/PRONERA (2009, p.6). Total de 36 participantes.

Quando da realização das entrevistas na pesquisa, perguntou-se sobre os fatores positivos e os fatores negativos observados em relação ao Curso. A partir das respostas produziram-se dois Apêndices (R e S, respectivamente) com os resultados quantiquantitativos. Quanto aos fatores positivos destacaram-se 58 aspectos relacionados à pedagogia da alternância, o desenvolvimento dos princípios pedagógicos da Educação Popular do Campo e do PRONERA, as contribuições da Turma na transformação do modo de produzir o conhecimento, a convivência e integração de saberes científico e popular, a organicidade da Turma, a formação sociopolítica, o

currículo paralelo, a dupla formação, a transdisciplinaridade, a democracia, o Projeto Ciranda Infantil, o desenvolvimento do campo, o incentivo a juventude camponesa, as repercussões no trabalho docente e nas comunidades camponesas, ingresso na universidade, construção inicial de parcerias no PRONERA, dentre outras constantes no Apêndice R.

Em relação aos pontos negativos destacaram-se 86 aspectos, dentre eles: a dificuldade em realizar-se a interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade; a morosidade e o excesso de burocracia na liberação de recursos; a infraestrutura da Universidade limitada e inadequada às exigências do Curso pelo PRONERA; a incompatibilidade entre algumas posturas docentes e as demandas político-ideológicas do Curso; a formação humanística docente limitada na área das ciências agrárias; a morosidade na liberação dos convênios e a consequente incompatibilidade e irregularidade, na execução do calendário do Curso com TE e TC; as dificuldades de implementação na metodologia da Pedagogia da Alternância; a ausência e/ou ineficácia de políticas públicas para a juventude e, de articulação entre a formação e a atuação profissional; a resistência dos pais em relação ao conhecimento científico; dentre outras, destacadas no Apêndice S.

Alguns Profissionais Egressos enalteceram o descrédito de seus pais, ou de pessoas de mais idade nas comunidades camponesas em aceitar o conhecimento científico, como resistência às novas práticas. Nas entrevistas realizadas os Profissionais Egressos 3, 5, 6 e 7 (2011) questionaram acerca de “certa desconfiança e descrédito” que têm por parte de seus pais no trabalho familiar acerca dos conhecimentos adquiridos na Academia e ressaltaram a resistência que os pais têm em aceitar opiniões dos jovens, especialmente, em relação aos conhecimentos obtidos na academia, quando são confrontados com o saber local.

Entretanto, há casos em que os pais e comunitários creditam aos filhos a possibilidade de contribuir no trabalho desenvolvido no campo, bem como disponibilizam áreas destinadas aos seus primeiros cultivos, sendo relevante lembre-se, como já foi dito, a área destinada ao lote nos assentamentos, em geral é insuficiente para a reprodução familiar, acrescentando-se as dificuldades de infraestrutura e falta de conhecimento técnico, escolas e educação adequadas as suas realidades:

PE 5 - Papai, lá em casa, já está encabulado de fazer as experiências que eu queria que ele fizesse, enquanto eu estava solteiro e morava lá, tudo bem, mas agora papai não quer mais. Porque muitas vezes é o devaneio mesmo de nossa cabeça e não dá pra ficar só aplicando a receita técnica. A gente tem quer inventar coisas também. Mas, graças a Deus a gente comprou uma terrinha, agora eu e Cilene (esposa), nós temos uma terrinha pra gente fazer nossas loucuras. Mas, é como Josinaldo disse que chamam

de doido! Agora a gente faz, nós temos uma prática, isso em qualquer inovação eles chamam de doido. Os pais acham que é loucura. A gente tem uma forma de plantar feijão...

PE 6 – eles vivem pegando no meu pé: _tá ficando louco!?!?

PE 5 – quando funciona o que eles dizem... deixe eu só dá um exemplo. Tem um padre ali em Arara que comprou um terreno e fez umas experiências e disse: _eu vou mostrar pra vocês que pra gente colher feijão não precisa queimar. É só pegar a semente semear e depois cortar a vegetação. O cara disse: _duvido, seu padre! O Padre disse: _ vamos fazer o teste. Aí fez o teste numa pequena área, os agricultores fizeram, roçaram, picaram o mato como o Padre mandou e deu uma boa colheita. O Padre disse: _ e aí, dá ou não dá? Aí os agricultores disseram: _dá, Seu Padre porque o senhor reza muito, mas o nosso não dar (risos de todos)... Aí o que foi que ele disse: _ tem muitos que são assim, mas a grande maioria percebe as inovações e começam a fazer. Aí são essas pessoas que a gente não pode perder de vista. Acho que a nossa missão como educador é perceber aquelas pessoas que tem sede de conhecimento, sede de inovações. Eu não gosto de perder muito tempo com defunto ruim. Se o cara não quer, tudo bem. Um dia ele vai descobrir ou não. (Entrevista coletiva concedida pelos PE 5 e 6, município de Bananeiras-PB: 2011).

A gente produziu um biofertilizante, tem uma área coletiva lá com um viveiro de mudas e a gente produziu lá pra servir pro viveiro e lá também o pessoal do grupo podia também preparar e utilizar nos lotes deles. Tem aquelas pessoas que já tem conhecimento de alguma coisa e fica mais fácil. Mas, logo no início o pessoal chamava de “os bestas”; _Olha os bestas! Taca veneno nisso! (Entrevista concedida pela PE 2, Assentamento Acauã, município de Aparecida-PB: 2011).

Sobre a formação de outras Turmas do Curso sugeriram-se 32 itens que abrangem conteúdos acerca da pedagogia da alternância, permanência dos estudantes na universidade para moradia e estudos, reduzir a burocracia na liberação de recursos financeiros, respeito ao calendário acadêmico e ao direito de greve dos servidores da educação, pois a greve é também um instrumento de luta para fortalecer a universidade, e como parte dela a política de Educação do Campo, evitando, de tal modo à quebra do movimento grevista e das lutas por educação e direitos sociais garantidos constitucionalmente.

Prosseguindo, a construção de universidades no campo como uma extensão da política da Educação do Campo, organização dos movimentos sociais em torno da promoção de cursos em função das reais demandas do campo com esclarecimentos acerca do perfil profissional exigido pelos cursos, colaboração com a família dos estudantes quando estes se ausentarem da comunidade para a realização do Tempo Escola, criação e reorganização de um PPP e currículo específicos para o Curso de Ciências Agrárias, reconhecimento da profissão em Conselho Regional competente, dentre outros itens contidos no Apêndice T.

Finalizado o Curso, concomitante a apresentação dos TCC's ocorreu à solenidade de Colação de Grau dos Profissionais Egressos, realizada no Auditório da UFPB, Campus III, seguida da festa de formatura, organizada pelos mesmos. O convite de formatura também foi uma construção coletiva, oportunidade em que se demonstraram os símbolos da terra.



Figuras 52 e 53: Solenidade de Colação de Grau da Turma Margarida Maria Alves. Momento em que se realizou a mística de Abertura. Arquivo: ASCOM/INCRA-PB; Convite de Formatura da Turma Margarida Maria Alves.

A organização das solenidades da festa de formatura integrou os Profissionais Egressos através da formação de duas equipes: de mística e de formatura. A partir dessas foi definida a organização com apresentações temáticas cênicas, audiovisuais e impressas, dentre elas: trajetória da Turma/história da Turma; participação das crianças; mural com fotografia e slides; quiosque com apresentação da Memória da Turma; material para ornamentação; música da Turma; música da Educação do Campo; painéis temáticos da Educação do Campo; apresentação das bandeiras oficiais dos MSC e dos Estados; organização de arranjos com flores de girassol, o símbolo da Educação do Campo; apresentação das flores Margaridas, símbolo do nome do Curso, Margarida Maria Alves; lembranças entregues aos profissionais Egressos com fotografia em moldura; recepção; alimentação; organização e ornamentação do local da festa e da solenidade de Colação de Grau; e finalmente, o Ato Ecumênico (CRUZ, s.d., p. 62).

Para o Coordenador do Curso, na realização do evento percebeu-se a diferença existente em relação aos eventos formais da Universidade:

A formatura foi uma das festas mais bonitas que já teve. Foi um período intensivo de defesas de monografias de conclusão de cursos, mobilizou uma massa muito grande de professores daqui e uma massa de professores de fora. Veio professores até do Ceará, da UFC, do pessoal de Pernambuco, gente do MST, da Escola Florestan Fernandes, de muitos lugares, de orientação também, de orientadores e a gente conseguiu vencer 39 defesas num período intensivo de

15 dias, né. E esse período aí quando terminou, aí tivemos um processo de formatura com a presença das autoridades de nível nacional, de nível local... A ideia era trazer o Ministro de Desenvolvimento Agrário, Miguel Rossetto que estava pra vir aqui pra Bananeiras. Mas, foi muito bacana e foi uma experiência histórica que ficou aqui no Campus marcada pela diferença que eles fizeram. Eles não se preocuparam de fazer formalidades, e dispensaram as formalidades, o que foi visto até na confecção do convite de formatura (Entrevista concedida pelo Coordenador do Curso, UFPB, 2010).

A realização do curso pelo PRONERA apresentou-se para muitos como uma atitude de busca do conhecimento e de superação da situação de alienação a que eram submetidos, pela educação nas escolas que frequentavam anteriormente ao Ensino Superior, exceto para os que estudaram em EFA's, CEFFA's, ou cursaram o Ensino Médio pelo PRONERA em instituições públicas.

Entretanto, o reconhecimento das dificuldades dessa superação se deu no momento em que se perguntou acerca da identidade construída e do futuro de cada um deles/as, suscitando o repensar de suas vidas e de suas novas 'leituras de mundo', guiadas pelas novas percepções e possibilidades. Mas, esteve claro em suas falas que as suas percepções, os conhecimentos adquiridos no Curso de Ciências Agrárias e as 'leituras de mundo' (FREIRE, 1988, p. 80), presentes na formação dos Profissionais Egressos, advêm de um processo cumulativo de suas historicidades construídas individual e coletivamente antes e durante o Curso.

A construção identitária se deu como um processo contínuo inserido em suas realidades e origem camponesa, somando-se a formação condicionada e produzida no coletivo através da organicidade da Turma mediada especialmente pela presença dos Movimentos Sociais do Campo (MSC). Enquanto processo identitário, de construção e projeção futura no percurso profissional, suas origens não se descolam do chão de suas realidades, tampouco deixam de se reconhecer enquanto coletivo em movimento composto por movimentos camponeses que mediante a luta e organicidade produziram a política pública da Educação do Campo, desapropriando os latifúndios da terra e dos espaços considerados públicos e universais, como a universidade e o saber. De acordo com o Profissional Egresso 16 (2011):

Esse coletivo representa a continuidade de uma luta que é permanente e trazendo a memória da turma estamos deixando claro que somos frutos de uma grande contradição do sistema capitalista, que viabilizou a resistência, nos levando a brigar pelo espaço universitário e superar os preconceitos da sociedade enquanto movimentos sociais do campo.

Reconhecidos como um coletivo, assim se considerou os Profissionais Egressos entrevistados, por reafirmarem suas realidades enquanto inseridos na classe camponesa, composta

por diferenças que os caracteriza e igualdades que os diferencia, além de enaltecerem suas histórias de vida e de trabalho como princípio educativo, orientando sua formação humanística, conforme afirma o Profissional Egresso 18:

Somos todos de origem camponesa, mais com níveis de conhecimento e consciência diferentes, porém com os mesmos objetivos de buscar numa formação integral capaz de proporcionar referência no campo da formação humana. Assim sendo nos construímos como coletivo, respeitando as diferenças culturais, regionais e de opiniões.

O cabedal de conhecimentos produzidos demonstrou através das falas dos entrevistados, a capacidade de contribuir na transformação, mas no domínio das estruturas econômicas, seriam também necessários que “além de desvelar, também fossem criadas condições de engajamento pela transformação da luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 1996: p.16). Daí decorre a concepção da necessidade de políticas articuladoras dos processos de formação e atuação profissionais, o que se expressa na fala do Profissional Egresso 12: “A conquista de um curso superior nos dias atuais é muito mais difícil do que antes, devido grandes concorrências de vagas nas universidades públicas. Esse Curso nos oportunizou alcançar a qualificação profissional e tecnológica para atuar no campo”.

Concluídas as considerações sobre as Etapas de Formação Profissional, partiu-se para as considerações investigadas acerca da atuação dos Profissionais Egressos em seus lugares de morada e/ou, de atividades profissionais, conforme se discorreu a seguir.

4.3. A atuação profissional: das experiências em ATER como extensão comunicadora às experiências no campo da Educação do Campo

O que se pensou nesse item traz como referência as discussões elencadas nesse estudo em torno do debate da trilogia entre Estado – Ciência Moderna – Sociedade. Por outro lado, enfatizar a Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS, frente às suas especificidades: a dupla formação, o currículo paralelo e numa via oposta, a forma como se deram esses aspectos durante o Curso, e seus reflexos na atuação profissional como possibilidade de fortalecimento, reafirmação, valorização e reconhecimento do campesinato.

Como se percebeu nas falas de alguns Profissionais Egressos e no referencial bibliográfico utilizado, ao longo desse texto, a formação em Ciências Agrárias em cursos regulares de Ciências Agrárias, se embasados no currículo proposto, como por exemplo, o da UFPB, serve antes de qualquer coisa, para o reforço do Paradigma do Capitalismo Agrário, retirando do cenário da produção no campo, a presença humana do camponês enquanto sujeito, pessoa humana, restando apenas as minorias que servem apenas como força de trabalho, um trabalhador para o capital. Assim, afirmaram os Profissionais Egressos 12, 13, 18, 19 e 20 (2011) ao se reportarem a algumas práticas docentes durante o Curso que valorizavam o ensino técnico voltado para a agricultura capitalista, a exemplo dos conhecimentos voltados para práticas pecuárias e agrícolas monocultoras, dentre outras.

Ao contrário dessas e refletindo a expectativa da proposta curricular do Curso, bem como dos MSC, os Profissionais Egressos, em geral, encontram-se realizando atividades relacionadas a dupla formação a que foram submetidos, na área pedagógica e na área técnica de extensão rural, através do Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) ou mesmo de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Dentre os Profissionais Egressos entrevistados, apenas uma exceção que afirmou não se identificar com o Curso, pois sua vocação ligava-se mais a área técnica, além de não satisfazer a expectativa da família.

eu pensei que o curso era mais técnico mesmo, do tipo Agronomia... quando eu cheguei lá e vi que era mais direto pra linha de educação e eu queria um curso mais técnico mesmo. E eu nunca trabalhei com educação, eu não quis ser professor. Eu terminei o meu curso e eu não trabalhei porque eu achei que não era a minha profissão ser professor, mas ainda tentei contribuir fazendo projetos mesmo (Entrevista concedida por Gilberto, Profissional Egresso, município de João Câmara – RN: 2011).

A iniciativa dos MSC por políticas públicas de Educação do Campo teve no caso específico da Turma PEC/MS de Ciências Agrárias, a preocupação na produção de conhecimento útil ao campo, a partir do qual seus sujeitos fossem partes construtoras e reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de promover o desenvolvimento do campo com suas experiências, vivências e identidades territoriais. Para tanto, o embate entre estudantes e Universidade foi uma constante no cotidiano dos Profissionais Egressos e docentes, quando parte da metodologia e do conhecimento ofertado pela Universidade se considerou como “invasão cultural”, como “sede de ignorância” ao invés de “sede de saber” (FREIRE, 1983, p.7).

A resistência empreendida pelos MSC e Profissionais Egressos consolidou a mudança na produção do conhecimento científico e na compreensão por parte de docentes e discentes da

necessidade de aceitação das diferenças do grupo constituinte da Turma, assim como da peculiaridade do Curso em relação a necessidade de adoção de um PPP e currículo específicos. Segundo o Coordenador do Curso (2010):

Todo o ensinamento que foi dado quando se deparava nessa situação a Turma começava a se questionar e aí o professor tinha que se explicar. Por que é que eu vou dar essa aula aqui?... poxa.. Isso fez com que, os professores refizessem seus planos, porque a própria turma trazia as necessidades, né... Tentavam chegar lá, e ir falando de assuntos que se voltavam pra realidade deles... E, quando caía no dilema do agronegócio, então, gerava uma discussão. Sempre gerava essa discussão em algumas disciplinas onde, exatamente, os professores traziam temas que entravam em contradição com a proposta da Turma. Então, a Turma sempre conseguiu bater de frente com isso e, foi bom, né, porque no processo de contradição, os professores aprenderam os estudantes também, aprenderam mais ainda solidificar o conhecimento.

Em função da resistência camponesa expressa na identidade dos Profissionais Egressos do Curso, segundo o Coordenador do Curso (INCRA/PRONERA, 2009, p. 6) a atuação profissional daqueles está intrinsecamente ligada à formação adquirida no Curso:

O retorno do investimento já está sendo observado. Atualmente temos relatos do coordenador do Curso que há ex-alunos nas seguintes situações: uns prestam assistência técnica em suas comunidades de origem e em outros assentamentos frequentando ou pleiteando a universidade em cursos nas áreas de Ciências Agrárias, Agronomia, Administração. Outros, como Tutor presencial do Curso de Ciências Agrárias à distância no Polo de Mari – PB [e município de Conde – PB], outro fazendo Mestrado em Cuba, outro passou em concurso em Escola Agrotécnica no Piauí. Outros, ainda, estão contribuindo com o desenvolvimento sustentável da sua família. Todos, com certeza, onde quer que estejam, pela formação integral recebida, num contínuo processo ensino-aprendizagem, são agentes técnico-educadores e referências positivas nos diversos assentamentos onde residam ou trabalhem e, fora dos limites dos assentamentos, com certeza são ótimos embaixadores representantes da política nacional da Reforma Agrária.

O acesso e a formação no Curso de Ciências Agrárias PEC/MSD demandam políticas públicas de articulação entre a formação e a atuação profissionais, assim como, por se tratar de campesinato, exige o mesmo em relação ao acesso à terra para o jovem e adulto camponês.

Trata-se de um retorno a luta por terra na reforma agrária, pois se antes, a luta por terra aglutina a luta por Educação do Campo, agora, no período de atuação profissional, e considerando a reprodução social do campesinato, a luta continua e retorna pelo acesso à terra para garantir a reprodução social da classe camponesa.

No momento em que aqueles decidem constituir família, por exemplo, ou mesmo quando a propriedade ou lote, não possibilita a convivência de toda a família camponesa, isso explicado, principalmente, pela ineficácia da lei de reforma agrária quando desapropriam imóveis

e na divisão da terra, essas famílias recebem lotes com área inferior ao estipulado pela lei vigente, o módulo rural, ou área mínima para a sobrevivência de uma família.

Se o jovem não for atendido em suas necessidades no campo, sua migração para a cidade apresenta duas contradições: se por um lado, como afirma Marques (2004) à migração do jovem do campo para a cidade ao demonstrar a relação campo cidade, não constitui uma ameaça, pois, por vezes, a permanência do jovem no trabalho na cidade contribui para a manutenção da família camponesa no campo. Por outro lado, a migração contribui para a separação cidade campo contribuindo para a manutenção das relações sociais de produção capitalista.

A eficiência da política de Educação do Campo através de programas como o PRONERA promoveu o acesso à formação e atuação de milhares de jovens e adultos do campo na perspectiva de desenvolvimento desse território. A inexistência de políticas públicas de articulação entre a formação e a atuação profissionais, é também responsável pela evasão dos povos do campo, especialmente da juventude, que migra para a cidade e se insere em atividades desconectadas de suas formações e realidades. De acordo com o Coordenador do Curso (2010),

Esse processo de não articulação das políticas brasileiras deixa as coisas acontecerem de forma isolada. Então você tem uma política de formação e não tem uma política de absorção dessa massa. Então, essas pessoas se formam e ficam dependendo de uma segunda política, chegando a acontecer o que a gente já vem notando, que é uma evasão desses jovens migrando realmente para outros setores diferentes. Por exemplo, o que é que o jovem tá fazendo como professor, de tutor da Universidade Aberta do Brasil? Que ele poderia estar ocupando esse posto de trabalho dentro da reforma agrária, né... Então, a gente teve que abrir essas portas de trabalho agora absorvendo alguns deles e, a gente viu que alguns deles estavam, até agora, desempregados quando a gente tem aí um enorme contingente de necessidades.

Na atualidade, os PE 7 e 27 que atuavam como Tutores da UAB Virtual, na UFPB, nos Polos dos municípios de Bananeiras e Conde – PB, respectivamente, estão impedidos de continuar sua atuação em função de não possuírem vínculo empregatício com instituições da rede pública de ensino. Por outro lado, assinala o Profissional Egresso 14 (2011) que “o próprio INCRA contrata tanta gente para os projetos de assistência técnica nos assentamentos e não prioriza a inserção dos Profissionais Egressos dos Cursos do PRONERA”.

Na concepção do Coordenador do Curso (2010) parcelas dos Profissionais Egressos do Curso e, de outros cursos do PRONERA, são absorvidas pela ação dos MSC através da atuação na ATES, em áreas de assentamentos rurais, fortalecendo os significados e a reafirmação da luta por Educação do Campo:

Parece-me que é o próprio movimento que tem mobilizado a criação das entidades que são as cooperativas de assistência técnica. Então essas cooperativas que estão dando assistência técnica, né. Então o governo precisa investir mais, não só na questão da assistência técnica, mas, por exemplo, na infraestrutura, nas escolas dentro dos assentamentos... Cadê as escolas do campo que não saiu nada até agora? Esses caras eram pra estar dando aula dentro desses assentamentos... Essas escolas não saíram ainda, estão no papel, ainda... no discurso. Então, muito pouca coisa se materializou. Mas, eu acho que a gente não pode parar tem que continuar formando gente que a deficiência é muito grande, o déficit é muito grande, não só de licenciados em Ciências Agrárias, mas de educadores do campo, de pedagogos, de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Precisamos estar voltados a essa realidade, somos poucos ainda no Brasil. Se a gente for contar, e se você for considerar o contingente de gente, a massa que está esperando pra receber alguma informação ou pra entrar ainda na universidade. Então, é muita gente, que precisa formar. Talvez daqui a uns dez anos possamos ter uma representação significativa de profissionais atuando, já intervindo nesse processo. Hoje é pouco visível, tem um isolado aqui, outro ali, de forma muito isolada e, esse isolamento faz com que o cara também fique solto, sujeito a uma evasão da própria realidade, da proposta de trabalho em que foi formado.

Corroborando essas assertivas, a tabela a seguir, demonstra a situação de atuação dos Profissionais Egressos que se encontram prioritariamente atuando em ações promovidas pelos MSC. Perguntou-se aos Profissionais Egressos e ao Coordenador do Curso sobre a atuação dos Profissionais Egressos entrevistados e não entrevistados (2010-2012), sobre os períodos, anterior, durante e pós-Curso, e detectaram-se informações acerca da atividade prioritária dos Profissionais Egressos (APÊNDICE N):

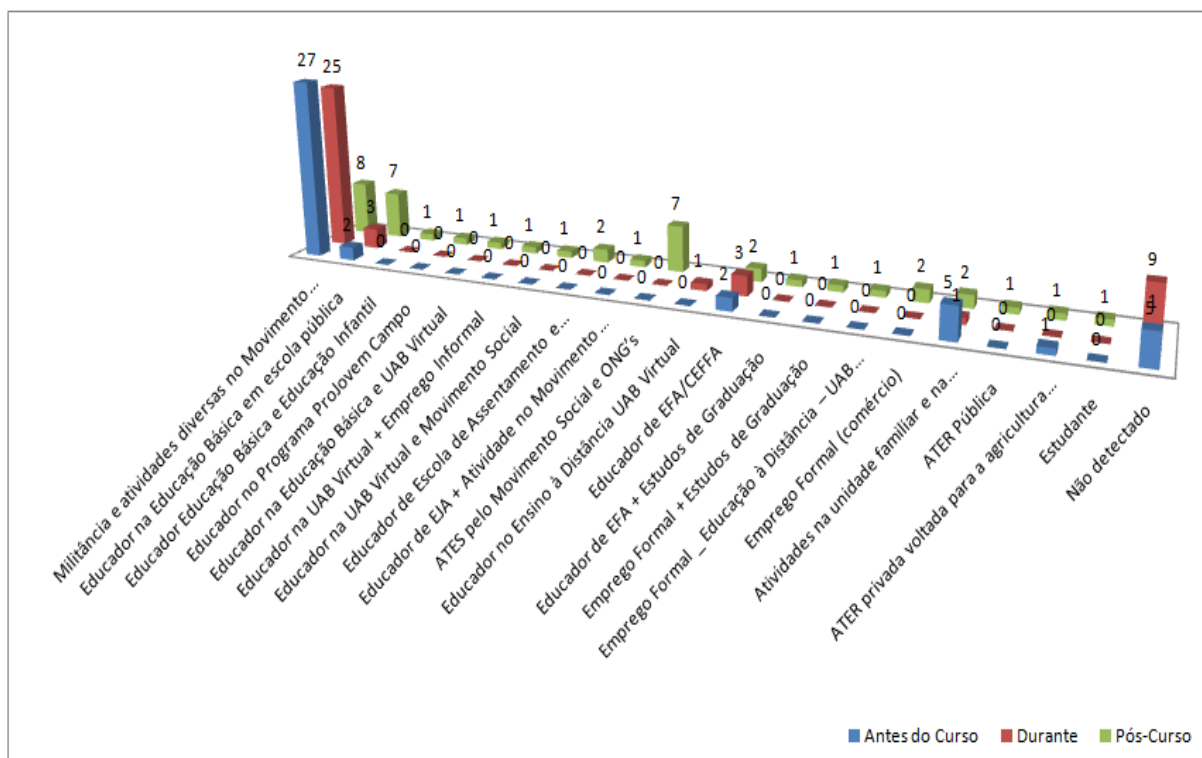
TABELA 30 - Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso - 2012

Nº	Área	Atuação	Antes do Curso*	Durante *	Pós-Curso **
01	Militância +	Militância e atividades diversas no Movimento Social ****	27	25	8
02	Educação + ATES	Educador na UAB Virtual e Movimento Social	0	0	1
03		Educador de Escola de Assentamento e atividades diversas no Movimento Social	0	0	2
04		Educador de EJA + Atividade no Movimento Social + ATES	0	0	1
05		ATES pelo Movimento Social e ONG's	0	0	7
Subtotal	1	5	27	25	18
06	Educação	Educador na Educação Básica em escola pública	2	3	7

07		Educador Educação Básica e Educação Infantil	0	0	1
08		Educador no Programa ProJovem Campo	0	0	1
09		Educador na Educação Básica e UAB Virtual	0	0	1
10		Educador no Ensino à Distância UAB Virtual	0	1	0
11		Educador de EFA/CEFFA	2	3	2
12		Educador de EFA + Estudos de Graduação	0	0	1
Subtotal	2	7	4	7	13
13	Educação + Emprego Formal	Educador na UAB Virtual + Emprego Informal	0	0	1
14		Educação à Distância na UAB Virtual + Emprego Formal	0	0	1
15		Emprego Formal + Estudos de Graduação	0	0	1
16		Emprego Formal (comércio)	0	0	2
Subtotal	3	4	0	0	5
17	ATER	ATER Pública	0	0	1
18		ATER privada voltada para a agricultura capitalista	1	0	1
Subtotal	4	2	1	0	2
19	Estudos e unidade familiar	Estudante	0	0	1
20		Atividades na unidade familiar e na comunidade camponesa ****	5	1	2
Subtotal	2	2	5	1	3
21	Outros	Não detectado	5	9	1
Subtotal	1	1	5	9	1
Total	-	-	42	42	42

Fontes: 1) * Informações obtidas a partir do Memorial da Turma de Ciências Agrárias com um total de 45 respondentes. Informações cedidas pela UFPB através de documentos: Pesquisa direta com os Profissionais Egressos que informaram sobre a atuação dos demais ex-integrantes da Turma e que não se teve acesso aos mesmos; TCC's e Fichas Catalográficas, totalizando documentações de 42 Profissionais Egressos do Curso de Ciências Agrárias. Informações complementares através de entrevistas semiestruturadas e questionários. (2) **Informações obtidas durante entrevistas com os Profissionais Egressos e o Coordenador do Curso. 3) *** Este item refere-se a militância que pode vir associada ao desenvolvimento simultâneo de atividades na unidade familiar e/ou comunidade camponesa, porém, não identificada a quantidade. 4) **** Este item refere-se aos PE que desenvolve exclusivamente atividades no lote familiar e/ou na comunidade camponesa. Contudo, foram detectados que 12 PE entrevistados, além de desenvolverem atividades profissionais ligadas à formação profissional, também desenvolvem atividades na unidade familiar e/ou comunidade. Não se sabe informações dos PE não entrevistados acerca do desenvolvimento dessas atividades. Organização: Di Lorenzo: 2012

GRÁFICO 8 - Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso - 2012



Fonte: Idem Apêndice N. Organizado por Di Lorenzo em setembro de 2012.

Do exposto, considerando-se a identidade camponesa dos Profissionais Egressos e sua intrínseca relação com a terra como lócus de morada, de vida e de possibilidades, outras ocupações, em sua maioria associadas ao trabalho educativo direcionado ao campo, tem seu aumento progressivo a partir do trabalho e renda. Além desses, há a multiplicação de áreas de atuação e funções exercidas, por vezes, consorciadas entre a área pedagógica e a área técnica, como resultados da importância da dupla formação profissional, orientada sob os princípios voltados para o fortalecimento da agricultura camponesa, condicionada, sobretudo, pela reafirmação desse território. A partir da síntese do Apêndice N obteve-se o quadro seguinte:

QUADRO 13 - Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso - 2012

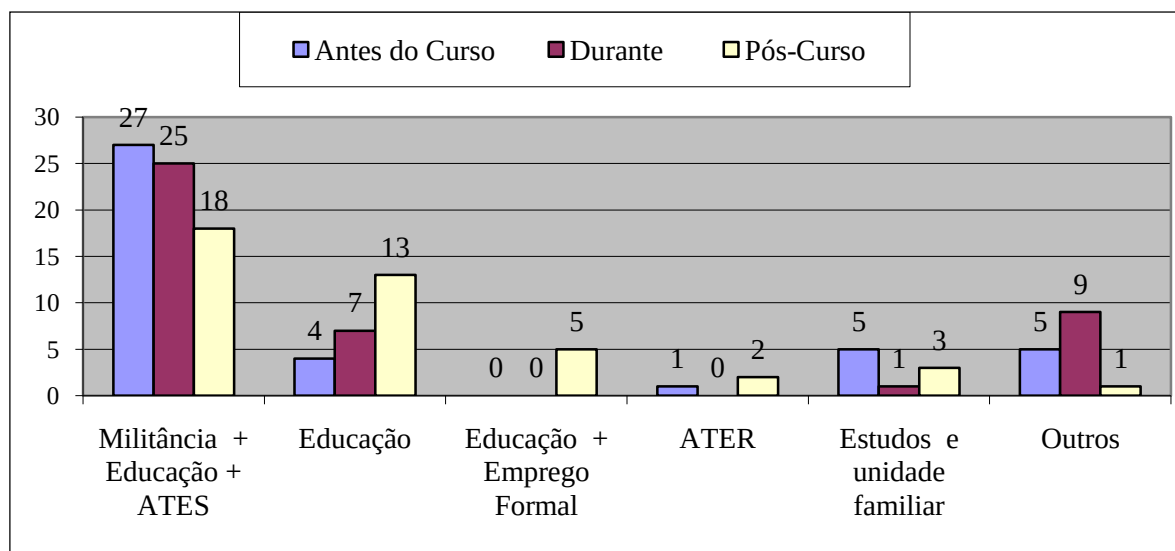
Nº	Área	Antes do Curso		Durante		Pós-Curso		Nº de atividades exercidas
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
01	Militância + Educação + ATES	27	67,5	25	59,5	18	42,9	5
02	Educação	4	9,52	7	16,7	13	30,9	7
03	Educação + Emprego Formal*	0	0	0	0	5	11,9	4
04	ATER	1	2,38	0	0	2	4,76	2

05	Estudos e unidade familiar	5	11,9	1	2,38	3	7,14	2
06	Outros (não detectado)	5	11,9	9	21,4	1	2,38	1
Total	-	42	100	42	100	42	100	21

Fonte: Idem Apêndice N. Organizado por Di Lorenzo em setembro de 2012.

* O Emprego Formal a que se referiu não significou a efetividade dos Profissionais Egressos, pois são contratos temporários com as prefeituras locais.

GRÁFICO 9 - Atuação dos Profissionais Egressos nos períodos anterior, durante e pós-Curso - 2012



Fonte: Idem Apêndice N. Organizado por Di Lorenzo em setembro de 2012.

A trajetória demonstrada no Gráfico anterior expõe uma realidade específica relativa à juventude camponesa cujos sujeitos estão relacionados direta ou indiretamente aos Movimentos Sociais do Campo (MSC) desde o período anterior ao Curso. Desse modo, inseriam-se, em sua maior parte, como militantes desenvolvendo atividades em distintos setores organizados dos MSC.

A formação em Ciências Agrárias condicionou-lhes, além do acesso ao desenvolvimento das ações realizadas na unidade familiar camponesa, a geração de trabalho formal e de outras rendas, no momento em que se inserem como educadores e/ou técnicos que agem através de uma práxis transformadora.

Portanto, se no início se apresentam na condição de militantes nos movimentos sociais, posteriormente ao Curso, o conhecimento adquirido associa-se à atividade militante, desenvolvendo-se ações educadoras de assistência técnica e/ou pedagógica, por iniciativa majoritária dos MSC, ao passo em que ocorre em simultaneidade, a especialização de funções voltadas para ambas as áreas, a exemplo de educadores e técnicos em ATEs e em ATER.

Por outro lado, 11,79% daqueles não se consolidaram como profissionais na área das ciências agrárias, possuem contratos temporários como educadores e desenvolvem paralelamente outras atividades relacionadas ao comércio, ou realizam outro curso de graduação.

Segundo o Coordenador do Curso (2010) ao Estado cabe a responsabilidade de construção de um projeto de desenvolvimento do campo a partir da criação de políticas articuladoras de formação e de atuação profissionais no âmbito do PRONERA, assim, como por muito tempo houve a suspensão das atividades do PRONERA, fato que se constata na realidade da experiência analisada que a Turma estava organizada ao final do Curso para ingressar na Pós-Graduação e não foram liberados recursos para essa ação. Igualmente ocorreu em relação a formação de outras turmas do Curso pois a pioneira surgiu em 2004, aguardando ainda no ano de 2013, a liberação da segunda turma do Curso:

Eu achei que faltou alguma coisa depois... uma política do governo para melhorar e garantir a efetividade dos Profissionais Egressos, pois esse retorno foi gerado a partir do esforço do próprio movimento social que criou as cooperativas de assistência técnica, através da política de incentivo a ocupação da terra com a militância, a instalação de escolas em assentamentos e acampamentos... Por outro lado, o governo suspendeu os projetos do PRONERA. Não houve a continuidade. A turma inteira estava preparada para ingressar na Pós-graduação, eles achavam que a Graduação foi muito boa, mas deviam ter uma experiência, fazer uma especialização em Residência Agrária e sair daqui como especialista. (*ibidem*).

Embora demonstrem satisfação na formação adquirida, os Profissionais Egressos e os responsáveis pela execução do PRONERA entrevistados demonstram os principais problemas em torno da atuação profissional:

TABELA 31 - Problemas na atuação profissional

Nº	Itens	PE	Parceiros				Cam po neses	Qtde
			U F P B	M S C	I N C R A	F J A		
01	Ausência de programas e políticas de articulação entre a formação e atuação profissional	20	3	2	2	1	2	29

02	Dificuldades de implementação da política de Educação do Campo nos municípios e nos Estados	19	2	2	-	-	-	23
03	Irregularidade na frequência de transporte escolar para os estudantes na escola onde atuam	13	-	-	-	-	-	
04	Faltam programas educacionais para adultos e idosos nas comunidades camponesas	11	-	1	-	-	1	13
05	Professores da cidade ensinam no campo e não conhecem a realidade do lugar	17	1	2	2	-	2	24
06	Dificuldades na adoção de metodologias participativas e de um trabalho voltado para a agroecologia	14	-	2	-	-	-	16
07	Dificuldades na adoção da pedagogia da alternância e da formação política nas escolas dos assentamentos rurais	18	1	2	-	-	-	21
08	Pouca frequência dos alunos na escola	6	-	-	-	-	-	6
09	Dificuldade de formação/construção da identidade camponesa	12	1	2	-	-	-	15
10	Desinteresse dos estudantes pelos estudos e pela educação ofertada nas escolas dos assentamentos	8	-	-	-	-	-	8
11	O maior interesse dos estudantes é a bolsa de estudos	4	-	-	-	-	-	5
12	Dificuldades na construção da identidade camponesa na juventude	9	-	1	-	-	-	10
13	Invasão cultural do campo pelas culturas da cidade	16	1	2	-	-	-	19
14	Fragilidade nas políticas públicas e programas governamentais voltados para a assistência técnica, produção e comercialização nas áreas de assentamentos	9	2	2	-	-	-	13
15	Limitações para realização de concursos públicos na área de Ciências Agrárias, pois não há Conselho que reconheça a profissão	16	-	1	-	-	-	17
16	Projetos descolados da realidade do campo e de seus sujeitos	6	1	2	-	-	-	9
17	Falta apoio de algumas entidades mediadoras ligadas aos movimentos sociais do campo, pois ao término do Curso a entidade mediadora que indicou o Profissional Egresso ao Curso não oportunizou ou incentivou a participação daquele nas ações desenvolvidas pela entidade	11	-	-	-	-	-	12

Fonte: Idem Apêndice N. Organizado por Di Lorenzo em setembro de 2012.

Quanto à dificuldade na adoção da pedagogia da alternância e da formação política nas escolas dos assentamentos rurais o Profissional Egresso 3 (2010) demonstrou a preocupação em

transformar a escola do campo a partir de um projeto político que a torne para além de um espaço físico, um espaço político de debates e de construção de um projeto de campo no qual os sujeitos se reconheçam como sujeitos de direitos e capazes de realizar a transformação a partir da práxis e do diálogo.

Sua atuação como gestor escolar e seu posicionamento frente à função da escola como responsável pela produção de projetos a partir da realidade na qual se insere e da formação humana, não se restringindo apenas a escolarização. Nesse embate situa-se os campos de forças produzidos localmente a partir da ação do estado e do município pela disputa em gerenciar a escola por interesses externos a função que a escola deve desempenhar:

A primeira coisa que a gente fez foi uma inauguração política do movimento dessa escola a gente chegou aí na frente e me fizeram fazer uma fala e eu disse o seguinte: _essa escola ia ser um espaço que ia formar filhos e filhas de agricultores com uma nova proposta de sociedade que começa aqui. Eu diria que do ponto de vista da formação humana, essa escola ainda não cumpre seu papel. Ela cumpre um papel apenas de escolarizar as pessoas, mas formar as pessoas com outro olhar, com outros valores. A gente não tem cumprido ainda, justamente por essa disputa que tem se gerado em torno dela que não tem permitido ter fôlego pra discutir o projeto simplesmente temos gastado as nossas energias para garantir a moralidade técnica dela. Depois que eu assumi a escola o ano passado, a gente tinha matriculado nela trinta alunos por que ela tinha uma descredibilidade, ninguém queria botar um filho para estudar. Imagina saiu quase todos para a cidade por que ela não tinha credibilidade. Quando a gente assumiu, o primeiro passo foi: _vamos recuperar a moral da escola, do ponto de vista técnico, de ensino mesmo, de escolarização. Quem tem filho na escola à gente tem uma moral pedagógica da escola, mas ela, do ponto de vista político, ela não cumpre seu papel ainda. Eu acho que ela precisa avançar no seu trabalho, principalmente no compromisso dos educadores e na formação dos próprios educadores, pois os educadores vêm da cidade com um olhar muito fechado, vem dar sua aula e vai embora. Não tem nenhum tipo de relação com a comunidade. Aqui, as únicas pessoas que têm ligação com a comunidade sou eu e Jane. A gente tem uma escola que tem um prédio bom, lindo, mas o projeto de formação dela precisa avançar (Entrevista concedida pelo Profissional Egresso 2, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari – PB, 2010).

Como contributo a formação do Profissional Egresso 3, os conhecimentos repassados no Curso condicionaram sua atuação enquanto educador e gestor Escolar, função esta que desempenha buscando a interação entre a comunidade, a escola e o processo formativo. Na função de educador, o PE 3 ressaltou sua atuação na escola atrelada a formação obtida no interior do MST como fator capaz de transformação de sua realidade individual, mas também da realidade coletiva em que vive:

Eu sempre fui inserido no MST no movimento, ligado a escola, então o curso foi se qualificando melhor desde antes do curso já havia uma atuação dentro das escolas do assentamento, principalmente a educação de jovens e adultos que era

minha paixão anterior. Então, eu sempre atuei, mesmo durante o Curso, eu falava com os agricultores, com as pessoas mais próximas, principalmente para mim mesmo, como agricultor. Eu transformei a vida humana em laboratório, o campo mesmo. A forma de manejo do solo, principalmente, o manejo do solo que é o que mais sofre com as práticas do agronegócio. Então, eu adotei isso, e aí, tentei fazer uns trabalhos no período do meu estágio com a escola de formação dos educadores no meu Estágio II, que era sobre a intervenção pedagógica.

Além da atuação como gestor escolar o Profissional Egresso 3 atua como militante no MST, no Setor de Educação desenvolvendo diversas ações que atendem especialmente as crianças e aos jovens, a exemplo da reportagem que se segue, intitulada “Encontro dos Sem Terrinha discute educação no campo com 400 crianças”¹⁰¹

Cerca de 400 crianças participam até esta terça-feira, dia 12 do 7º Encontro Estadual dos Sem Terrinhas, cuja discussão principal é a educação no campo. O evento, que acontece na Escola Municipal Luiz Augusto Crispim, no Jardim 13 de Maio, em João Pessoa, procurar oferecer às crianças de assentamentos de toda a Paraíba. O coordenador de Educação do Movimento dos Agricultores Rurais Sem-Terra (MST), Gilmar Felipe Vicente, explicou que o encontro tem por objetivo promover com as crianças um debate sobre educação no campo e, ao mesmo tempo, realizar uma ação recreativa por causa do período do Dia das Crianças. A programação do evento, cujo tema é “Os Sem Terrinhas em Defesa da Educação do Campo”, começou no domingo. Gilmar Vicente relatou que as crianças estão participando de debates e oficinas sobre o acesso e a qualidade da educação no campo. Além disso, diversas atividades de lazer, como brincadeiras e jogos estão sendo realizados.



¹⁰¹ Disponível em: <http://www.onorte.com.br/noticia/129417.html>. Acesso em 10/09/2012.



Figuras 54, 55 e 56: Participação do PE 3 na Mesa Redonda Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo durante o I EPPEC-PB, UFPB, 2011; Família do PE 3; Participação do PE 3 no Encontro dos Sem Terrinha, 2011. Arquivo: Wanderley, 2012.

Dentre os entrevistados, detectou-se a repercussão das ações dos Profissionais Egressos nas comunidades onde residem e/ou desenvolvem atividades de extensão educativa comunicadora. De acordo com o Camponês 1, do Assentamento Teixeira, município de Pitimbu – PB (2011), as ações desenvolvidas pelo PE 1 contribuem com o desenvolvimento da comunidade e a preservação do meio:

Não conheço a formação dele. A gente que tem pouca cultura, pouco estudo não grava bem isso, mas esse trabalho que ele faz pelo Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), vem a fruta e vem a planta nativa que foi destruído tudo pelos que chegaram aqui. Acho que até pelos que entendem do assunto, que deixou destruir, e que devia ter uma boa parte de trabalho de todos os órgãos federais. O trabalho dele é importante porque além de ser filho do agricultor, ele, um formado, já passa pra os outros e os outros daqui também, devia seguir o mesmo passo como ele que faz um trabalho educativo e social muito bonito e, que a gente fica muito agradecido. Ele e a equipe dele. (Entrevista concedida pelo Camponês 1, Assentamento Teixeira, Pitimbu – PB).

Para o Profissional Egresso 1, os conteúdos das disciplinas serviram de base para o trabalho que desenvolve no Assentamento Teixeira: “O Curso foi a base pra gente. As disciplinas sobre culturas serviram para o que eu tô trabalhando no viveiro de mudas, onde requer conhecimento específico sobre mudas e então, eu tô praticando tudo aquilo que eu vi na teoria do Curso”. Complementa o Camponês 1 (2011) que a importância de seu trabalho para a comunidade se expressa no “fazer a educação do povo, e o pessoal fica mais educado porque para de desmatar, para de queimar as matas e ainda planta árvores que não tinha mais aqui no Assentamento”.

A atuação do Profissional Egresso 1, no Assentamento Nova Vida, município de Pitimbu, Litoral Paraibano, remete à assistência técnica através do Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), com atividade prioritariamente desenvolvida na produção de mudas de espécies nativas, em viveiros florestais. Desse modo, desenvolve ações de florestamento com as comunidades

locais envolvendo desde a escola às comunidades, procurando estabelecer parcerias em nível local, na perspectiva de florestar o bioma Mata Atlântica, através do projeto piloto ‘Preservar e Produzir: uma possibilidade real’ que beneficia 80 famílias¹⁰². De acordo com o PE 1:

Sem duvida, dificilmente conseguiríamos planejar um bom reflorestamento em áreas degradadas junto às matas ciliares que compõe o bioma da mata atlântica em uns dos principais assentamentos de Reforma Agrária, Nova Vida, Apasa, 1º de Março e Teixeira e onde estão localizados no Município de Pitimbu no Litoral Sul Paraibano. Perante a excessiva pressão antrópica, há inúmeros fatores que leva a sua degradação. As atividades agrícolas que encontramos nessa região historicamente são oriundas do monocultivo da cana-de-açúcar, a especulação imobiliária, incêndios criminosos e a extração de minérios. Grande parte da vegetação localizada nas áreas de assentamento está desprovida de vegetação natural e outros restantes se encontram com pequenas áreas de remanescentes de mata atlântica. Os remanescentes estão localizados em boa parte nas Reservas Legais destes assentamentos de Reforma Agrária. Referente ao desmatamento de áreas de assentamento é fundamental que pensássemos em algo sustentável para trabalharmos com os produtores rurais, com medidas educativas, Educação Ambiental e com Boas praticas de produção de mudas de espécies florestais e frutíferas típicas da Mata Atlântica.

No intuito de produzir mudas de espécies nativas com critérios de qualidade o PE 1 destaca algumas ações:

- a) Produzir sementes de qualidade em viveiros permanentes ou viveiros temporários;
- b) Implantação do Viveiro obedece aos cuidados com a localização, o relevo, a orientação, o solo, a água, a drenagem, a energia elétrica, a proteção, o acesso;
- c) Os cuidados na implantação requerem o preparo do local, a construção dos canteiros, a realização de benfeitorias necessárias à produção de mudas;
- d) A formação de mudas;
- e) A formação de canteiros;
- f) Semeadura direta;
- g) A escolha de recipientes e substratos;
- h) O desenvolvimento das mudas;
- i) Irrigação e adubação;
- j) Evitando doenças, pragas e ervas daninhas;

¹⁰²Disponível em: http://klebercienciasagrarias.blogspot.com.br/2010/05/producao-de-mudas-em-viveiros_372.html. Acesso em 11 de setembro de 2012.

- k) Ajudando o desenvolvimento das mudas com a tomada de providências em relação à poda da copa, poda das raízes, controle do crescimento, remoção das mudas, seleção, o tamanho apropriado das mudas;
- l) O cuidado na expedição.



Figuras 57 e 58: Seleção das mudas no Canteiro Projeto Preservar e Produzir: uma possibilidade real; Sementes de Sapoti.



Figuras 59 e 60: Canteiro Projeto Preservar e Produzir: uma possibilidade real. Momento da pesquisa, Assentamento Nova Vida, Pitimbu – PB: 2011.

Figuras 61 e 62: Sementes de Dendê e Macaíba;
Recipientes para semeadura direta.



A Profissional Egressa 9, do Assentamento Califórnia, no município de Açailândia – MA (2012), atua como Educadora na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Educação à Distância e Presencial, desenvolvendo ações com educadores/as do campo.



Figuras 63 e 64: Profissional Egressa 9, Educadora Presencial na UFMA. Arquivo: Sousa, 2012.

A Profissional Egressa 10 desenvolve atividades relacionadas à militância e a educação pelo MST desenvolvendo ações voltadas para o fortalecimento da agricultura camponesa denunciando a violência sofrida pelos camponeses causada pelo agronegócio no momento em que se apropriam de suas terras, do sobretrabalho e da renda camponesa. De acordo com a reportagem exibida pelo MST, em 11 de abril de 2010, intitulada “MST faz protestos em

seis estados por Reforma Agrária”¹⁰³ há pronunciamentos da Profissional Egressa 10 (2010):

O MST realiza, esta semana, protestos, marchas e ocupações de terra em seis estados – Rio Grande do Sul, Maranhão, Bahia, Pernambuco, Piauí e São Paulo. As manifestações são feitas em memória aos mortos no Massacre de Eldorado de Carajás. Para resolver a questão agrária, o movimento defende a reforma agrária com geração de empregos e condições de produção de alimentos – problemas dos trabalhadores rurais, além da falta de terra. O MST identifica como primeiro passo para a efetivação do projeto de desenvolvimento para o campo o assentamento de 150 mil famílias que estão acampadas em todo o Brasil desde 2003. **“Nós queremos debater com o governador Wellington Dias um projeto de desenvolvimento para o campo, com base na agricultura familiar. Vamos pedir também para que a equipe do governo conte com pessoas comprometidas com a reforma agrária. O campo está excluído, a prioridade é o agronegócio”, diz a integrante da direção nacional do MST [Profissional Egressa 10] (Grifos nossos).**

A Profissional Egressa 17 após o Curso continuou sua atuação como Educadora na Escola Família Agrícola (EFA) de Ensino Médio Profissionalizante, no Município de Barra de São Francisco, no Espírito Santo. Concomitante a essa atividade, ingressou no Mestrado em Agroecologia, pela Universidade Agrária de Havana, Cuba. De acordo com documentário (OLIVEIRA, 2012) publicado no Boletim Ecodebate – cidadania e meio ambiente, com matéria intitulada “Da roça ao mestrado em agroecologia em Cuba”¹⁰⁴ a PE 17 publica matéria iniciando pela expressão: “Oportunidades surgem na vida da gente graças a muita luta do povo pobre organizado”.

A autora realiza seu discurso falando de seu lugar social como camponesa, reafirmando sua identidade a partir das questões de gênero e geração, situadas no campesinato da reforma agrária no confronto direto com o capitalismo, destacando a importância dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) na transformação da realidade do campo brasileiro:

Todas as fases da vida são muito importantes desde que nascemos até quando, pela morte, passamos para a vida plena. Acredito que a juventude é a fase mais linda e mais forte da vida. Faço esta afirmação sabendo que corro o risco de estar cometendo um erro, mas insisto em fazer, porque estou vivenciando esta fase da minha vida. Sou uma jovem e acredito que nesta fase é quando sonhamos mais, buscamos mais, temos mais esperança e coragem, sentimos uma vontade imensa de mudar o mundo e sabemos que, se nos dão essa oportunidade, somos capazes de mudá-lo. É verdade o que dizia Che Guevara “*O alicerce fundamental da nossa luta é a juventude.*” Se queremos fazer revolução em qualquer parte do mundo é necessário envolver a juventude. Mas diante de uma

¹⁰³ Disponível em: http://vermelho.org.br/prosapoesiaearte/noticia.php?id_noticia=15334&id_secao=8. Acesso em 11 de setembro de 2012.

¹⁰⁴ Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2011/02/22/da-roca-ao-mestrado-em-agroecologia-em-cuba-artigo-de-poliane-oliveira-dutra/>. Acesso em 11 de setembro de 2012.

conjuntura tão complexa que vivemos e pelo fato do nosso país ser capitalista, com tanta desigualdade, tanta injustiça e tantos problemas sociais, a pergunta que surge é: como anda a juventude brasileira? Muitos jovens no nosso Brasil diariamente enfrentam com realidades tão duras, tão difíceis que as expectativas de uma vida melhor, os sonhos, nem conseguem fecundar, criar e recriar em suas mentes e em seus corações. Se tudo é tão difícil, o jovem pode se perder. Somos milhões. O que fazer? Qual o projeto que existe para a juventude? Atualmente encontramos milhares de jovens alienados pelos meios de comunicação, pelas músicas sem fundamento e cultura, milhares se destruindo nas drogas e na prostituição, a grande maioria não consegue estudar. Fazer uma faculdade é impossível para a maioria. As limitações da vida para a juventude são tantas que os jovens acabam perdendo o direito de sonhar e o fato da maioria dos jovens não estarem envolvidos em grupos sociais organizados e comprometidos com a mudança da sociedade, não contribuem com o potencial revolucionário que existe dentro de cada jovem para a mudança do nosso país. A grande maioria limita-se na vida a lutar pela sobrevivência, que é uma luta árdua e pesada, e outros resumem suas vidas a mesquinhas. Faço essa introdução porque acredito na juventude como instrumento de mudança da sociedade. Sei que não é fácil ser jovem e mulher em uma sociedade tão individualista e com um sistema tão perverso como o capitalismo. Acredito que a juventude precisa ser valorizada, convocada para o mutirão de construção de uma sociedade diferente, o Brasil que queremos. Se hoje sou uma jovem que sonho e tenho perspectivas para o meu futuro é graças à organização e a luta dos movimentos sociais do campo nos quais me engajei e faço minha militância.

O Profissional Egresso 20 atua como educador no município de Pilões – PB desenvolvendo ações voltadas para a agroecologia, situando especialmente as questões de gênero, geração e aproveitamento dos recursos locais aliando a atividade educacional ao trabalho como princípio educativo para a produção de artesanato a partir da cultura da banana:



Figura 65: Profissional Egresso 20. Militante do MST e Educador no ProJovem Campo. Arquivo: Sousa, 2012.

No que diz respeito aos Profissionais Egressos 5, 12, 13 e 15 esses atuam diretamente nas ações do Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) do INCRA, lançado em 2004, através da cooperativa ACACE, segundo os princípios da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER). Esses Profissionais desenvolvem ações

interdisciplinares, ultrapassando o contexto de produtividade e maximização dos lucros, componentes característicos da reprodução ampliada do capital.

De acordo com os entrevistados, realizam ações de organização social e da produção, promoção de atividades relacionadas à educação, a saúde, ao crédito, a habitação, a seguridade social, ao abastecimento de água e de energia elétrica, a preservação e conservação dos recursos naturais, as questões de gênero, geração e etnia, atendendo no contexto da unidade familiar camponesa, ampliando suas ações em nível de comunidade, município, território, dentre outros.

No outro extremo, encontraram-se três Profissionais Egressos entrevistados desenvolvendo atividades de serviços e comércio, portanto desconectadas da realidade do campo e da formação que obtiveram, denunciando a urgência na necessidade de ação dos MSC e do Estado em favor do campo, especialmente com a promoção de políticas públicas articuladoras da formação e atuação profissional. Igualmente ocorre, com a frequência de Profissionais Egressos atuando como educadores e técnicos sem vínculo efetivo para com a instituição contratante, pois desenvolvem ações em caráter emergencial, temporário, uma situação geradora de descontinuidades nas ações e na política da Educação do Campo.

O Curso de Ciências Agrárias constituiu-se como um marco na vida e formação dos Profissionais Egressos, enquanto expressividade das distintas formas de territorialização, pois, fortalece os vínculos com o campo, contribui para a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, influencia na redução das possibilidades de emigração, conforme se depreende nos depoimentos a seguir:

O curso foi excepcional, tudo na lógica sobre a Educação do Campo que era a linha de trabalhar nas áreas de assentamentos e a gente teve todo esse respaldo no Curso de Ciências Agrárias. Hoje, após a formação da turma de Ciências Agrárias, a primeira turma de Ciências Agrárias dos Movimentos Sociais do Campo (MSC). Hoje temos vários colegas que se formaram em Ciências Agrárias, inclusive eu que sou aqui do Assentamento Nova Vida, sou aqui da região, e continuo na perspectiva de desenvolver o trabalho no campo, na linha da Educação do Campo, melhorando a agricultura familiar aqui da região, aqui do assentamento. Estou trabalhando uma linha de pesquisa de sistema agroflorestal, baseada na agroecologia para os assentados e é de suma importância pras famílias de assentamentos que tenham uma pessoa nessa área, principalmente na formação de Ciências Agrárias trabalhando com a agricultura familiar (Entrevista individual concedida pelo Profissional Egresso 1, Assentamento Nova Vida, município de Pitimbu - PB: 2011).

Diante das questões investigadas e dos depoimentos, observações e ilustrações postas neste Capítulo, segue-se agora para as considerações dessa tese, deixando-se o grito dos camponeses expresso na citação de Pedro Tierra (1995) acerca da necessidade e continuidade de

lutas quando o assunto é o campo e a resistência ao sistema vigente pelo direito de continuar a ser camponês tendo seus direitos assegurados, a exemplo da Educação do Campo e da exequibilidade dessa política pública:

É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio,
outras se levantarão:
as cercas do judiciário, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas
dos meios de comunicação de massa [...].
Mas é verdade também
que cada vez mais caem as cercas
e a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o
tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.

CONSIDERAÇÕES

A composição desse texto partiu do pensamento marxista, segundo o qual, a produção da vida material é mediada por relações sociais de produção e das forças produtivas, determinantes do modo de viver, pensar e transmitir o conhecimento, do qual dispõem os seres humanos, mediante a realidade em que vivem.

O fio condutor dessa discussão situou-se entre a trajetória histórica do campesinato brasileiro na luta por terra associando-a a luta por uma educação que reconheça a diversidade de seus sujeitos, cuja dimensão teórica indica a educação como uma das dimensões estabelecidas na luta de classes, no sistema econômico vigente.

Seguindo esse pensamento, a educação nesse país, e com ela o ensino, são determinados pelo desenvolvimento da produção da vida material, atendendo aos anseios do sistema econômico vigente, cujas forças hegemônicas, o Estado e os grandes proprietários dos meios de produção, definem em favor de que e de quem se estuda, para que e o que se estuda.

De acordo com a proposição marxista, o saber é utilizado pelos professores como forma de reforçar a dominação no embate da luta de classes e, ao fazer isto, apropria-se do saber elaborado direcionando-o a pequenas frações dos seres humanos, excluindo-se destes, os trabalhadores e trabalhadoras, e mais ainda, os sujeitos do campo, reforçando a teoria da divisão social do trabalho, na qual se separam o trabalho manual produtivo do trabalho intelectual.

A tarefa dos movimentos sociais enquanto força revolucionária, reivindicatória e demandante da construção de políticas públicas é descentralizar o poder de centralização do saber elaborado e, universalizá-lo em condições de igualdade a todos os desiguais. Destacou-se o pensamento de Gramsci (1975, p. 25) ao afirmar que “é através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura, e não já evolução espontânea e naturalística”.

Assim, as forças produtivas avançam na medida em que ocorre a apropriação de saberes e a superposição de saberes, julgando a validade de um saber em detrimento do desconhecimento e/ou desvalorização de outro saber, pois ao ocorrer à validação do conhecimento científico, reforça-se e naturaliza-se o embate da luta de classes. Por consequência, a dominação de classe, situação que é posta na ideologia dos movimentos sociais como resistência ao poder e, aos saberes dominantes, se valida através da luta pela igualdade e pelo acesso aos direitos para os que vivem e trabalham no campo.

A educação foi aqui tratada concretamente, como uma dimensão inerente à formação humanística, omnilateral, contendo historicidade. Daí, a escolha do materialismo histórico dialético que embasa a afirmação sobre a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS para a construção do conhecimento e a reafirmação do território camponês.

A experiência analisada demonstrou uma alternativa encontrada pelos Profissionais Egressos, conjuntamente com as entidades e instituições responsáveis pela execução do PRONERA, em produzir as condições da existência, da igualdade de direitos e da reafirmação do modo de vida camponês. Para tanto, foi indispensável à coletividade das ações dos envolvidos na execução do Curso, como iniciativa e expressão da participação da sociedade civil organizada, na construção de parcerias voltadas a participação e na tomada de decisões implementadas pelo Estado. Desse modo, considerou-se a organização da sociedade civil, através dos movimentos sociais e a participação desses, quando o Estado distribui poder e responsabilidades, se desresponsabilizando do dever que lhes é atribuído.

Nesse sentido, os movimentos sociais se empoderam da função e ação transformadoras, através de reivindicações por políticas públicas e, na participação na implementação dessas políticas, como possibilidade de incluir-se no discurso e, promover a justiça pela igualdade de direitos, condição esta que não é aferida pelo Estado, associado aos interesses do sistema econômico vigente.

Como expressão da extensão da igualdade de direitos a todos os desiguais, os movimentos sociais defendem a educação como um direito legitimado através de ordenamento próprio, direcionado ao campo, contrapondo-se ao ideário da legislação burguesa que concede os direitos, mas não exige plenamente a execução desses. O que se observa na educação pública, direcionada aos povos do campo é que não há respeitabilidade ao direito à diferença, tampouco aquela considera a realidade em que se situa [a escola], quando se situa, ou seja, nem sempre se condiciona a educação no campo, e quando o é realizada, é parcial, não se restringindo a todos os níveis, além de suas ações, em geral, serem descoladas do chão da vida de seus sujeitos.

E mesmo se considerarmos o PRONERA, verificou-se que a atenção parcial à demanda do campo, não implicou no acesso de forma igualitária a todos os seus sujeitos, como se exemplificou no Processo Seletivo do Curso de Ciências Agrárias, pela dificuldade de encontrarem-se os interessados para o referido Curso. Tampouco, quando se conseguiu acessar cursos do PRONERA, implicou na possibilidade de permanência na escola, a exemplo dos 14

estudantes-trabalhadores do campo, desistentes e, dos números discrepantes apresentados pela Meta Final em relação à Meta Inicial, dos cursos do PRONERA, na Paraíba, até o ano de 2011.

Essa diferença entre os que ingressam e os que concluem os cursos do PRONERA também demonstram o controle que, o Estado e as forças hegemônicas exercem sobre as formas de resistência do campesinato. Embora se realizem as conquistas, implica numa luta contínua para efetividade dos direitos dos camponeses, de acesso em condições de igualdade para os desiguais, e pela permanência na escola, como direito à conquista de uma luta empreendida pelos movimentos sociais.

Para a compreensão desses embates ideológicos, construiu-se, esta tese em quatro capítulos interativos. Inicialmente, posicionou-se acerca da trajetória da Pesquisadora associando suas práticas docentes e extensionistas comunicadoras à formação em Ciências Agrárias, ressaltando o aspecto da licenciatura e da técnica, como elementos comuns e presentes no cotidiano da Pesquisadora, a qual desenvolve suas ações educativas no campo paraibano, mediante assessoria e assistência técnica. Diante da experiência aproximativa com o campesinato, mencionou-se a metodologia do estudo, aproximando ferramentas e técnicas de investigação afins à realidade dos sujeitos entrevistados.

Na segunda parte, analisaram-se as categorias teóricas e empíricas com destaque para a questão agrária, o território camponês, desenvolvimento e sustentabilidade como palavras de ordem no sistema econômico vigente, assistência técnica, ensino superior, reforma agrária, Educação Rural e Educação Popular do Campo, com ênfase nas práticas dos Movimentos Sociais do Campo (MSC).

Na terceira parte, enfatizou-se o elemento central da tese, com os estudos realizados sobre o PRONERA como programa da política pública da Educação do Campo e seus princípios e concepções pedagógicas, partindo-se a implementação da Turma pioneira do Curso de Ciências Agrárias, PEC/MSC, PRONERA. Partiu-se de uma caracterização dos Profissionais Egressos, como parte dos sujeitos da pesquisa, desvelando a diversidade caracterizada por àqueles, no seio do campesinato, no qual se inserem.

Além dessa caracterização organizou-se os elementos constituintes e característicos do Curso como o currículo paralelo implementado pelos MSC, a dupla formação, o papel e a importância na construção de parcerias para execução do Curso e, as concepções e princípios contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, o qual, embora restrito à realidade do

curso regular de Ciências Agrárias, executou-se, na prática, de acordo com a construção cotidiana realizada pelas necessidades e intencionalidades da Turma PEC/MSC.

No capítulo quatro, tratou-se da pedagogia da alternância como movimento de construção/destruição/reconstrução de saberes e práticas pedagógicas, a partir do trabalho como princípio educativo. Um saber que emerge do debate teórico, remete a prática e a teoria retorna como possibilidade de reflexão para a ação transformadora. Nesse item, foram descritas as Etapas Formativas do Curso, momento em que se desenvolveu o debate acerca da construção teórica e prática desenvolvida em espaços, tempos e processos diferenciados, os Tempos Escola e os Tempos Comunidade. Daí partiu-se para a atuação profissional como forma de verificar-se a contribuição do conhecimento apreendido no Curso para a reafirmação e valorização do território camponês.

Inicialmente, destacou-se a divulgação para o Processo Seletivo do Curso quando se percebeu que não houve ampla divulgação nas comunidades camponesas ou, através de entidades e instituições afins ao campo. Sinalizou-se situações de divulgação em assembleias nas comunidades camponesas, convites por aproximação e amizade e convites aos militantes dos movimentos sociais.

Os questionamentos sobre esses procedimentos indicam a necessária atenção acerca das posturas adotadas por entidades e instituições responsáveis pela execução do PRONERA, quando da mobilização para atenção as demandas do Programa, desvelando hegemonias em disputa no debate ideológico dos movimentos sociais e na política pública da Educação do Campo.

Destacou-se a importância das práticas pedagógicas discentes e docentes desenvolvidas num novo modo de pensar e fazer a educação, na qual todos os sujeitos envolvidos são educandos-educadores e educadores-educandos, pela reconstrução e transformação da realidade dos sujeitos e através de sua ação, a transformação das realidades nos territórios onde convivem.

Esses momentos demonstraram não haver distinção entre a educação e o trabalho, pois na concepção dos MSC, o ensino na Educação do Campo, tem o trabalho como princípio educativo, daí onde se situa a condição do Profissional Egresso, como camponês, estudante, trabalhador do campo, ou seja, na perspectiva da ação marxista, articula-se a educação intelectual com a produção material.

Esse pensamento advém do princípio educativo do PRONERA, a partir do qual, o desenvolvimento integral, da totalidade do ser humano, na concepção omnilateral ocorre quando o sujeito educando forma-se para e pelo trabalho, unindo a produção intelectual da produção manual do trabalho produtivo.

Em se tratando da realidade camponesa, a ideia de tratar a educação como dimensões inerentes a todos os seres humanos, capaz de orientar as outras necessidades, mediadas pela existência e pelo trabalho, aproximam sujeito e objeto, trabalho manual e trabalho intelectual, como elementos interdependentes na construção humanística.

As iniciativas presentes na Turma aproximaram-se dessa metodologia na medida em que a organicidade da Turma se constituiu como elemento marcante na construção identitária do grupo, assim como, na transformação de práticas adotadas pela Universidade na produção do conhecimento.

Identificou-se a importância de conceitos como alternância, desenvolvimento, Educação do Campo e organicidade nos movimentos sociais, como práticas inovadoras no seio da universidade, consideradas pelos Profissionais Egressos como ‘um desafio à produção do conhecimento’, cuja expressão se deu entre o Curso proposto no Projeto e o Curso realizado na prática, tendo como principais responsáveis pela implementação desse Curso, a atuação dos Profissionais Egressos na formação educacional e na atuação profissional.

O estudo demonstrou a fragilidade na situação de permanência no campo para os que dispõem de formação qualificada, pela inexistência de políticas de articulação entre a formação e a atuação profissional, embora o estudo tenha demonstrado a viabilidade do Curso pautado nos princípios pedagógicos da Educação do Campo, condicionando aos Profissionais Egressos melhores possibilidades de desenvolver e reorganizar o território camponês.

Essa afirmação se dá, inicialmente, pelos pressupostos e princípios políticos pedagógicos da Educação do Campo, pautados no papel da escola, enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; na valorização dos diferentes saberes no processo educativo; nos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; no lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; na educação como estratégia para o desenvolvimento; na autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Por outro lado, pautou-se também nos princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA apoiado na diversidade cultural, nos processos de interação

e transformação do campo, na gestão democrática, no acesso ao avanço científico e tecnológico, voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária, tendo como princípios orientadores destas práticas, o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a equidade social.

Portanto, não se tratou de um projeto generalizado de educação, mas apoiado na formação humanística omnilateral, a partir da qual os sujeitos educandos foram instigados a desenvolver habilidades, questionar e reorganizar a partir de seus conhecimentos outros conhecimentos e saberes.

Nesse movimento de construção e reconstrução de uma nova educação, a Educação do Campo e o Curso de Ciências Agrárias, expresso na experiência de uma Turma específica, cujo viés de discussão situou-se na compreensão da questão agrária e da educação como alternativa capaz de aliar-se a outras dimensões da vida, a transformação da realidade do campo e a emancipação de seus sujeitos.

Desse entrelaçamento de lutas desvelaram-se na ação dos Profissionais Egressos processos diferenciados, nos quais emergiram a educação, a participação, o empoderamento, a libertação, a autonomia, a democracia, a autogestão, a convivência e a organicidade, frente aos ideais de desenvolvimento propostos pelos movimentos sociais e o desenvolvimento almejado pelo Estado e pelos grandes proprietários dos meios de produção.

As experiências vivenciadas por docentes, discentes, movimentos sociais e instituições responsáveis pela execução do PRONERA demonstraram que, a partir da convivência no Curso, redesenhou-se outro perfil de educação e de educando produzidos na academia, capaz de atender as demandas dos povos do campo. Todavia, os depoimentos dos Profissionais Egressos entrevistados demonstraram que essa realidade se externou, mais pela ação dos Profissionais Egressos e dos Movimentos Sociais do Campo (MSC), do que pela ação da própria Universidade.

Embora não se tenha traduzido na proposta do Movimento Por uma Educação do Campo almejada pelos MSC, a atuação dos Profissionais Egressos sinalizou para a mudança nas práticas docentes, de coordenação para a construção de parcerias e da avaliação contínua sobre a implementação da política e do Curso.

Na implementação do Curso destacaram-se os princípios político-pedagógicos do PRONERA, como a inclusão e a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, a interação das ações desenvolvidas por meio de parcerias, a multiplicação na formação de educandos e educadores de áreas reformadas, e a gestão participativa.

A parceria se efetiva como estratégia de democratização, descentralização de poder e distribuição de responsabilidades, com a participação de seguimentos organizados da sociedade civil como os movimentos sociais e, materializada a partir das experiências educativas desenvolvidas na Turma. Nesse sentido, ressaltou-se a compreensão acerca da desresponsabilização do Estado em relação à manutenção do Estado Mínimo e a distribuição de poder, ao passo em que a sociedade civil organizada em movimentos sociais, se integra e passa a decidir, conjuntamente com aqueles, os destinos e os anseios dos povos do campo.

Na instituição de políticas públicas a construção de parcerias e especialmente, a participação dos movimentos sociais, tem papel importante nas reivindicações, nas proposições e nas intervenções das populações do campo, pois sua participação na luta legítima os direitos sociais coletivos. Assim, a importância do PRONERA, segundo Molina (2003, p. 43) constitui-se como uma “Política pública institucionalizada por demanda coletiva, [pois] carrega em si, grande aprendizado, por meio de parceria. É, sem dúvida, uma política pública construída de baixo para cima”.

As relações desenvolvidas entre órgãos governamentais e instituições de ensino podem alargar novas oportunidades para os camponeses, na participação de cursos que vislumbrem a atuação direta, no desenvolvimento das comunidades camponesas a partir da valorização da Educação Popular do Campo e da Pedagogia da Alternância, partindo da formação de educadores comprometidos com um projeto alternativo de educação, pautado em suas realidades.

A partir desses pressupostos, almeja-se o desenvolvimento de uma prática docente nas escolas básicas do campo pautada na formação integral dos educandos com ênfase nas realidades em que se situam e para tal, se utilizem de conhecimentos das demandas locais, tendo como referência os conteúdos disciplinares e as práticas aprendidas durante o Curso.

As práticas docentes devem se balizar no ensino das ciências humanas voltadas para os estudos agrários e do meio envolvendo os aspectos, social, político, cultural, ambiental e ideológico, promovendo os conhecimentos acerca do campo, e especificamente, da agricultura camponesa.

Perguntou-se aos docentes e discentes, o que significa pedagogia da alternância e os mesmos concordaram entre si que durante o Curso não se pode afirmar que houve a aplicabilidade da pedagogia da alternância, salvo algumas aproximações e tentativas de introduzi-

la, além de não ter sido considerada como carga horária, compreendendo os Tempos Comunidade como extensão dos Tempos Escola e àquele retornando.

Segundo esses entrevistados, durante o Tempo Escola houve direcionamento de atividades às comunidades camponesas, mas nem sempre conectadas as suas realidades e discutidas adequadamente durante o Tempo Escola. Entre o Curso proposto e o Curso realizado desenvolveram-se nuances aproximativas da proposta do PRONERA, da Pedagogia da Alternância e da pedagogia do movimento, as quais partiram, sobretudo, de iniciativas dos Profissionais Egressos apoiados pelos MSC.

Foi consensual que houve prejuízos no desenvolvimento do Curso, em função do despreparo técnico e docente, bem como da burocracia excessiva na liberação de recursos, na prestação de contas e na realização de pareceres jurídico-administrativos.

De acordo com os depoimentos das entrevistas expostas ao longo desse texto, os tempos de estudos produzidos a partir dos componentes curriculares no Tempo Escola se traduziram como oportunidades a ressignificação da leitura, como possibilidade de contribuir na práxis dialógica transformadora, pois se ultrapassa a dimensão do estudo para a dimensão da reflexão teórica e, ação prática planejada, materializando práticas na formação humana.

A formação não ofertada pela Universidade, mas, produzida coletivamente durante a execução da Turma Margarida Maria Alves contribuiu para a ação-reflexão-transformação no perfil dos Profissionais Egressos e nos resultados de suas ações nas comunidades camponesas onde atuam e/ou residem. Nos períodos de retorno aos Tempos Comunidade e aos Tempos Escola subsequentes, houve troca de experiências e saberes revelando-se os aspectos da multidimensionalidade dos territórios camponeses.

Outros desafios se desvelam em torno da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da multidimensionalidade e do desenvolvimento da formação humanística omnilateral que ora caminha na situação de progresso, ora na perspectiva de regresso, implicando também situações de progresso, pois nos avanços e recuos há intencionalidades na formação e na auto-avaliação das capacidades e potencialidades internas, pessoal e da coletividade formada. Entre a multidimensionalidade a omnilateralidade há o avanço na construção da formação humanística na perspectiva da totalidade.

Dentre esses processos de construção/destruição/reconstrução através da práxis dialógica se expõem os conflitos e confrontos entre os integrantes da Turma. Assim, a construção

da formação omnilateral ocorre pelo trabalho como princípio educativo, como atividade que se processa na práxis dialógica, pois é pela ação coletiva que se forma o ser humano.

Portanto, dentre as alternativas positivas encontradas na execução do Curso, destacou-se a organicidade e os processos por ela produzidos, desde a aprendizagem intelectual, a avaliação crítica e política da ação, como possibilidade de transformação da realidade e da libertação dos sujeitos do campo. A crítica e autocrítica serviram como instrumentos de conhecimento e autoavaliação, individual e coletiva, como construção interna da Turma, capaz de reorientar os rumos do planejamento diário e, por Etapas Formativas constituintes do Curso.

Para os MSC, o debate que está em questão remete ao *quefazer* universitário, em torno da metodologia da alternância, da dupla formação, associando-os ao currículo paralelo promovido pelos MSC nos cursos do PRONERA. Pois, se questiona a ação da Universidade no desenvolvimento de PPP's questionadores das realidades dos educandos, a readequação de currículos e a consideração dos Tempos Comunidade, como períodos necessários e igualmente importantes ao Tempos Escola na composição curricular e na produção e execução do PPP. Ou seja, segundo Caldart (2007, p. 16)

A questão que se coloca neste caso é se vamos tomá-la como parte (que é todo) do processo formativo do curso ou não; se vamos apenas “admitir” que esta vida está pulsando entre nós e “deixá-la acontecer” ou se vamos buscar intencionalizá-la em uma mesma totalidade formadora, e desde um mesmo projeto de ser humano.

Nos cursos do PRONERA e especificamente na realidade investigada a formação profissional do cientista agrário ultrapassa o Tempo Escola e os tempos de estudo, mas inicia-se nestes, segue-se para os Tempos Comunidade e àquele retorna, na perspectiva de, a partir da organicidade com os instrumentos nela produzidos, como a PROMET e a Memória da Turma, os quais servem de documentos orientadores a formação teórica e humanística desenvolvida a partir de processos de condução intencionais de formação.

Na Turma Margarida Maria Alves a intencionalidade na formação ocorreu no Tempo Escola em momentos e atividades distintas: tempos de estudo e o movimento de convivência na coletividade vivenciada e construída pelos Profissionais Egressos. A autogestão construiu-se, a partir da convivência em tempos e espaços coletivos no Tempo Escola e, diferenciados no Tempo Comunidade, a partir dos quais, desvelava-se e construía-se a identidade coletiva e as identidades individuais a partir da revelação de valores, culturas, conhecimentos, costumes, tradições, origens, formações, situações em que se inseriam.

Os Profissionais Egressos afirmaram que os conhecimentos adquiridos na Universidade somam-se aos conhecimentos e práticas que trouxeram enquanto sujeitos em processo de construção do conhecimento. Assim como houve resistência por parte de alguns docentes na validação do conhecimento dos educandos, ocorreu também em relação ao campo.

Houve momentos nos quais, os Profissionais Egressos buscaram interagir com a comunidade, durante os Tempos Comunidade, quando houve momentos de interação com as famílias camponesas e, àquelas resistiram aos conhecimentos científicos levados pelos Profissionais Egressos. Desse modo, a resistência situou-se como reação ao novo, a dificuldade de programar algo desconhecido, portanto incerto.

Os constantes avanços e recuos na construção de parcerias demonstraram a necessidade de aproximação na intersetorialidade, no discurso sobre a concepção de parceria, no PRONERA e, nas responsabilidades atribuídas a cada entidade e instituição envolvidas. Essas concepções político-ideológico aproximam os seres humanos e a sociedade da escola, como instituição capaz de promover e executar sua principal função: a formação omnilateral do ser humano.

A partir da acepção de ‘Educação **do e no** Campo’, defendida pelos movimentos sociais, se pode observar que há uma indissociabilidade entre a escola e a sociedade, visto na concepção de pedagogia da alternância de Tempo Escola e Tempo Comunidade. Corroborando a essa acepção, Saviani (1997, p. 87), na pedagogia histórico-crítica, afirma que a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de “instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo” (*ibidem*).

Desse modo, o autor evidencia que os interesses nessa proposta de transformação parte de interesses populares em libertarem-se da opressão e na socialização do conhecimento, considerando-se suas realidades como forma de cumprir a função política da escola (SAVIANI, 1987, p. 92).

Nesse pensamento, destacou-se o interesse da Turma PEC/MSC através de sua organicidade interna, como elemento integrador da perspectiva de vida, de ensino e de trabalho. Neste último, destaca-se o princípio educativo capaz de condicionar, através da pedagogia da alternância, a assimilação de conteúdos e saberes construídos coletivamente. De acordo com Libâneo (1987, p. 75) à escola cabe a função de democratização de espaços e saberes para a formação humanística na totalidade, uma vez que,

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico social de sua emancipação humana.

Segundo Saviani (1995, p. 105), a postura dos movimentos sociais frente ao Movimento Por uma Educação do Campo, almeja uma educação que se articule a construção de uma sociedade sem classes, portanto, exigindo posturas dos educadores, pautadas em pedagogias desarticuladas dos interesses dos setores dominantes, do Estado e da burguesia, como possibilidade de novas pedagogias que valorizem as práticas populares, embasadas em ideais de revolução e transformação da sociedade.

A importância do Curso se presenciou na atuação profissional quando se detectou a atuação direta de 92,84% dos Profissionais Egressos em atividades relacionadas à atuação educacional, técnica e de militância nos movimentos sociais. Por outro lado, enfatizou-se a necessidade de políticas de articulação entre a formação e a atuação profissional, pois do total de 92,84% que estão atuando profissionalmente, 11,9% desenvolvem secundariamente, atividades formais e informais nos setores de comércio e serviços, ao passo em que 42,9% são absorvidos por atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais no âmbito da educação, da militância e da extensão rural.

Quanto à absorção desses Profissionais nos setores formais, apenas 2,38% desenvolve a atividade de assistência técnica em órgão público, enquanto os Profissionais Egressos que desenvolvem atividades na área pedagógica, situam-se no âmbito de contratos temporários num total de 42,8%.

A Educação do Campo, a construção de parcerias no PRONERA e a adoção de políticas integradoras da formação e atuação profissional precisam ser compreendidas a partir de outro processo que perpassa o reconhecimento dessa política, a partir de um Decreto Legal. Desse modo, visa promover uma relação de cooperação, parceria, interação, diálogo entre distintos seguimentos da sociedade, iniciando pelos camponeses, a comunidade escolar, as entidades e instituições responsáveis pela execução dessa política.

Igualmente, cabe democratizar os espaços públicos de decisão, descentralizar responsabilidades e poder, ampliar das parcerias em níveis local, regional, territorial, nacional, e,

a maximizar recursos humanos e financeiros destinados à atenção as reais demandas e necessidades do campo.

É importante destacar que se tem uma situação de precariedade na escola do campo com resultados de ensino-aprendizagem insuficientes, evasão escolar, desistência e abandono por parte de crianças, jovens e adultos que permanecem fora da escola. No campo brasileiro, tem-se um espaço heterogêneo com atividades agropecuárias desenvolvidas por uma multiplicidade de povos, culturas e movimentos sociais atuantes, numa dinâmica própria e, cabe aos sujeitos do campo organizados em movimentos sociais, a comunidade escolar e as comunidades camponesas, a luta pelo desenvolvimento com envolvimento de seus sujeitos, pensado a partir do próprio contexto.

Embora haja entraves na consolidação da política da Educação do Campo, consideraram-se os avanços da educação na direção de uma educação que fortaleça o território camponês. A demarcação de políticas públicas consolida o território camponês, onde se territorializam lutas, como o fazem os Profissionais Egressos, inseridos nos MSC ao lutarem por políticas públicas eficazes para o campo. Dentre estas, destaca-se a Educação do Campo com a criação de cursos, currículos e PPP's apropriados as realidades dos sujeitos do campo, podendo, também sofrer processos de desterritorialização e reterritorialização, nos campos material e imaterial, como ocorreu no Curso de Ciências Agrárias investigado.

A construção de políticas públicas para o campo, a exemplo da reforma agrária, soma-se a outras como a política de assistência técnica e de Educação do Campo. Por sua vez, a luta por terra retorna, a fim de garantir-se a reprodução social do campesinato, o que ilustra analogamente um espiral representativo da dinâmica da vida. Porém, a conquista não implica no final da luta pela derrubada das cercas que protegem os latifúndios da terra e do saber, mas a abertura de cercas destinadas a conquista de outras lutas, no *dever* camponês, como a implementação de programas dentro da política de Educação do Campo e, da exequibilidade desses programas e políticas, frente ao posicionamento do Estado e das forças hegemônicas, cujas ações limitam o campo de ação dessas lutas.

Diante desse quadro, quais as causas limitantes da permanência dos estudantes na escola/universidade? Em favor de que, de quem, contra quem e contra o que se estuda? Qual formação profissional está sendo ofertada a sociedade qual a educação almejada pelos MSC para e com os sujeitos do campo? Qual o tipo de desenvolvimento que se almeja? Quais atores sociais poderiam assumir o processo de mudança? Quais projetos de mudança? A Reforma Agrária

através da pressão dos movimentos sociais ou a progressiva modernização da agropecuária com expansão da agricultura capitalista? Quais funções são competência da universidade? Quais os interesses do Estado frente suas contradições à regulação estatal? A quem atende o modelo de expansão da Educação Superior? O que representa a educação para o Estado e para os MSC em função da produção da educação, como bem comercializável, diante da crise financeira mundial?

O embate entre os territórios imateriais da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário, e da Educação Rural e da Educação do Campo, embora tenham conquistado frações dos territórios materiais e imateriais das lutas camponesas como a terra e a política da Educação do Campo, como territórios materiais, a identidade se construiu no coletivo dos Profissionais Egressos mediante a convivência cotidiana dos Profissionais Egressos, na relação que mantêm com o campo, pela convivência, compreensão e respeito às diferenças, com raízes culturais, socialmente construídas no campo.

Dentre os objetivos do Curso previstos no Projeto do Curso (UFPB, 2004, p. 4) destacou-se “qualificar o licenciando para aplicabilidade na pedagogia da alternância promovendo no contexto sócio-geográfico e profissional um crescimento do processo individual/educacional/político”. Este objetivo não foi cumprido em sua gênese, pois o Curso de Ciências Agrárias, como experiência pioneira, na UFPB, contou ainda com outros fatores citados pelo Coordenador do Curso (2010), pelos Militantes dos MSC 1 e 2 e pelos Profissionais Egressos, como a formação humanística docente, ainda insuficiente para o desenvolvimento de atividades do PRONERA, sob os princípios da metodologia da alternância.

Apesar de a formação em ciências agrárias possuir caráter, eminentemente tecnicista, voltada ao agronegócio, ao ser influenciado por um lado, pela proposta da pedagogia da alternância e da Educação do Campo, e por outro, ser executada em parceria com a universidade, os MSC e os Profissionais Egressos, filhos de camponeses, promoveram-se mudanças nas práticas docentes, nas práticas didático-pedagógicas, nas concepções de currículo e PPP desenvolvidos em processos, espaços e tempos diferenciados.

Isso se expressou a partir dos componentes curriculares, da adoção de práticas pedagógicas e de conteúdos voltados a realidade dos educandos, construídos para e com esses sujeitos. Embora a Universidade não tenha criado uma legislação específica para a Turma do Curso PEC/MSC, ou seja, PPP e currículo apropriados, houve adequações produzidas na atividade de ensino, a partir de iniciativas dos estudantes e de alguns docentes, dentre elas, as práticas docentes e discentes constituintes da práxis transformadora.

Portanto, a utilização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso regular constituiu-se como fator negativo, mas não limitante ao desenvolvimento de práticas docentes e discentes, diferenciadas, fortalecedoras e valorativas do campesinato. Desse modo, promoveu oportunidades para a Academia reestruturar-se e apreender a experiência, a partir da qual, construiu-se na prática, outra proposta curricular voltada às realidades dos educandos, assim como, se construiu o perfil dos Profissionais Egressos permeado pela organicidade interna, atuação sociopolítica, e construção do conhecimento apoiada na socialização de saberes e nas concepções de educação enquanto leitura de mundo.

Desse modo, desenhou-se um perfil de formação do Profissional em Ciências Agrárias com características peculiares a Turma investigada nessa tese, pois se tratou de uma realidade específica duplamente orientada pelo seu pioneirismo na universidade e pelos sujeitos que a compõem: os camponeses, desse modo consideraram-se uma atividade consciente, planejada, construída intencionalmente num processo educativo inerente a formação humana (Arroyo, 2004, p. 226). Portanto, a intencionalidade na formação resulta numa construção e resultados diferenciados, pois se constitui como primeiro passo de uma formação, uma vez que, ao ensinar, ao professor é possibilitada a intenção de aprender, ou seja, no processo educativo há uma duplicidade de ação no processo educativo, pois o sujeito torna-se educador-educando e educando-educador, pois, ao ensinar, aprende, e ao aprender, ensina. No ato educativo, o sujeito também se transforma, portanto, envolve tempo, espaços, sujeitos, contradições que ocorrem no movimento da ação transformadora através da práxis.

A intencionalidade no processo educativo pressupõe o planejamento de um trabalho pedagógico e para tal, necessita de condução do ser humano em processo de aprendizagem. Contudo, ressalte-se a preocupação no ato de condução evitando o risco de direcionamento da ação consciente na busca pela emancipação, libertação dos sujeitos, sob pena de cerceamento de sua liberdade. A partir da organicidade interna da Turma construiu-se a identidade que os caracterizou como sujeitos coletivos capazes de autogestão, auto-organização e democratização dos processos de condução na aprendizagem e convivência coletivas.

No Curso não se formou apenas sujeitos com identidade atribuída de camponeses, mas em sua maioria, camponeses militantes, que se distinguem dentre os demais pelo próprio movimento em que se insere, pois ao se distinguir agrega em sua formação elementos da cultura, da formação sociopolítica ideológica, da organicidade anterior ao Curso e da organicidade produzida por ocasião deste.

No contexto e condução da organicidade interna da Turma foi indispensável o processo educativo e condutor, advindo dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) como a divisão da Turma seguindo os princípios pedagógicos do PRONERA, da Educação Popular e da Educação do Campo, quais sejam: práxis, inclusão, participação, multiplicação, parceria, transdisciplinaridade, interatividade, valorização dos sujeitos e de seus saberes.

Desse modo, os integrantes da Turma se agruparam em distintos espaços, tempos e processos com a formação da assembleia geral, dos Tempos Educativos, das Equipes de Trabalho, dos Núcleos de Base, da Coordenação Geral, da Coordenação Política Pedagógica, da Coordenação de Turma e da Coordenação do Curso.

Essas formas organizativas tinham como instrumento orientador, a construção da Proposta Metodológica (PROMET), como instrumento construído coletivamente, cuja importância remete a um plano de trabalho coletivo, a partir do qual há integração entre a Etapa do Tempo Escola vigente e, a Etapa do Tempo Comunidade subsequente, para organização das atividades pedagógicas e organização dos Profissionais Egressos, nos espaços coletivos onde conviviam.

A organicidade interna da Turma fez a diferença na execução do Curso, pois se o Projeto do Curso teve como exigências os princípios do PRONERA, mas na prática, a Universidade não se propôs a desenvolver tal proposta, mas foi à intencionalidade da formação paralela, desenvolvida pelos MSC que promoveu a diferença na ação e condução dos estudantes.

Considerando o pioneirismo do Curso, a elaboração da PROMET merece atenção, pois o que se constitui como atividade primeira da prática pedagógica docente, acabou por ser uma prioridade e responsabilidade do coletivo da Turma, juntamente com os MSC e a Universidade, reunidos através da Coordenação Política Pedagógica (CPP).

A PROMET partir da ação dos MSC pela construção de uma prática pedagógica voltada ao envolvimento da comunidade escolar, configurando-se como estratégia de planejamento e de autogestão dos educandos inseridos como totalidade e interatividade na Etapa e por todo o processo do Curso.

Além da PROMET, destacou-se como forma organizativa e de registro da história e dos processos de construção da Turma, a construção da Memória da Turma, uma forma de registro coletivo e individual, a partir do qual se desvelou, no cotidiano dos Profissionais Egressos, as vivências, as experiências e a interatividade dialógica.

A importância desses achados se revelou na capacidade de análise da construção histórica, individual e coletiva dos Profissionais Egressos, na perspectiva omnilateral de educação, desenvolvida segundo processos, tempos e espaços diferenciados, como educação compreendida ao longo da vida, libertadora e emancipatória.

Lembrou-se nesse momento, do depoimento do Profissional Egresso 5 (2011): **“professores e estudantes assumem o curso, mas a universidade na encara!”**. Nesse sentido, um desafio a ser encarado pela universidade remete a fala da Profissional Egressa 2 (2011) ao afirmar que **“A escola da minha vida me ensinou a ler e escrever, mas não ensinou a lutar por liberdade e direitos”**. Portanto, a universidade cabe à função da formação humanística que transcenda a ideia da produção do conhecimento, puramente teórico, desconectado da realidade dos sujeitos, portanto, voltado à produção da mercadoria, a reificação dos seres humanos.

As experiências formativas vivenciadas e construídas pela Turma situavam-se entre atividade e estudos individuais e coletivos desenvolvidos em pesquisas, atividades de campo, jornadas socialistas, noites culturais, construção da PROMET, construção da Memória da Turma, na realização de Estágios Curriculares Supervisionados, da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), tendo como princípio a formação a partir do trabalho pedagógico.

Esperou-se que as reflexões e resultados aqui apresentados sirvam de contributo a ampliação do debate em torno da Educação do Campo, com a implementação de políticas públicas e da eficácia e complementaridade do Ordenamento Jurídico pertinente ao Movimento da Educação do Campo, possibilitando-lhes condições concretas de sua execução e a experiência analisada sirva de contributo ao debate sobre o PRONERA, na ampliação de cursos destinados aos povos do campo possibilitando acesso e permanência, bem como maior organização dos movimentos sociais do campo em suas áreas de atuação a fim não priorizar, mas mobilizar todo o contingente de pessoas do campo que estiverem fora de sala de aula, especialmente, jovens e adultos a espera do ingresso no Ensino Superior.

Segundo os entrevistados, nas discussões travadas nos espaços de discussão, a luta é por reivindicações junto ao poder público e as instituições, pela universalização do acesso da população do campo à Educação Superior e, a integração de políticas públicas para assegurar os direitos à educação e ao desenvolvimento pela construção de uma política e cultura pautadas na igualdade, na diversidade e ressignificação da relação campo-cidade.

Encerrou-se este estudo abrindo possibilidades de outras pesquisas para o fortalecimento do PRONERA, da Educação do Campo, do Curso de Ciências Agrárias, da

juventude e do território camponês, como possibilidades de desenvolvimento do campo, pautado nos ideais de desenvolvimento proposto pelos camponeses, organizados em movimentos sociais. Fez-se uso da fala da Profissional Egressa 17 (2010)¹⁰⁵ que conclamou para a atenção à juventude camponesa, ao campo, a Educação do Campo e a importância dos Movimentos Sociais do Campo (MSC):

Sou uma jovem pobre que tive oportunidade de estudar e
passo-a-passo estou realizando meus sonhos.
Tenho certeza que se não fosse meu envolvimento,
minha militância nos Movimentos Sociais Populares,
jamais teria conseguido chegar até aqui e sei que é somente uma fase,
uma parte do caminho a ser caminhado.
Conquistaremos muito mais!
Acredito na juventude e no potencial dos jovens, sei que,
se estão no lugar certo e com as pessoas certas,
fazem a diferença que querem ver no mundo.
E sei que a Via Campesina tem um projeto para a juventude camponesa
e é um espaço fértil para a juventude fazer militância.
Como dizem, é o meio social que forma o ser
e a minha formação é no campo, para o campo e as pessoas do campo.
Sei da importância da militância nos movimentos sociais
e quero continuar firme na luta colocando meu conhecimento
a serviço da classe trabalhadora, como diz a estrofe do hino
**“deixa-me ser jovem não me impeça de lutar,
pois a vida me convida a uma missão realizar”** (Grifos nossos).

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2011/02/22/da-roca-ao-mestrado-em-agroecologia-em-cuba-artigo-de-poliane-oliveira-dutra/>. Acesso em 11 de setembro de 2012.

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias:

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. In: LEITE, Sisenando Pedro et alli (orgs.) **Reforma agrária e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2000.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Classe camponesa e habitus específico: identidade e distinção no campo. In.: **AVEPALAVRA: Revista de Letras**. Nº5. Campus de Alto Araguaia: UNEMAT-MT, 2001/2004.

ALVES, Rubem. **Gaiolas e Asas**. São Paulo: Folha de São Paulo, 08/12/2001.

ALTHUSSER, Louis. **Os Aparelhos Ideológicos**. Rio de Janeiro: Graal, Anais da Constituinte – Congresso Nacional. [online], 2007.

ALTHUSSER, Lousi. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES-MAZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMIN, Samir e VERGOPOULOS, Kostas. **Questão Agrária e o Capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A Terra e o Homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

_____. **Lutas Camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Abolição e Reforma Agrária**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Nordeste: Alternativas da Agricultura**. São Paulo: Papyrus, 1998.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et all (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a.

_____. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et all (Orgs.). **A educação na reforma**

agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004c. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/ensaio_introdutorio.pdf. Acesso em 02 de abril de 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: 1983.

ANTÔNIO, Clésio Acilino. **“Por uma Educação do Campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26299>. Acesso em 23 de agosto de 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho ? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 2 ed. Campinas: Cortez, 1995.

ARAÚJO, Ismael Xavier de e SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do Campo e a formação Sociopolítica do educador.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo: memória.** Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1. 3. Ed. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

_____ e FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** São Paulo: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Articulação nacional por uma educação básica do campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Brasília: INEP, 1999.

_____. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2001.

_____. **Imagens Quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de**

Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: Arroyo, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). **Por Uma Educacao do Campo.** Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In.: **Educação do Campo: Cadernos Temáticos.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

_____. **Escola, cidadania e participação no campo.** Vol.1, n.9. Brasília: Revista Em Aberto, setembro de 1982. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em: 24 de junho de 2009.

AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora.** 185 p. Tese (Doutorado). Marília: Universidade Estadual Paulista, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Coleção Tópicos, 1 ed. 1989. 7ª tiragem. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 242 p.

_____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.

_____. **A epistemologia.** Lisboa/Portugal/ Edições 70, LTDA, 1971.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BATISTA, F. M. C. **Educação Rural – das experiências à política pública.** NEAD/Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Editorial Abare, 2003.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O Campo como Território de Conflitos, de lutas e movimentos populares. IN.: SCOCUGLIA, A. C. & JEZINE, E. **Educação Popular e Movimentos Sociais.** João Pessoa: UFPB, 2006.

_____. **Movimentos sociais educação do campo conquistando a cidadania campesina.** Anais III Seminário Internacional Direitos Humanos. João Pessoa: UFPB, USP, UFPA, Università degli Studi di Firenze, Universidade de Coimbra/Pt, 4 a 6 de setembro de 2006.

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

_____. Movimentos sociais e Educação Popular do Campo (re) constituindo território e a identidade camponesa. In: ALMEIDA, M. de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Autêntica, 2007, p.169-189.

_____. Movimentos sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, M. do S. X.; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais. Dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. *Revista da Formação por Alternância*. Nº. 3. Brasília: UNEFAB, 2006, p. 24-47.

_____. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação)- Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours. 2003, 263 p.

_____. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Série: Documentos Pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20.

BELARMINO, Hugo. **As turmas especiais de direito: retomando um depoimento, a partir da experiência de Goiás**. Assessoria Jurídica Popular: Pesquisas, resenhas e poemas. Texto referência da Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Ciências Jurídicas. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br>. Acesso em 20 de novembro de 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis**. Semina, Londrina, v. 17, p. 7-17, nov. 1996.

_____. **Conhecendo a Escola da Ponte e sua Filosofia**. Mimeo. 2010.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; NORDER, Luiz Antonio Cabello & VILLA, Fábio Alexandre. **Os impactos regionais dos assentamentos rurais do Estado de São Paulo**. (Relatórios de Pesquisa I e II). 1960-1997. Campinas: Feagri/Unicamp, 1997.

_____. **O que são assentamentos rurais?** Coleção Primeiros Passos, nº 301. São Paulo, Brasiliense, 1996.

_____. Assentamentos rurais: reorganização do espaço produtivo e processos de socialização. In.: MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. et al (Orgs.) **Assentamentos Rurais: Uma Visão Multidisciplinar**. São Paulo: EDUNESP, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Ecologia. Grito da Terra, grito dos pobres**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. GeoTextos, vol. 6, n. 2, dez. 2010. Rita Jaqueline N. Chiapetti 139-162. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. A Reconstrução das Identidades. In: BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Identidade e Luta de Classe**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 5ª edição. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. et al. (Org.); 1.ed. 1988. **O olhar**. 11ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 65-87.

BOSI, Ecléa. Cultura e Desenraizamento. In: BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: temas e situações**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

BORDENAVE, Juan E. Diáz. **O que é comunicação**. São Paulo: Nova Cultura Brasiliense, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vastsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Campo de Poder, Campo Intelectual e Habitus de Classe. In: _____. **Economia das Trocas Simbólicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

_____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. pp. 693-713.

BORGES, Graziela Scopel. **A Formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em casas familiares rurais**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná: UFPR, 2012.

BURKETT, Paul. **Marxismo e ecologia. Entrevista a João Aguiar**. Disponível em: <http://asvinhasdaira.wordpress.com/2007/07/25/marxismo-e-ecologia-entrevista-com-paul-burkett/>. Acesso em 21/04/2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
 _____. **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

_____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **O que é método Paulo Freire?** Coleção Primeiros Passos, n. 38. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Casa de escola**. São Paulo: Papirus, 1984.

_____. **Pensar a prática**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. **Saber e Ensinar**. Campinas: Papirus, 1986.

BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose; SANZ-ESPINAR, Gema. **Coleta, transcrição e análise de produções orais**. Letras, nº 21, 2002.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Traços de uma trajetória**. Coleção Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus. 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 2. Editora Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; _____. (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000.

_____. Por Uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.) **Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília – DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação**. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, ano II, n. 6, dezembro de 2002, pág. 77-98.

_____; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2004.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2005.

_____. **Teses sobre a Pedagogia do Movimento**. Texto. (s.l.). junho de 2005.

_____. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2005. p. 13-52.

_____, PALUDO, Conceição e DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores**. Brasília: Pronera/NEAD, 2006.

_____. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; _____. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Cap. 3, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Caminhos da educação básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária. In: _____ (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 209-241.

CANUTO, A. **Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade**. Revista NERA – Ano 07, n. 5, 08 a 12/2004 ISSN 18066755.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In.: _____. CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Na Sombra da Imaginação - O camponês e a superação de um ‘destino medíocre’**. Curitiba, 2010. Mimeo.

CASIMIRO, Maria Inês Escobar Costa. Uma residência para as ciências agrárias: saberes coletivos para um projeto camponês e universitário. In: MOLINA, Mônica Castagna [et al.]

(Org.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. O Poder da Identidade**. Volume 2. São Paulo: Editora Paz e terra, 1999.

CASTRO, E.G. de. „Juventude: hierarquia social e relações de poder na luta pela construção de um ator político In: _____. **Juventude em Formação: Textos de uma experiência Petista**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Friedrich Erbet/Fundação Perseu Abramo, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHAYANOV, Alexander V. **La Organización de La Unidad Económica Campesina**. Bueno Aires: Ediciones Nueva Vision, 1974.

CHIZZOTTI, Antoni. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLAVAL, P. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, A.C.M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra: a experiência do curso de magistério**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília – SP: FFC/UESP, 1999.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

_____. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: _____. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DAWBOR, Ladislau. A Comunidade Inteligente: visitando as Experiências de gestão local. In: BAVA, Silvio Caccia. PAULICS, Veronika. SPINK, Peter. **Novos contornos da gestão local: conceitos em construção**. São Paulo: FGV, 2001.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

_____. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, K. Norma; Lincoln Yvonna S. E Colaboradores, **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2^a edição. São Paulo: Ed. Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre & KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean et. all. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3^o ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DI LORENZO, I. D. **A Construção Do Território Camponês no Assentamento Dona Helena: histórias da terra e geografia vivida**. Monografia de Graduação apresentada no Programa de Graduação em Geografia. João Pessoa: UFPB: 2003.

_____. **A Construção da Territorialidade no Assentamento Dona Helena: histórias da terra e geografia vivida**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa: UFPB: 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas de educação de jovens e adultos**. Revista Educação e Pesquisa. v. 27, n. 2. São Paulo, jul./dez. 2001, p. 321-337.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar. Nº. 24. Curitiba: Editora UFPR, 2004, 225 p.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito á Educação dos Povos do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, INCRA/MDA: 2008.

EISENSTADT, S. N., **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ENGELS, Friederich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/sociutopsocien/> (acessado em 07/04/2005)

ENGELS, MARX & LÊNIN. **Sobre a mulher**. Bases/Práxis. Vol. 1. São Paulo: Global, 1980.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC: 2003.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: A Formação do MST.** São Paulo: mimeo, 1994.

_____. **MST: formação e territorialização.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Educação no meio rural – por uma escola do campo.** Ciência Geográfica: Fim do século e urbanização no Brasil. Ano IV, N° 11. AGB, 1998.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro. Formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST 1979-1999.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Brava Gente** – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil (uma entrevista com João Pedro Stedile). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

_____. **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Vozes, 2001.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.**, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: A Formação do MST.** São Paulo: mimeo, 2004.

_____. MOLINA, M. C. O campo 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.** Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. 2004.

_____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** Brasília, 2005.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Revista NERA.** Presidente Prudente, ano 8, número 6, p. 14-34, janeiro/junho. 2005.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão.** Brasília: MDA, 2006, p. 27-39.

_____. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, E.T.; FABRINI, J.E. (Orgs.) **Campesinato e territórios em disputas.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Entrevista: **Alunos devem ter o campo como perspectiva**. Jornal do Professor/MEC. Jornalista Renata Chamarelli – 17/11/2008. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 10 dez. 2008.

_____. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (coord.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008. p. 175-215.

_____. **Sobre a tipologia de territórios**. 2009. Disponível em: http://www.landaction.org/spip/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf. 2009. Acesso em 13/07/2010.

_____. GONÇALVES, E. C. **Políticas de agrocombustíveis no Brasil: paradigmas e disputa territorial**, 2009. (no prelo).

_____. Sobre a Tipologia de Territórios In: SAQUET, Marco Aurélio e SPOSITO, Eliseu Sávierio (orgs). **Territórios e Territorialidades. Teoria, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 197-215.

_____. Territórios da Educação do Campo. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves [Organizadoras]. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. UNESP, Presidente Prudente – SP: (s.d.). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em novembro de 2012.

_____. **Educação do Campo e Território**. [s.d.]. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_05.html. acesso em: 23 de agosto de 2012.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Dominus Editora S.A., 1966.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. – 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Como trabalhar com o povo.** São Paulo: 1982. (Impresso).

_____. **Ação Cultural para a Liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 2008.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996; 2001

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da tolerância.** Ana Maria Araújo Freire (org). São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Educação e Mudança.** 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. SOUZA, Ana Inês (org.) **Vida e Obra.** São Paulo, Ed. Expressão popular, 2009.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados de reforma agrária: o PRONERA.** Tese de Doutorado em Sociologia Política. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, Buenos Aires/Argentina, CLACSO, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez-Editoria Autores Associados, 1983, 1984.

_____. **Educação e compromisso.** Campinas, Papirus, 1986.

_____. **Concepção dialética da educação.** São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1986.

_____. **Uma só escola para todos.** Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez-Editoria Autores Associados, 1992.

_____. **Perspectivas Atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **História das Ideias Pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA NOSSA, Antônio. **Dinâmica de las reformas agrarias en América Latina.** 3 ed. Medellin/Bogotá: Editorial La Oveja Negra, Bogotá, 1970.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p. 13-41.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GIMONET, Jean Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação.** In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, vol, 1. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Rita de Cássia & LISBOA, Teresa Kleba. **Ensaio. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida.** Rev. katálysis vol.10 no.spe Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

GRAMSCI, Antonio. *L'Ordine Nuovo: 1919-1920.* Turim, Einaudi, 1954.

_____. **Scriti giovanili (1914-1918).** Torino: Einaudi, 1975.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **Quaderni del carcere.** Vol. 4. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1977.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. **4. ed. (v. 48). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.**

_____. Concepção dialética da história. **5. ed. (v. 12). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.**

_____. **Caderno 12:** apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. 101 p. Tradução, apresentação e comentário de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCAR, 1989. Documento Inédito.

_____. **Concepção Dialética da História.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. Os intelectuais: o princípio educativo. **Cadernos do Cárcere.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GRAU, Eros Roberto. **Direito Urbano.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1983.

GRAZIANO DA SILVA, José. (coord.). **Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** Campinas - SP: Ed. da UNICAMP, 1996.

_____. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, João P. (Org.). **A questão agrária hoje.** Porto Alegre (RS): Ed. da UFRGS, 2002a.

_____. **O novo rural brasileiro.** 2. ed. (Coleção Pesquisas, 1). Campinas (SP): UNICAMP. IE, 2002.

_____. **Tecnologia e agricultura familiar.** 2. ed. Porto Alegre (RS): Ed. da UFRGS, 2003. São Paulo, AGRÁRIA, MONDARDO, M. L. 84, Nº 5, 2006.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** 3. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

GUDYNAS, Eduardo. **Ética, ambiente e ecologia: uma crise entrelaçada.** Revista Eclesiástica Brasileira. Nº. 52, fascículo 205. Petrópolis: Vozes, mar. 1992. p. 64–74.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** São Paulo: Via Campesina; Expressão Popular, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Região e redes transfronteiriças em áreas de migração brasileira nos vizinhos do Mercosul. In: STROHAECKER T.M. et alii. **Fronteiras e espaço global.** Porto Alegre: AGB-PA, 1999.

_____. **Territórios Alternativos.** São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

_____. **O mito da desterritorialização. Do fim dos territórios a multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej; ALMEIDA, Luciane Soares. Movimentos Sociais Populares do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: uma questão que envolve saber e poder. In: **Anais do Encontro da Rede Rural 1**. Niterói: NEAD, 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5^a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. SP:Annablume,2005.

HEGEDEUS, András. A questão agrária. In: HEGEDEUS, András et al. História do Marxismo IV. **O Marxismo na época da Segunda Internacional (Terceira Parte)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p.149-171.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Tradução de Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/resumo-da-obra-a-invencao-das-tradicoes>. Acesso em novembro de 2012.

HÖFLINGM, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In.: **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em dezembro de 2011.

HORNBURG, Nice. SILVA, Rubia da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Vol. 3n. 10 - jan.jun./2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/520266/teorias-sobre-curriculo>. Acesso em fevereiro de 2012.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2003. (tese de doutorado).

_____. O PRONERA e a construção de novas relações entre Estado e sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina et all (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

_____. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

Jr. PRADO, Caio e FERNANDES, Florestan. **Clássicos Sobre a Revolução Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Tradução de Otto Erich W. Mass. São Paulo: Nova Cultural, 1968; 1972; 1980; 1986.

KAYSER, Bernard. **O geógrafo e a pesquisa de campo**. Seleção de textos Nº 11, São Paulo: Teoria e Método, AGB: 1985.

KHOURY, Y. A. Narrativas orais na investigação da História Social. Nº 22. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP, junho de 2001.

KOLLING, E. Alternância e formação universitária: o MST e o curso de pedagogia da terra. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002.

_____. CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. NERY, MOLINA, M. C.(orgs.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis. O pensamento de Marx no século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Memória e História do PRONERA. In. SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras).: **Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasil: PRONERA, 2010, 2011.

LACOSTE, Yves. **O geógrafo e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos**. Seleção de textos. Nº 11. São Paulo: Teoria e Método: AGB: 1985.

LAMARCHE, Hugues (coord.). **A Agricultura Familiar: uma realidade multiforme**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **A Agricultura Familiar: do mito a realidade**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

_____. & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **O direito à cidade**. 3. ed. Tradução de Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEITE, Sérgio. (Orgs). Assentamentos rurais no Brasil: impactos, dimensões e significados. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999.

LENIN, Vladimir Ilich. **Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América. Novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Aline B. de & RODRIGUES, Maria de Fátima F. Reforma Agrária e Políticas Públicas de Combate à Pobreza Rural: Uma Análise a Partir de Assentamentos Rurais na Paraíba. In.: **“Do Campus ao Campo”: Olhares sobre Políticas Públicas Dirigidas a Pobreza Rural no Estado da Paraíba, Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB: 2011.

LÖWY, Michael. **Marxismo e Teologia da Libertação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Lech, 1979.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001

LÜDKE, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUXEMBURG, Rosa. **A Acumulação de Capital**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1976.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MALINOWSKI, B. **Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo, 1978, p. 17-34.

MARQUES, Marta Inez M. **De sem-terra a “posseiro”, a luta pela terra e a construção do território camponês no espaço da reforma agrária: o caso dos assentados nas fazendas Retiro e Velha – GO.** Tese de Doutorado em Geografia apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2000.

_____. Terra e modernidade em assentamento de reforma agrária. In: WOORTMANN (Org.). **Significados da Terra.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.

_____. Lugar do Modo de Vida Tradicional na Modernidade, In: OLIVEIRA A. U. e MARQUES M. I.M (orgs.) **O Campo no Século XXI.** São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 145-158.

MARQUES, Amanda Christine Nascimento. **Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da Aldeia Três Rios.** Dissertação de Mestrado apresentada o Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e Tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil.** São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. **A Militarização da Questão Agrária no Brasil (Terra e poder: o problema da terra na crise política).** Petrópolis, Vozes, 1984.

_____. **O Cativo da Terra.** São Paulo: Hucitec, 1979, 1986.

_____. **Expropriação & violência: a questão política no campo.** 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Os Camponeses e a Política no Brasil.** RJ: Vozes, 1981, 1986.

_____. **A Reforma Agrária e os limites da democracia na Nova República.** São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Não há terra para plantar neste verão - o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Caminhada no chão da Noite - Emancipação e libertação nos Movimentos Sociais do Campo.** São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **A Chegada do Estranho.** São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Exclusão e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **O poder do atraso.** São Paulo: Hucitec, 1994, 1999.

_____. **Reforma agrária: o impossível diálogo.** São Paulo: EDUSP, 2000.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: _____. **Prefácio. Coleção Os Pensadores.** Abril Cultural. São Paulo, 1979.

_____. **O Capital: o processo de produção do capital.** Vol. 1. Livro 1. São Paulo: Difel, 1982.

_____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: _____. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** Tomo II. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1983, p. 79-88.

_____. **O capital. Crítica da economia política.** Vols. I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: _____. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** Tomo III. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1985, p. 5-30.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Tradução de José Carvalho Bruni. (et al.). – 4. ed. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **O Capital.** Vol. I. Liv. I, 1. São Paulo: Ed. Brasileira; Nova Cultural, 1988.

_____. **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política** (Grundrisse) 1857-1858. 16ª ed., vol. I. México: Siglo XXI, 1989.

_____. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital.** Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 18 ed. Livro I, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____ e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luiz C. Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ & _____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____ & _____. **A Ideologia Alemã.** 1º capítulo. Seguido das teses sobre Feuerbach; [tradução Sílvia Chagas]. São Paulo: Centauro, 2002.

MARTINS, Maíra; CASTRO, Elisa Guaraná de; ALMEIDA, Salomé Lima Ferreira de ; RODRIGUES, Maria Emília Ferreira Barrios; CARVALHO, Joyce Gomes de. **Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político.** Rio de Janeiro: Mauad X, Seropédica, EDUR, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo et. al. (Orgs.) **Assentamentos Rurais: Uma Visão Multidisciplinar.** São Paulo: EDUNESP, 1994.

_____. **Reforma Agrária no Brasil – História e atualidade da luta pela terra.** Coleção Brasil Urgente. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2003.

_____. Luta pela terra e política fundiária: os caminhos das últimas décadas. In: ROMANO, Jorge O.; ANDRADE, Maristela de Paula; ANTUNES, Marta. (Orgs.). **Olhar Crítico sobre Participação e Cidadania: a construção de uma governança democrática e participativa a partir do local.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. **Reforma Agrária: concepções, controvérsias e questões.** IBASE / RIAD, Forum Alternativas para a Agricultura Brasileira, 1994.

MELO NETO, José Francisco. Dialética: Uma visão marxista. In: Melo Neto, José Francisco. (org). **Dialética.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

_____. **Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

_____. Usina Catende: lutas sociais e educação popular para um desenvolvimento regional. In.: LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (Organizadoras). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MENDRAS, Henry. **La Fin des paysans.** Paris: Actes Sud, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. **O Século XXI socialismo ou barbárie?** Tradução Paulo Cezar Castanheira. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/books/seculo-xxi-socialismo-ou-barbarie>.

_____. Ideologia e Emancipação. In: **O Poder da Ideologia.** Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. A alienação e a crise da educação. In: _____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Educação para além do capital. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação.** Tradução T. Brito. Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Disponível em: http://resistir.info/meszarus/meszarus_educacao.html. Acesso em: 30 jul. 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: Como fazer, Como pensar**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2003.

_____. O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Márcia Regina et al (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

_____. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. et. al. **Das Desigualdades aos Direitos: a Exigência de Políticas Afirmativas para a Promoção da Equidade Educacional no Campo**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~raizes>. Acesso em 30 de janeiro de 2011.

_____. **Entrevista com Molina realizada por Maria Antônia de Souza**. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: <http://www.utp.br/CadernosdePesquisa/pdfs/cadpesq8/17monicacastagnacp8.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2012.

_____. & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 05. Distrito Federal: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____ & _____. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. 2004.

_____ & _____. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs). **Memória e História do PRONERA**. Brasília: MDA/INCRA, 2010.

MOREIRA, Emilia; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

_____. Emília de R. F. **Por um Pedaco de chão**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

_____. **O espaço paraibano enquanto produto do trabalho.** João Pessoa: [s.n.], 2005. Trabalho inédito.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses.** São Paulo: Ática, 1986.

MUNARIM, Antônio. Parceria entre Estado e sociedade civil – caminhos em construção. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire.** Tramandaí: Isis, 2005.

_____. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1992.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.** Dissertação de Mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1977.

NUNES, César. **Educar para a Emancipação.** Florianópolis: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Agricultura e Indústria no Brasil.** Boletim Paulista de Geografia. Nº 58. São Paulo: AGB, set. 1981.

_____. A Apropriação da Renda da Terra pela Capital na Citricultura Paulista. **Revista Terra Livre.** Nº 01, ano 1. São Paulo: AGB, 1986.

_____. **Amazônia: Monopólio, Expropriação e Conflitos.** Coleção Educar Aprendendo. Campinas-SP: Ed. Papirus, 1987.

_____. **Geografia das Lutas no Campo.** Coleção Repensando a Geografia. São Paulo: Ed. Contexto, 1987, 1998.

_____. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura.** 3ª ed, São Paulo: Ática, 1988 - 1990.

_____. **A Agricultura Camponesa no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto: 1986, 1991.

_____. **Agricultura brasileira: as transformações recentes.** São Paulo: SPM/CEM, 1994.

_____. **A geografia das lutas no campo.** São Paulo Contexto, 1996.

_____. **A Agricultura Camponesa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991, 1997.

_____. Os mitos sobre o agronegócio no Brasil. In.: **XII Encontro Nacional do MST.** São Miguel do Iguaçu – PR: UFPR, 2004.

_____. Agricultura Brasileira: transformações recentes. In.: ROSS, Jurandyr L. Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo, Edusp: 1998, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVER, Graciela de Souza. **Características da institucionalização das ciências agrícolas no Brasil**. Vol. 4, Nº. 2. In.: Revista da SBHC, Rio de Janeiro, dez 2006. Disponível em: <http://www.jacotei.com.br/institucionalizacao-das-ciencias-agricolas-e-seu-ensino-no-brasil-oliver-graciela-de-souza>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PAULINO, Eliane Tommiasi. **Sujeição da renda camponesa da terra no contexto da monopolização do território pelo capital**. Vol. 1, nº 1, ano 1. [s.l.]: Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas, 2004.

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação de Mestrado apresentada a Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 1978.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLOEG, J. D. V. D. **Camponeses e Impérios Alimentares Lutas por Autonomia e Sustentabilidade na Era da Globalização**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis, 2005.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **La Iglesia e los movimientos sociales no Brasil. Actos e fragmentos de sumisión y rebeldia**. Teses de Doctorado. Estudos latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. 1992.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1980, 1993.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **Questão agrária atual: Sergipe como referência para um Estudo confrontativo das políticas de reforma agrária e Reforma agrária de mercado (2003 – 2006)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”. São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. **Projeto de Pesquisa para o Mestrado na USP**. Ceará, (mimeo): 1991.

_____. **Terra camponesa como (re)criação- genealogia do lugar e da paisagem**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas- Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: USP, 1994.

_____. **Assentados Rurais: estratégias autônomas de desenvolvimento e políticas públicas**. Artigo publicado no Encontro Nacional de Geografia. Goiânia: ENGA, 2005.

_____. (Org.) Um Olhar Dirigido ao Campo e ao Campus: Narrativa e Caminhos de uma Investigação sobre Políticas Públicas no Estado da Paraíba, Brasil. In.: _____. **“Do campus ao campo”: olhares sobre Políticas Públicas dirigidas à pobreza rural no estado da Paraíba, Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

ROGERS, Wendy; BALLANTYNE, Ângela. **Populações especiais: vulnerabilidade e proteção**. Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde. Suplemento: Ética em pesquisa. Vol. 2, Sup.1, p.Sup.31 - Sup.41. Rio de Janeiro: dez., 2008. Disponível em: <http://www..reciis.cict.fiocruz.br>. Acesso em 20 de novembro de 2012.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento sustentável do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis**. Série meio ambiente em debate. N.º 7. Brasília: Instituto Brasileiro 1996.

SADER, Maria Regina, C. T. **Espaço e Luta no Bico do Papagaio**. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia - FFLCH-USP. São Paulo: FFLCH-USP, 1985.

SANTOS, Manoel José dos. **Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável**. Vol. 15, n. 43. São Paulo, dezembro de 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na Reforma Agrária In: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Educação do Campo e Território Camponês: por uma Educação do Campo. Campo - políticas públicas - educação**. Caderno nº 7. Brasília: INCRA MDA, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

_____. **A Natureza do Espaço**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Território e Sociedade. Entrevista com Milton Santos.** 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. O dinheiro e o território. In: _____; BECKER, B.K. (Orgs.) **Território, territórios. Ensaio sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reinventar a democracia.** 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

_____. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Porto: Afrontamento, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado.** Porto: Afrontamento, 2003.

_____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004, 2010.

_____. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho.** São Paulo: Hucitec, 1978.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades Teorias, processos e conflitos.** 1ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/reforma-agraria.htm>. Acesso em 23 de abril de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** São Paulo: Cortez-Editoria Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez-Editoria Autores Associados, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SCHNEIDER, Sergio, TARTARUGA, Ivan G. Peyré. **Do território Geográfico à abordagem territorial do desenvolvimento rural.** Trabalho apresentado nas Jornadas de intercambio y discusión: el desarrollo Rural en su perspectiva institucional y territorial. Buenos Aires: FLACSO – Argentina – Universidad de Buenos Aires/CONICET, 2005.

_____. Teoria Social, Agricultura Familiar e Pluriatividade. In.: **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 18 nº. 51. [s.l.], fevereiro/2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15988.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2011.

SCOCUGLIA, A. C. A Educação de Jovens e Adultos na história do tempo presente. In DINIZ, A. V. S., SCOCUGLIA, Afonso C. e PRESTES, Emília T. P. (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SERRES, M. **O Contrato Natural.** Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês: conceituação e desconceituação: o velho e o novo em uma discussão marxista.** N.º 26. Petrópolis: Estudos Cebrap, 1980.

_____. **La classe Incomoda.** Alianza Editorial: Madrid, 1983; 1993.

_____. Lições Camponesas. In: PAULINO, E.T.; FABRINI, J.E. (Orgs.) **Campesinato e territórios em disputas.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, Anelino Francisco da. A relação cidade-campo: como analisá-la? Natal: Imagem Gráfica Editora, 1998a.

_____. **A relação cidade-campo: como analisá-la?** Natal: Imagem, 1998b.

SILVA, F. C. Teixeira da; SANTOS, R., Costa, L.F.C. (Orgs.). **Mundo Rural e Política.** Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex, 1998.

SILVA, Severino Bezerra da. Assentamentos rurais território de conflito e sociabilidade camponesa: um estudo de caso no município de Araruna. In ARAÚJO, Ismael Xavier de e SILVA, _____. **Educação do Campo e a formação Sociopolítica do educador.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SILVESTRO, Milton Luiz (et alii). **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar.** Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead/MDA, 2001.

SINGER, Paul. Dinâmica populacional e desenvolvimento. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.
 _____. **Economia política e urbanização**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A Importância do Estágio Supervisionado na Formação do Profissional de Educação Física: Uma Visão Docente e Discente**. [s.l.]: Movimentum - Revista Digital de Educação Física, v.2, n.2, p. 1-16, ago/dez, 2007.

SOUZA, Maria Antônia. As relações entre o Movimento dos Sem Terra (MST) e o Estado: Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, João Francisco de. Movimento Popular: Espaço de Educação para uma Hegemonia e produção de Conhecimento In: _____. **Educação Popular para uma Democracia na América Latina**. Série Educação Popular e Democracia, 1. [s.l.]: 1989.

_____. Educação Popular Enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares Lócus Educativo. In: JEZINE, Edineide et all (orgs). **Educação e movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos. **Nordeste: O Vietnã que não houve Ligas Camponesas e o Golpe de 64**. Londrina: Ed. UEL/Ed. UFPB, 1996.

SOUZA Francisco de Assis Varella. **Reforma Agrária: da questão histórica nacional à implementação dos assentamentos rurais na Paraíba**. Dissertação de Mestrado em Economia na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 1998.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. In.: **Sociologias**. Nº 16. Junho/dezembro 2006.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

STÉDILLE, João Pedro. (Org.). As limitações da Constituição Brasileira de 1988 em relação à Reforma Agrária. In: _____. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994; 2004.

_____. **Entrevista para a Revista Humanidades em Foco, quando da preparação da marcha até Brasília do dia 2 maio de 2005**. Revista Humanidades em Foco: 2005. Disponível no site: http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/anteriores/humanidades_5/textos/aprovados/ent_stedile.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2011.

SUERTEGARAY, Dirce, M.. A. **Pesquisa de campo em geografia**. Niterói: Geographia, revista de pós-graduação em geografia, ano iv, - nº 7, 2002.

TEIXEIRA, L. M. **A educação superior no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST: da concepção à prática.** Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade São Marcos. São Paulo: 2006.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. Políticas Públicas - O Papel das Políticas Públicas.** [s.l.]: AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2012.

TEIZEN JÚNIOR, Augusto Geraldo. **A função social no Código Civil.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1980.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992; 1998.

TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade.** Petrópolis: Vozes. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALVERDE, Orlando. **Geografia Agrária do Brasil.** Rio de Janeiro: INEP/MEC/CBPE, 1964.

_____. **Estudos de Geografia Agrária Brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1985.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas-SP, Papirus, 2002, 2007.

VEIGA, E.J. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Revista Estudos Avançados 15.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

_____. **Cidades Imaginárias.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986. Texto.

VERZA, Severino Batista. **As Políticas Públicas de Educação no Município.** Ijuí: ed. Unijuí, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología.** Madrid: Visor Distribuciones. Obras Escogidas, V.I, 1991.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Problemas de psicologia geral.** Madrid: Visor Distribuciones S. A. Obras Escogidas, V.II, 1991.

_____. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.** Madrid: Visor Distribuciones. V. III, 1995.

WANDERLEY, Maria Nazaré Baudel. **A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. Desenvolvimento e Meio Ambiente.** Curitiba: UFPR, 2000.

_____. A ruralidade no Brasil Moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (Org). **Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLASCO/ASDI, 2001.

_____. (Org.). **Globalização e desenvolvimento sustentável; dinâmicas sociais rurais no Nordeste brasileiro.** São Paulo: Polis; Campinas, SP: Ceres – Centro de Estudos Rurais do IFCH-Unicamp, 2004.

_____. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In.: CASTRO, Elisa Guaraná e CARNEIRO, Maria José (Orgs). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: Metamorfoses e Veredas.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ZIMMERMANN, Neuza de Castro. Os desafios da organização interna em assentamentos rurais. In. MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. et al (Orgs.) **Assentamentos Rurais: uma visão multidisciplinar.** São Paulo: EDUNESP, 1994.

Fontes Secundárias:

BRASIL. **Constituição Federal de 1889.** [s;l;]: CF, 1889.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária. Artigos 184-191.** Brasília-DF: CF, 1988.

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** Brasília: CNE/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. **Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável.** Brasília: DGF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL/MDA/INCRA. **Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2011**. Brasília-DF: 2012. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 15 de janeiro de 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) **Lei nº 4.024/61**. 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) **Lei nº 5.692/71**. 1971.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Educação Básica (CNE/CEB) Nº. 1**. Brasília: 3 de abril de 2002a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. 2002b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 1/2006**. Brasília: 2006.

BRASIL. **Processo Nº 23001.000187/2005-50**. João Pessoa – PB: INCRA, 2006.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: 2008.

BRASIL. **Portaria Nº 1.374 de 03 de junho de 2003**. Brasília: 2003.

BRASIL. **Lei 9424/96 – FUNDEF**. 1996b.

BRASIL. **Lei 10.172/2001 – PNE: Plano Nacional de Educação**. 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. 2010.

BRASIL. **Declaração de Aptidão ao PRONAF**. Disponível em: <http://www.agricultura.al.gov.br/programas/DAP.pdf>. Acesso em 3 de outubro de 2011.

BRASIL. **Anuário estatístico da agroenergia**. Brasília: MAPA, 2010. Disponível em http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/Desenvolvimento_Sustentavel/Agroenergia/estatisticas/anuario_cana.pdf

BRASIL. **Plano Agrícola e Pecuário 2011-2012**. Brasília: MAPA, 2012.

BRASIL. **Plano Safra da Agricultura Familiar 2010/2011**. Brasília: MAPA, 2011, Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/arquivos/view/plano_safradaagriculturaFamiliar.2012. Acesso em 13 de maio de 2012.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**. Disponível em <http://www.compendiosustentabilidade.com.br/compendiodeindicadores/indicadores/deconteudo>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

BRASIL. **Índice de Pobreza Humana (IPH)**. Disponível em: <http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/iph.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva. Dados Básicos para uma Avaliação**. Brasília: MDA, 2004.

BRASIL. **Manual de Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. Brasília: PRONERA, 2004.

BRASIL. **IPEA. PNAD 2007: Primeiras Análises: Educação, Juventude, Raça/Cor**. Volume 4. Brasília: 2008. Disponível em <http://www.cebes.org.br/anexos/Ipea>. Acesso em 29 de outubro de 2011.

BRASIL. **Edital 01/2006 INEP/CAPES, “A educação superior no Brasil (2000-2006): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro”**. Brasília: PRONERA, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília-DF: 2001.

BRASIL. **Movimentos Sociais do Campo – MSC/UFPB/CFT/VIA CAMPESINA –. Lista de Endereços dos EDUCANDOS da Turma de Licenciatura em Ciências Agrárias**. Bananeiras-PB: UFPB, 2005.

BRASIL. **Manual de Operações PRONERA**. Edição revista e atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010. (Aprovado pela Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011). Brasília-DF: MDA/INCRA, 2011. Disponível em: http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf. Acesso em 01 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Brasília: MDA, 2003.

BRASIL. **Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **CEB/CNE Resolução nº 01 de 2002**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica no campo. Brasília: CEB/CNE, 2002

BRASIL. Referenciais para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de subsídios**, Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Cadernos SECAD 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF: MEC, março de 2007.

BRASIL. Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Política de Educação do Campo e o PRONERA**. Brasília: PRONERA, 2010.

BRASIL. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educacional: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Lei de nº 10172/01**. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2012.

BRASIL. **Projeto de lei: nº 8035/2010**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 03 de julho de 2012.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrárias (PNERA)**. Brasília – DF, 2004. Disponível em <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2011.

BRASIL. **Estatuto da Juventude. Projeto de Lei nº 4.529, de 2004**. Brasília: 2004. <http://www.juventude.gov.br>. Acesso em: 15 de janeiro de 2011.

BRASIL. Regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária. **Lei. Nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8629.htm. Acesso em dezembro de 2011.

BRASIL. **Estatuto da Terra. Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1963**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8171.htm. Acesso em 21 de setembro de 2012.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2003. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em maio de 2010.

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2010.

BRASIL. **Década das Nações Unidas da Educação para o desenvolvimento Sustentável. Documento Final Plano Internacional de Implementação. 2005 – 2014.** Brasília, UNESCO, maio de 2005.

BRASIL. **Relatório final. Grupo Temático de Juventude Rural.** Brasília: MDA/CONDRAF, julho de 2011.

BRASIL. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). Versão preliminar.** Brasília – DF: PNERA, abril de 2005. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>. Acesso em 24 de março de 2011.

BRASIL. **Avaliação do Curso de Ciências Agrárias (Corresponde a 7ª Etapa do Tempo Escola).** 2007. João Pessoa: UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2007.

BRASIL. **Avaliação do Curso de Ciências Agrárias (Corresponde a 5 e 6ª Etapas do Tempo Escola e 3ª, 4ª e 5ª Etapas do Tempo Comunidade).** João Pessoa: UFPB/INCRA/PRONERA/FJA, 2007.

BRASIL. **Projeto Observatório da Educação (2008-2012).** Brasília: PRONERA, 2008.

BRASIL. LDB de 1961. **Lei nº 4.024/61.** Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. LDB de 1971. **Lei nº 5.692/71.** Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Decreto Nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Artigo 29. Brasília: 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009** (Art. 3 VII). Brasília: 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Brasília: PRONERA, 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Portaria Nº 1.374 de 03 de junho de 2003.** Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Lei 9424/96. **Lei do FUNDEF.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 10.172/2001. **PNE: Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001.

DOSSIÊ ABRASCO. **Um alerta sobre os impactos dos Agrotóxicos na Saúde. Parte 2 - Agrotóxicos, saúde, ambiente e Sustentabilidade. Grupo Inter GTs de Diálogos e Convergências da ABRASCO.** Cúpula dos Povos e Rio +20 Rio de Janeiro, junho de 2012. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/UserFiles/Image/DOSSIE2f.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2012.

EMATER-PB. **Plano Anual de Trabalho**. João Pessoa: EMATER-PB, 2011.

EMBRAPA ALGODÃO. Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento, Nº 85. **Produção de Amendoim sob Diferentes Fontes de Adubação na Zona da Mata de Pernambuco**. Roseane Cavalcanti dos Santos e outros. Campina Grande, 2007.

GLOSSÁRIO DA POBREZA E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Pobreza humana**. Os 20 países mais pobres do mundo. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/hdr97/rdh7-1.htm>. Acesso em 24 de abril de 2012.

IBGE. **Produção agrícola municipal: cereais, leguminosas e oleaginosas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IBGE. **Censo Agropecuário de 1995/96**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

INCRA/PRONERA/UFPB/FJA. **Processo do Curso de Ciências Agrárias**. Volume 1. João Pessoa – PB: INCRA-PB, 2005.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume I. João Pessoa: INCRA-PB, 2004.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume II. João Pessoa: INCRA-PB, 2004.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume III. João Pessoa: INCRA-PB, 2006.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume IV. João Pessoa: INCRA-PB, 2007.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume V. João Pessoa: INCRA-PB, 2008.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume VI. João Pessoa: INCRA-PB, 2008.

INCRA. **Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA**. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume VII. João Pessoa: INCRA-PB, 2008.

INEP. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária: PNERA 2004**. Brasília: 2007.

ITERRA. **Cadernos do. Memória cronológica.** Nº 1. Veranópolis: ITERRA, fevereiro de 2001.

MANUAL DE REDAÇÃO. Folha de São Paulo, Publifolha, 6a edição, São Paulo, 2001.

MEPES. **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.** [s.l.]; [s.d.]. Disponível em: www.mepes.org.br. Acesso em novembro de 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Educação MST.** Nº 8. Porto Alegre: MST, 1996.

MST. Caderno de Educação, n. 13, Edição Especial. **Dossiê MST - Escola. Documentos e Estudos - 1990/2001.** Veranópolis: ITERRA, 2005.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho.** Brasília: OIT, 2011.

O NEOLIBERALISMO. Mecanismo para fabricar mais pobres entre os pobres. **Cadernos Dívida Externa.** Nº 03. Rio Grande do Sul: Deser, 1992.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador-BA: Dupligráfica, 1999.

PERIÓDICO **Jornal O Globo.** Editorial. Página 06. Edição de 04/08/2007.

PRONERA. Balanço político e linhas de ação do PRONERA rumo aos 10 anos. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília, INCRA; MDA, 2008.

UFPB. **Construção da Memória da Turma Margarida Maria Alves. Registros do processo.** Bananeiras – PB: UFPB, setembro de 2004.

UFPB. **Projeto do Curso de Ciências Agrárias.** Bananeiras – PB: UFPB, 2004.

UFPB. **Memorial da Turma de Ciências Agrárias.** Secretaria do Curso de Ciências Agrárias. Bananeiras: UFPB, 2005.

UFPB. CONSEPE. **Resolução Nº 41/2003.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, do Centro de Formação de Tecnólogos, Campus III, desta Universidade, revoga a Resolução nº 07-A/89 do CONSEPE para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil. João Pessoa: UFPB/CONSEPE, 2003.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Dossiê da Formação Pedagógica Inicial de Monitores, módulo III. Texto Anexo: Verbetes sobre os instrumentos pedagógicos dos CEFFA's.** [s.l.]; [s.d.].

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.** Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

WCED. **Our common Future.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

WIKIPÉDIA. **O que é Permacultura.** Disponível em <http://wikipedia.org/wiki/permacultura>. Acesso em 28 de maio de 2011.

Matérias em meio eletrônico:

DUTRA, Poliane Oliveira. **Da roça ao mestrado em agroecologia em Cuba.** Boletim Ecodebate. Cidadania e Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2011/02/22/da-roca-ao-mestrado-em-agroecologia-em-cuba-artigo-de-poliane-oliveira-dutra>. Publicado em 22/02/2011. Acesso em 11/09/2012.

MST. **MST faz protestos em seis estados por Reforma Agrária.** 11 de abril de 2007. Disponível em: <http://vermelho.org.br/prosapoesiaearte/noticia>. Acesso em 11/09/2012.

ROBERTO, Clóvis. **Encontro dos Sem Terrinha discute educação no campo com 400 crianças.** João Pessoa: Jornal O Norte, segunda, 11 de Outubro de 2010. Disponível em: <http://www.onorte.com.br/noticia/129417.html>. Acesso em 10/09/2012.

MESQUITA, Kleber. **Produção de Mudas em Viveiros Florestais Espécies Nativas.** Blogspot. Disponível em: <http://klebercienciasagrarias.blogspot.com.br/2010/05/producao-de-mudas-em-viveiros>. Acesso em 11 de setembro de 2012.

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos Profissionais Egressos:

AMARAL, Odair José Oliveira de. **Gestão de agroindústria familiar: o caso do laticínio do assentamento Barra da Onça município de Poço Redondo – SE.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

CARVALHO, Ildener Pereira de. **A participação da mulher na reforma agrária: trabalho, produção e renda familiar no assentamento palmares, Luzilândia- PI.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

CRUZ, Maria José Gomes da. **A Trajetória da Conquista pelo Espaço Universitário da Turma Ciências Agrárias do Programa Estudante Convenio/ Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC).** Monografia em fase de conclusão apresentada ao Programa de Graduação

em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

FERREIRA, José Cláudio. **Efeito ocasionado pela monocultura da cana-de-açúcar no projeto de assentamento Caraíbas Japarutuba – SE.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

KONOSKI, Eleandro Reis. **A influência da estrutura produtiva e econômica do município de Pinheiros sobre a escola família agrícola, após os anos 1980.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

LACERDA, Marco Antonio da Silva. **Aplicações fitoterápicas praticadas em comunidades rurais no município de Areia-PB.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

LIMA, Manoel Nildo Oliveira. **Efeito do nível de energia da ração sobre o desempenho e características de carcaça de frangos de cortes.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

MARTINS, José Raimundo dos Santos. **Importância de Práticas Educativas Transformadoras como estratégia de intervenção do ensino agrícola numa comunidade do Sertão Sergipano.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

ROCHA, Eron Domingos da. **Diagnóstico socioeconômico e importância das sementes crioulas no assentamento Roseli Nunes, município de Ponciano – AL.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

SILVA, Lidianne Mendes. **Diagnóstico sócio-econômico da agricultura familiar do assentamento João Pedro Teixeira no município de Sapé PB.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

SILVA, Manoel Regis da. **Nível de aprendizagem dos educandos da rede pública de ensino através da utilização de aulas experimentais de Química.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

SILVA, Vera Lucia Taveira da. **Concepções da educação de jovens e adultos nas escolas públicas no município de Pilões –PB.** Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Ciências Agrárias da UFPB, Bananeiras, Campus III: [s.d]. Acesso em 30 de outubro de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Legislações e Documentos relativos à Política Agrícola no Brasil

Nº	Documento	Data de Criação	Objetivo/Ementa	Disponível em:
01	Lei da Reforma Agrária Nº 8.629/93	25 de fevereiro de 1993	Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18629.htm
02	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER)	Instituída no ano de 2004	Assegurar, com exclusividade aos agricultores familiares, assentados por programas de reforma agrária, extrativistas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais e aquículturas, povos da floresta, seringueiros, e outros públicos definidos como beneficiários dos programas do MDA/SAF, o acesso a serviço de assistência técnica e extensão rural pública, gratuita, de qualidade e em quantidade suficiente, visando o fortalecimento da agricultura familiar.	http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/assistencia/tecnica/2522569
03	Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006 - Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais	24 de julho de 2006.	Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm
04	Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER) - Decreto 7215/10 Decreto nº 7.215, de 15 de junho de 2010	11 de janeiro de 2010	Regulamenta a Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, para dispor sobre o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823430/decreto-7215-10

05	Relatório da 1ª Conferência Nacional de ATER (1ª CNATER) do ano de 2012. Relatório das Propostas Aprovadas na Plenária Final. Versão Preliminar; Conferência Nacional de ATER: Manual do Orientador. ATER para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária e o Desenvolvimento Sustentável do Brasil Rural: 2012	Maio/2012	A 1ª CNATER deverá apontar diretrizes para a construção do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão - PRONATER, com a ativa participação de todos os entes federados e da sociedade.	http://www.mda.gov.br/port al/arquivos/view/cnater/Manual%20de%20Orientacoes%20CNATER.pdf ; http://www.mda.gov.br/port al/arquivos/view/cnater/Manual%20de%20Orientacoes%20CNATER.pdf
06	Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas. Conselho Nacional de Juventude	2006	Política pública para a consagração dos Direitos da juventude	http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/pol
07	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) ¹⁰⁶ na modalidade PRONAF Jovem, PRONAF Mulher, dentre outros que preconizam as questões de geração e gênero no campo.	1996	Política pública de acesso ao crédito do Governo Federal para apoiar os agricultores familiares	http://www.mda.gov.br/port al/saf/programas/pronaf
08	Lei de Terras de 1850. Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850.	18 de setembro de 1850	Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm

¹⁰⁶ Cf. estudos de LIMA & RODRIGUES (2011, p. 126-151). O PRONAF é um Programa de apoio ao desenvolvimento rural, a partir do fortalecimento da agricultura familiar como segmento gerador de postos de trabalho e renda. O Programa é executado de forma descentralizada e tem como protagonistas os agricultores familiares e suas organizações. Dentre as linhas de crédito do PRONAF, destacamos as específicas às áreas de agricultura familiar em assentamentos rurais, quais sejam o PRONAF A, B, C, D, E, A/C, PRONAF Agroindústria, o Grupo A complementar, PRONAF Custeio de Agroindústrias Familiares e de Comercialização da Agricultura Familiar, PRONAF Mulher, PRONAF Jovem, PRONAF Agroecologia, dentre outras.

			demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso (...) Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.	
08	Decreto-lei 7449/45 Decreto-lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945 (BRASIL: 1945)	9 de abril de 1945	Dispõe sobre a organização da vida rural. Art. 1º Cada Município terá uma associação rural, de que poderão fazer parte as pessoas naturais ou jurídicas que exercerem, profissionalmente atividades rurais, em qualquer das suas formas, agrícola, extrativa, pastoril, ou industrial e, também, profissionais ligados a essas atividades. § 1º Para os efeitos desta lei, é considerado exercício de profissão rural todo aquele que fôr, legalmente proprietário de estabelecimento rural. § 2º Estabelecimento rural é o imóvel, situado dentro ou fora dos limites urbanos, que se destina ao cultivo da terra, à extração de matérias primas de origem vegetal, à criação ou melhoria de animais e à industrialização conexa ou acessória dos produtos derivados dessas atividades.	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126602/decreto-lei-7449-45
09	Decreto-lei 8127/45 Decreto-lei nº 8.127, de 24 de outubro de 1945. (BRASIL: 1945)	24 de outubro de 1945	Altera e dá nova redação ao Decreto-lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945, que dispõe sobre a organização da vida rural. Art. 1º Cada Município terá uma Associação Rural, de que poderão fazer parte as pessoas naturais ou jurídicas que exercerem profissionalmente atividades rurais, em qualquer	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126585/decreto-lei-8127-45

			de suas formas, agrícola, extrativa, pastoril ou industrial, e também técnicas ligados a essas atividades. § 1º Para os efeitos dêste Decreto-lei, é considerado no exercício da profissão rural todo aquele que fôr proprietário, arrendatário ou parceiro de estabelecimento rural. § 2º Estabelecimento rural é o imóvel destinado ao cultivo da terra, à extração de matérias primas de origem animal e vegetal, à criação, à recriação, à invernagem ou engorda de animais e à industrialização conexa ou acessória dos produtos derivados dessas atividades. § 3º E' facultada a existência de associações de caráter regional, desde que os ruralistas de dois ou mais municípios vizinhos, economicamente tributários, considerem impraticáveis associações municipais, a juízo da Federação das Associações Rurais, que autorizará a instalação e determinará o local da sede.	
10	Portaria SAF Nº 12 de 28 de Maio de 2011	28 de Maio de 2011	A Portaria SAF Nº 12 de 28 de Maio de 2011 trata de aspectos operacionais da Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP) - - Orientações para solicitação de cancelamento de Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP)	http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/dap/arquivos-2012 .

Fonte: **Legislações e Documentos acerca da Política Agrícola no Brasil**. Organizadora: Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE B – Recorte dos sujeitos entrevistados na pesquisa

1- Relação dos Profissionais Egressos (PE) Entrevistados, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS

Nº	Região	Estado	Município	Identificação no Texto	Nº de Entrevistas	Período
01	Nordeste	Paraíba (PB)	Pitimbu	Profissional Egresso 1/ PE 1	01	Outubro/ 2010
02			Aparecida	Profissional Egresso 2/ PE 2	01	Novembro/ 2010
03			Mari	Profissional Egresso 3/ PE 3	03	Março/2010 Julho/ 2011 Maio/2012
04			Mari	Profissional Egresso 4/ PE 4	01	Maio/ 2009
05			Bananeiras	Profissional Egresso 5/ PE 5	01	Março/ 2011
06			Bananeiras	Profissional Egresso 6/ PE 6	01	Março/ 2011
07			Bananeiras	Profissional Egresso 7/ PE 7	01	Março/ 2011
08			Guarabira	Profissional Egresso 8/ PE 8	02	Outubro/ 2010
09		Maranhão (MA)	Açailândia	Profissional Egresso 9/ PE 9	01	Agosto/ 2012
10		Piauí (PI)	Luzilândia	Profissional Egresso 10/ PE10	01	Agosto/ 2012
11		Rio Grande do Norte (RN)	Natal	Profissional Egresso 11/ PE 11	01	Abril/ 2011
12		Ceará (CE)	Quixadá	Profissional Egresso 12/ PE 12	01	Maio/ 2011
13			Monsenhor Tabosa	Profissional Egresso 13/ PE 13	01	Maio/ 2011
14	Sudeste	Pernambuco (PE)	Jaqueira	Profissional Egresso 13/ PE 14	01	Maio/2008
15		São Paulo (SP)	Rosana	Profissional Egresso 14/ PE 15	01	Maio/ 2011
16		Espírito Santo (ES)	Pinheiros	Profissional Egresso 15/ PE 16	01	Agosto/ 2012
17			Barra de São Francisco	Profissional Egresso 16/ PE 17	01	Agosto/ 2012
18			Pinheiros	Profissional Egresso 17/ PE 18	01	Agosto/ 2012
19			Montanha	Profissional Egresso 18/ PE 19	01	Agosto/ 2012
20	Sul	Paraná (PR)	Goioxim	Profissional Egresso 19/ PE 20	01	Outubro/ 2010
Total		08	17	20	23	-

Fonte: Profissionais Egressos Entrevistados do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA. Di Lorenzo: 2012.

2- Relação dos Camponeses Entrevistados

Nº	Região	Estado/Distrito Federal (DF)	Município	Local	Identificação no Texto	Nº de Entrevistados	Período
01	Nordeste	Paraíba	Pitimbu	Assentamento Teixeira	Camponês 1	01	Outubro/ 2010
02			Aparecida	Assentamento Acauã	Camponês 2	01	Novembro/ 2010
Total	01	01	02	02	02	02	-

Fonte: **Camponeses Entrevistados**. Di Lorenzo: 2012.

3- Relação de entidades e instituições e seus respectivos representantes entrevistados, responsáveis pela execução do PRONERA, na Paraíba

Nº	Região	Unidade da Federação	Município	Entidade	Função	Identificação no Texto	Nº de Entrevistados	Período
01	Nordeste	Paraíba	Bananeiras	UFPB	Professor/ Orientador em TCC/ Coordenador do Curso	Professor 1/ Coordenador	02	Outubro/ 2010
02			João Pessoa	UFPB	Professor/ Orientador em TCC's	Professor 2	01	Março/ 2011
03			João Pessoa	UFPB	Professora/ Orientadora em TCC's	Professor 3	01	Agosto de 2012
04			João Pessoa	INCRA	Funcionária INCRA,	Assegurador 1	02	Maio/ 2011

					Responsável pelo PRONERA/ Parceiro ou Assegurador			
05			João Pessoa	INCRA	Funcionário INCRA, Responsável pelo PRONERA/ Parceiro ou Assegurador	Assegurador 2	02	Maio/ 2011
06			João Pessoa	Fundação José Américo (FJA)	Diretor Adjunto, Responsável pelo Convênio PRONERA	Funcionário da FJA	02	Setembro/ 2012
07	Centro-Oeste	Distrito Federal	Brasília	MSC/MST	Coordenadora	Militante MSC 1	01	Outubro/ 2010
08				MSC/MST	Coordenador	Militante MSC 2	01	Março/ 2011
Total	02	02	02	04	08	08	12	-

Fonte: Relação de entidades e instituições e seus respectivos representantes entrevistados, responsáveis pela execução do PRONERA, na Paraíba. Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de Ética na Pesquisa

Nº	Entrevistado/a
01	Vanderlúcia de Oliveira Simplício
02	Milton José Fornazieri
03	José Gentil Medeiros Fernandes
04	Ângela Maria Costa Duarte
05	Marcos Barros de Medeiros
06	Alexandre Eduardo de Araújo
07	Gilmar Felipe Vicente
08	Ivanilson Estêvão da Silva
09	Edevan Debastiani de Lima
10	Maria José Gomes da Cruz
11	Josinaldo Silva de Araújo
12	Kátia Gomes de Sousa
13	Kleber Oliveira de Mesquita
14	Cosma dos Santos Damasceno
15	Manoel Régis da Silva

Fonte: Organizado pela Autora, 2012.

Observação: Os demais entrevistados concederam entrevista verbal, gravada em vídeo ou via mensagem eletrônica.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) ANTENIA VANDERLÚCIA DE OLIVEIRA
SIMPLÍCIO (MST-MSC).

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

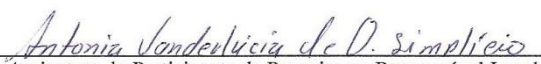
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) MILTON JOSÉ FORNAZIERI (MST-MSC).

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

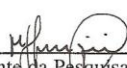
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: **ivanaldadantas@gmail.com**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) JOSÉ GENTIL MEDEIROS FERNANDES
(INCRA - PRONERA)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

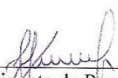
Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal
José Gentil Medeiros Fernandes

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: **ivanaldadantas@gmail.com**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) ÂNGELA MARIA COSTA DUARTE (INRA-PRONERA)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa: pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal
Ângela Maria Costa Duarte

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: **ivanaldadantas@gmail.com**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) PROF. DR. MARCOS BARROS DE MEDEIROS
UFPB

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em cademeta de campo.

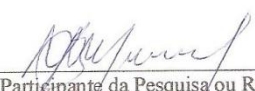
Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.


Prof. Dr. Marcos Barros de Medeiros
Coord. Curso Graduação em Ciências Agrárias
UFPB Virtual - Matr. 1177898

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Prof. Dr. Marcos Barros de Medeiros
Coord. Curso Graduação em C. Artes
a Distância

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) PROF. DR. ALEXANDRE EDUARDO DE ARAÚJO
(UFPB)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

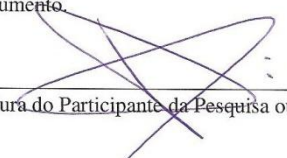
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: **ivanaldadantas@gmail.com**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) GILMAR FELIPE VIDENTE (PROFISSIONAL EGRESSO)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

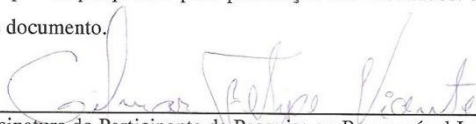
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: **ivanaldadantas@gmail.com**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) IVANILSON ESTEVÃO DA SILVA (PROFISSIONAL EGRESSO).

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

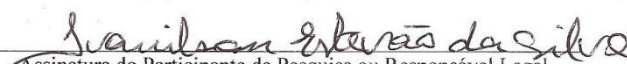
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa: pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) 083-9936-4661. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) EDEVAN DEBASTIANI DE LIMA (PROFISSIONAL EGRESSO),

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.

Ederson Sebastião de Lima

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: **ivanaldadantas@gmail.com**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) MARIA JESSE GEMES DA CRUZ (PROFISSIONAL EGRESSA)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

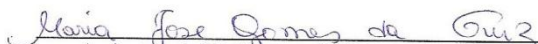
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) JOSIVALDO SILVA DE ARAÚJO (PROFISSIONAL ELABORADO)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

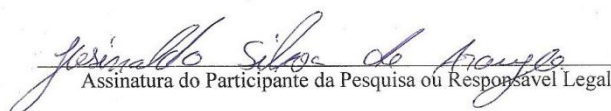
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) 083-9936-4661. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) KÁTIA GOMES DE SOUSA (PROFISSIONAL EGRESSO).

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

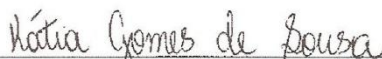
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) KLEBER OLIVEIRA DE MESQUITA
(PROFISSIONAL EGRESSO).

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem; gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.

KLEBER OLIVEIRA DE MESAQUITA
Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) 083-9936-4661. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) COSMA DOS SANTOS DAMASCENO (PROFESSORAL EGRESSA)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa: pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem, gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador

(a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) MANOEL RÉGIS DA SILVA (PROFISSIONAL EGRESSO)

Esta pesquisa é sobre POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO CAMPONESES: O CURSO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PRONERA NA UFPB e está sendo desenvolvida por IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO, estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), Linha de Pesquisa em Educação Popular (Educação do Campo), da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

A finalidade desse trabalho é contribuir para o debate em torno de um projeto de educação do e no campo que reconheça as realidades dos sujeitos do campo, tendo como pressuposto a pesquisa realizada no curso de Ciências Agrárias do PRONERA da turma Maria Margarida Alves da UFPB, Campus Bananeiras - PB, promovido no período de 2004 a 2008, se estendendo a pesquisa até o ano de 2011.

O objetivo central da pesquisa de tese de doutorado é identificar as contribuições do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA, para a formação e atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e as ações desenvolvidas por esses profissionais em suas áreas de assentamentos rurais ou em atividades ligadas ao campo contribuindo pra um projeto de campo sustentável, ou mesmo garantindo a permanência desses jovens na terra com qualidade de vida.

Pretendemos investigar as informações a cerca da pesquisa de tese durante o período de 2004 a 2011, compreendendo o período de ingresso no curso de Ciências Agrárias até o ano de 2011.

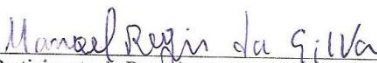
A metodologia utilizada será através de levantamento bibliográfico e em sítios eletrônicos que disponham da temática da educação do campo e territorialidade camponesa; pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, entrevistas coletivas, pesquisa documental, levantamento fotográfico, filmagem: gravação de voz dos entrevistados e, anotações em caderneta de campo.

Este documento contém duas laudas (páginas) que devem se igualmente rubricadas pelo pesquisador responsável e pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

As informações constantes na pesquisa são de autoria dos entrevistados e, portanto, ficam em sua responsabilidade e desejo de autorizar a publicação das informações obtidas, e das filmagens e imagens fotográficas. Diante da importância das informações obtidas durante a pesquisa para os nossos estudos de Tese de Doutorado, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Geografia, História, Sociologia e publicar em revista científica, livros e trabalho final de Tese de Doutorado. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo caso assim você prefira (favor explicitar).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que 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 desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: ivanaldadantas@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) **083-9936-4661**. Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Educação – Coordenação de Educação do Campo.

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – Sítios eletrônicos acessados durante a pesquisa

Nº	Sítios eletrônicos
01	http://www.biblioteca.ufpb.br
02	http://www.teses.usp.br
03	http://www.periodicos.capes.gov.br
03	http://www.dominiopublico.gov.br
04	http://www.scielo.br
05	http://biblioteca.ibge.gov.br
06	http://biblioteca.ibge.gov.br
07	http://www.emater.tcche.br/hotsite/revista
08	http://www.incra.gov.br
09	http://www.ufpb.br
10	http://www.mda.gov.br/portal
11	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf
12	http://www.inep.gov.br
13	http://enem.inep.gov.br
14	http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/biblioteca/documentos.php
15	http://www.gepec.ufscar.br
16	http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes.pdf
17	http://www.encontroobservatorio.unb.br
18	http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf

Fonte: Internet. Período de 2009 a 2012. Organizado por Di Lorenzo em 2012.

APÊNDICE E - Ordenamento Jurídico da Educação e Educação do Campo

Nº	Fontes	Ementa	Local de Disponibilidade
Constituições Federais			
01	Constituição Federal de 1934	foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo fomento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas.	http://www.brasil.gov.br/linha-dotempo/epocas/1934/constituicao-brasileira-de-1934
02	Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1937	Atribui aos sindicatos e às empresas urbanas e rurais a corresponsabilidade de financiar a formação técnico-profissional dos funcionários e dos seus filhos, além da criação de oficinas de aprendizes. Art. 129 (...) é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de suas especificidades, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.	http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,um-breve-historico-sobre-as-constituicoes-brasileiras,36050.html
03	Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1946	Foi mantido o enunciado da educação como direito e a corresponsabilidade da sociedade civil e das empresas com a gratuidade do ensino primário rural, conforme escrito a seguir: Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Inciso III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e seus filhos.	http://www.abmp.org.br/textos/474.htm
04	Constituições da República Federativa do Brasil – CF de	O Art. 205, combinado com o art. 6º, reconheceu e assegurou a educação como um direito fundamental do homem. A assertiva de que “a educação é direito de	http://www.abmp.org.br/textos/474.htm

	1988, Título I, Artigo 3º IV e Seção I – Da Educação, Artigo 206	todos e dever do Estado e da família” (Art.205 e 227) significou, em última instância, que o Estado deveria aparelhar-se para fornecer a todos o ensino, e que todas as demais normas que tratem da educação deverão ser interpretadas conforme o comando constitucional. Em suma, a educação foi descrita na Carta Magna como um direito público do cidadão: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208). A Constituição, portanto, assegurou o fundamento jurídico constitucional sobre o qual a legislação ordinária regulamentaria e consolidaria a possibilidade do estatuto da Educação do Campo como constituinte do ordenamento jurídico educacional brasileiro vigente. Esse arcabouço constitucional geral contemplou a possibilidade do reconhecimento da especificidade da educação do campo.	
Leis			
05	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961)	A LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024/61), por exemplo, contemplou a preocupação com a educação nas áreas rurais articulada à redução do crescimento migratório vigente na época, com o intuito de evitar o deslocamento excessivo de camponeses para as cidades, porquanto isso gera problemas habitacionais e estimula o crescimento da desigualdade, hoje existentes nos grandes centros urbanos.	http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes/tutor_01.htm
06	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71) (BRASIL, 1971)	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, que colocou a formação para o mercado de trabalho como função central da escola, em detrimento da formação geral do indivíduo.	http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm
07	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79 (BRASIL, 1996a)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. No Artigo 28 propõe adequações da escola ao campo: Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

		fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Artigo 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Artigo 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.	
08	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Distribuição diferenciada dos recursos para a manutenção e o desenvolvimento para as escolas de ensino fundamental e médio do campo. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

		de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	
09	Lei 10.172/2001 – PNE: Plano Nacional de Educação (BRASIL: 2001)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
10	Plano Nacional de Educação (PNE) Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 (BRASIL: 2010)x	Contém as diretrizes e um conjunto de 20 metas que o Brasil deve atingir na Educação entre 2011 e 2020.	http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22454/substituto-do-pne-e-protocolado/
11	Lei 9424/96 – FUNDEF (BRASIL: 1996b)	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm
12	Lei Nº 8.666, de 21 de junho de 1993	Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm
Resoluções			
13	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Educação Básica — CNE/CEB — nº. 1, de 3 de abril de 2002 - (BRASIL, 2002b)	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo. Aspectos normativos, tratando das questões específicas no que se refere ao atendimento da Educação Básica do Campo.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-ed http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/CEB012002.pdf fucacao-basica&catid=323
14	Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008;	Estabelece as Diretrizes complementares para o atendimento da Educação Básica no Campo Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo- principalmente no que se refere ao processo de nucleação	
15	Resolução CD/FNDE nº 21 de 26 de maio de 2008. Conselho Deliberativo do Fundo	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados no exercício de 2008.	www.fnde.gov.br

	Nacional de desenvolvimento da Educação		
16	Resolução nº 57, de 12 de julho de 2005. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural Sustentável. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural Sustentável.	Aprova Recomendações e Proposição sobre o Programa Nacional de Educação do Campo. Publicado no DOU dia 13/07/2007 Sessão 1 página 104	http://www.mda.gov.br/porta/condraf/arquivos/view/resolu-es-condraf/63.AprovaRecomendacoesProposicoessobreProgramaNacionaldeEducacaodoCampo.(formatopdf).pdf
Parecer			
17	Parecer CNE/CEB 36/2001 (BRASIL 2001)		
18	Parecer nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf
19	Parecer CNE/CEB nº 21/2002 - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das s Familiares Rurais. AUTORIA: CNE/CEB.	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf
20	Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf
21	Parecer CNE/CEB 1/2006 para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) -	Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância Normatização do tempo pedagógico adotado pela Pedagogia da Alternância.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

	Processo N° 23001.000187/2005-50 (BRASIL: 2006)		
22	Parecer CNE/CEB N°: 23/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf
23	Parecer CNE/CEB nº 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	
24	Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf
25	Parecer CNE/CEB N° 7/2010, aprovado em 7/4/2010, Processo de N° 23001.000196/2005-41	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na qual a Educação do Campo é referida como uma modalidade, dentre outras: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar, Quilombola e Educação à Distância.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2010/pceb007_10.pdf
Portaria			
26	Portaria do Presidente do INCRA aprovando o Manual de Operações do PRONERA – Portaria nº 238/2011.	Art. 1º - Aprovar o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que será publicado na íntegra no Boletim de Serviço interno da autarquia.	http://www.incra.gov.br/imagens/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf
27	Portaria/INCRA/P/N° 282, de 26 ABRIL de 2004). AUTORIA: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	Dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária, assumida pelo governo brasileiro.	http://www.incra.gov.br/imagens/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf

	– MANUAL DE OPERAÇÕES. Edição Revista e Atualizada (Aprovado pela		
28	Portaria Nº 1.374 de 03 de junho de 2003;	Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação	http://www.contag.org.br/imagens/f304Plano_Nacional_%20de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf
29	Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011). Manual de Operações do Pronera 2012. Edição revista e atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010.	(Publicado no Diário Oficial nº 105, de 2/6/2011, Seção I, página 169 e Boletim de Serviço nº 23 de 6/6/2011). Dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária, assumida pelo governo brasileiro.	http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/manuais-e-procedimentos
Decretos			
30	Decreto Nº 5.159, de 28 de julho de 2004 (art. 29) (BRASIL: 2004)	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.	http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=29/07/2004
31	Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Art. 3 VII) (BRASIL: 2009)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm
32	Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL: 2010)	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm	
Instrução Normativa			
33	Instrução Normativa Nº 18/09/2005	Regulamenta o procedimento para definição dos repasses relativos a educação dos trabalhadores rurais em projetos de assentamentos da Reforma Agrária, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, através do PRONERA.	INCRA/PRONERA-PB

Fonte: **Ordenamento Jurídico da Educação do Campo**. Organizador: Di Lorenzo: 2012

APÊNDICE F - Documentos do Curso na Coordenação do Curso de Ciências Agrárias – UFPB

Nº	Fontes	Interesse
01	Certificados / Históricos / Declarações de conclusão de Ensino Médio	Histórico da Formação na Educação Básica Origem do tipo de escola frequentada
02	Requerimento de Inscrição para realização de concurso vestibular dos 69 candidatos inscritos	Origem dos candidatos: campo, cidade, assentamento rural, outros
03	Relação nominal dos candidatos aprovados por ordem alfabética	Relação nominal
04	Edital Nº 020/2004	Inscrição do processo Seletivo 2004 do programa Estudante-Convênio / Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC/2004); Observância do tempo de divulgação até a inscrição.
05	Publicação do Edital Nº 020/2004	Publicação em mídia regional; Inscrição do processo Seletivo 2004 do programa Estudante-Convênio / Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC/2004)
06	Declaração de identificação/militância junto aos Movimentos Sociais do Campo ou Mediadores	Observação acerca da filiação aos MSC
07	Ficha de Identificação do/a Candidato/a ao Concurso Vestibular	Observação do número de presentes ao Concurso Identificação visual
08	Programas de Disciplinas do Curso	Observação dos conteúdos curriculares Estratégias de avaliação Recursos Utilizados Observação se consta estratégias voltadas para a aplicação da Pedagogia da Alternância Observar a transdisciplinaridade
09	Acervo de TCC's de 15 Profissionais Egressos (Eleandro Reis, Lidiane mendes, Maria Jose Gomes, José Cláudio, Eron Domingos, Gilmar Felipe, Ildener Pereira, Francigleide de Sousa, Kátia Gomes, Manoel Régis, Ivanilson Estêvão, José Raimundo, Vera Lúcia, Odair José)	Verificar o objeto de pesquisa dos TCC's Organização do estado da Arte no Curso
10	Fichas Catalográficas dos TCC's de onze (11) Profissionais Egressos (José Cláudio, Eleandro Reis, Eron Domingos,	Observação do objeto de pesquisa Categorias analíticas investigadas

	Ildener Pereira, Lidiane Mendes, Manoel Régis, Marco Antônio, Manoel Nildo, Odair José, José Raimundo e Vera Lúcia	Estado da Arte
11	Termo de Consentimento das Entrevistas realizadas com os dois (02) Professores (ANEXO C)	Comitê de Ética na Pesquisa
12	Projeto: Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena (Turma Especial para Assentamentos Rurais)	Investigação do objeto de pesquisa
13	Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004 INCRA/PRONERA/UFPB/FJA	Observações realizadas na I Etapa do Tempo Escola de 10/09 a 27/11/2004.
14	Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004 INCRA/PRONERA/UFPB/FJA	Observações realizadas na IV e V Etapas do Tempo Escola e III e IV Etapas do Tempo Comunidade.
15	Relatório Final Convênio CRT/PB 008/2004 INCRA/PRONERA/UFPB/FJA	Avaliação do Curso.
16	Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004 INCRA/PRONERA/UFPB/FJA	Observações realizadas na II e III Etapas do Tempo Escola e II Etapa do Tempo Comunidade.
17	Relatório Parcial Convênio CRT/PB 008/2004 INCRA/PRONERA/UFPB/FJA	Observações realizadas na II e III Etapas do Tempo Escola e II, III e IV Etapas do Tempo Comunidade.
18	Resolução N° 41/2003. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, do Centro de Formação de Tecnólogos, Campus III.	
19	Resolução N° 01/2011. Disponível em: http://www.cchsa.ufpb.br	Regulamenta os Conteúdos Curriculares Flexíveis, fixados no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, do Centro Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da UFPB e dá outras providências.
20	RESOLUÇÃO N° 07/2002. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/secretaria/Estatuto.htm . Acesso em 23 de novembro de 2012.	Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Paraíba. O Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições, tendo em vista deliberação adotada no plenário em reunião realizada no dia 30 de setembro de 2002 (Processo n° 23074.017.413/02-18) e considerando o disposto nos artigos 1° e 13 da Lei n° 10.419, de 9 de abril de 2002,

Fonte: Documentos obtidos junto a Coordenação do Curso de Ciências Agrárias, UFPB, Campus III, Bananeiras - PB. Di Lorenzo: 2010-2012.

APÊNDICE G - Ações e Documentos obtidos junto aos Profissionais Egressos

Nº	Profissional Egresso	Documentos e Ações	Interesse
01	Profissional Egresso 1	Fotografias; Entrevista semiestruturada Apresentação de Slides em Power Point para Seminários; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO D)	Estado da Arte do TCC; Acervo de imagens; Categorias analíticas; Desenvolvimento das atividades na Pedagogia da Alternância; Comitê de Ética na Pesquisa
02	Profissional Egresso 2	TCC; Fotografias; Entrevista semiestruturada; Apresentação de Slides em Power Point para Seminários; Termo de Consentimento da Entrevista	
03	Profissional Egresso 3	TCC; Fotografias; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO E)	
04	Profissional Egresso 4	Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista	
05	Profissional Egresso 5	TCC; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO F)	
06	Profissional Egresso 6	TCC; Fotografias; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO G)	
07	Profissional Egresso 7	TCC; Fotografias; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO H)	
08	Profissional Egresso 8	TCC; Fotografias; Memorial da Turma Apresentação de Slides em Power Point para Seminários; Termo de Consentimento da Entrevista; (ANEXO I) Entrevista semiestruturada	
09	Profissional Egresso 9	TCC; Questionário; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO J)	
10	Profissional Egresso 10	TCC; Questionário; Termo de Consentimento da Entrevista	
11	Profissional Egresso 11	Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista	
12	Profissional Egresso 12	Fotografias; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO K)	

13	Profissional Egresso 13	Fotografias; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista	
14	Profissional Egresso 14	Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista	
15	Profissional Egresso 15	TCC; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista	
16	Profissional Egresso 16	TCC; Questionário; Termo de Consentimento da Entrevista	
17	Profissional Egresso 17	TCC; Questionário; Termo de Consentimento da Entrevista	
18	Profissional Egresso 18	TCC; Questionário; Termo de Consentimento da Entrevista	
19	Profissional Egresso 19	TCC; Questionário; Termo de Consentimento da Entrevista	
20	Profissional Egresso 20	TCC; Fotografias; Entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento da Entrevista (ANEXO C)	
Total	20	-	-

Fonte:
Ações e Documentos obtidos junto

aos Profissionais Egressos. Di Lorenzo: 2010-2012.

APÊNDICE H - Documentos do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC disponíveis no INCRA/PRONERA

Nº	Fontes	Interesse
01	Certificados	Número de concluintes
02	Relação dos candidatos aprovados por ordem alfabética	Origem dos candidatos: campo, cidade, assentamento rural, outros
03	Relação dos estudantes desistentes	Número e origem dos desistentes
04	Edital Nº 020/2004	Inscrição do processo Seletivo 2004 do programa Estudante-Convênio / Movimentos Sociais do Campo (PEC- MSC/2004); Observância do tempo de divulgação até a inscrição.
05	Publicação do Edital Nº 020/2004	Publicação em mídia regional; Inscrição do processo Seletivo 2004 do programa Estudante-Convênio / Movimentos Sociais do Campo (PEC- MSC/2004)
06	Formulário da Segunda Avaliação do Curso de Ciências Agrárias – Tempo Escola – TURMA I – Bananeiras	Observação de documento
07	Tabulação de dados da Segunda Avaliação do Curso de Ciências Agrárias – Tempo Escola – TURMA I – Bananeiras	Resultados segunda avaliação Tempo Escola
08	Lista de Candidatos Classificados na Seleção do concurso vestibular	Candidatos classificados
09	Relação por ordem alfabética dos Diplomas escolares dos alunos concluintes do Curso de Ciências Agrárias, que foram entregues pelo PRONERA	Número de concluintes; Quais os concluintes.
10	Tabulação do Questionário de Avaliação do Curso (INCRA: 2008)	Resultados obtidos a partir dos Questionários de Avaliação
11	Relação dos alunos ativos do curso de Graduação em Ciências Agrárias – PEC/MSC, período 2004.2 (05/09/2009)	Observação dos conteúdos curriculares Estratégias de avaliação

		Recursos Utilizados Observação se consta estratégias voltadas para a aplicação da Pedagogia da Alternância Observar a transdisciplinaridade
12	Relação dos alunos concluintes em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena – PEC/MS, que colaram grau em 28 de novembro de 2008 – Período 2008.1 (05/09/2009)	Quais os concluintes que colaram grau
13	Relação dos alunos concluintes em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena – PEC/MS, que colaram grau durante o período de prorrogação do Convênio (05/09/2009)	Quais os concluintes que colaram grau com prorrogação do Convênio
14	Relação dos alunos do Curso de Ciências Agrárias – Licenciatura Plena – PEC/MS, que ainda não concluíram o respectivo Curso (05/09/2009)	Relação dos não concluintes
15	Relação dos alunos pendentes que colaram grau (05/09/2009)	Pendências para conclusão de curso
16	Relação dos alunos que ainda não concluíram o respectivo curso (05/09/2009)	
17	Relação dos alunos do Curso de Ciências Agrárias – Licenciatura Plena – PEC/MS, que abandonaram o respectivo Curso (05/09/2009)	Níveis de evasão na Turma
18	Relação dos 55 históricos escolares dos alunos concluintes que foram entregues ao PRONERA SR-18, identificando número de alunos desistentes	Alunos concluintes
19	Ofício FJA/GAB/PRES/Nº 220/2008 – Solicita dilatação de prazo de execução do convênio CRT/PB/008/2004 – Exercício 2007 – Ciências Agrárias, citada pelo INCRA/SR(18) Gab/Nº 683/08, datado em 25 de junho de 2008	Observação documental
20	Ofício INCRA/SR (18) GAB Nº 732/09 – Solicitação de dados complementares ao relatório final do Convênio CRT/PB/008/2004	Observação documental
21	Relatório Final – Processo Nº 543000.00960/2004-18 Convênio Nº CRT/PB/008/2004 – MDA/INCRA/SR/18/PB	Observação documental
22	Celebração do Convênio do Curso Processo 54320.000960/2004/18	Observação documental
23	Documento Proposta para a Segunda Etapa – Disciplinas Disponíveis (Abril-Maio/2005)	Observação documental das disciplinas ofertadas e sua relação com o campo
24	Quadro Total de Recursos Repassados nos Exercícios 2004/2005/2006/2007/2008	Valor destinado ao Curso e distribuição dos recursos
25	Atividade de Pesquisa – Disciplina Biologia – Tempo Comunidade – Professor José Ribeiro	Observação documental e sua relação

		com a pedagogia da alternância
26	Atividade Extra-classe – Disciplina: Elementos de Matemática – Professor: Felipe – (25/11/2004)	Observação documental e sua relação com a pedagogia da alternância
27	Atividade Tempo Comunidade – Disciplina: Química Geral – Professor: Socorro Lopes (20/03/2005)	Observação documental e sua relação com a pedagogia da alternância
28	Atividade Tempo Comunidade – Disciplina: Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação – Professor: Edson Brito Guedes (25/11/2004)	Observação documental e sua relação com a pedagogia da alternância
29	Cópia de Diploma do Profissional Egresso Licenciado em Ciências Agrárias Hélio Silva Barbosa	Modelo de documento
30	Nota de Empenho de Despesa – Nº 2004NE000230 - 30/08/2004 – finalidade: pagamento de diárias através de Convênio firmado entre o INCRA/PB e a Fundação José Américo, com interveniência da UFPB, com recursos do PRONERA, conforme Plano de Trabalho integrante do Termo de Convênio	Modelo de documento
31	Convênio CRT/PB/8/2004 que entre si celebram o INCRA, por meio da Superintendência Regional do INCRA no Estado da Paraíba, e a Fundação José Américo, com a interveniência da UFPB, visando a formação e habilitação de sessenta (60) profissionais de Educação do Campo, graduados em Ciências Agrárias, com Licenciatura Plena, Formação Técnico-Pedagógica e preparo humanístico, político e psico-social, para atuarem como professores educadores e agentes de desenvolvimento comunitário nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, em escolas de Educação Básica e Profissional em áreas agrícolas de assentamento da reforma agrária, criados pelo INCRA, aprovado pela Coordenação Nacional do PRONERA (30/08/2004)	Documento orientador do Convênio que deu origem ao Curso
32	Plano de Trabalho 1/3 – Apresentação da Proponente do Curso (FJA)	Observação documental
33	Documento Suplementação Orçamentária para Convenientes	Observação documental
34	Primeiro Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (12/2004)	Observação documental
35	Segundo Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (03/06/2005)	Observação documental
36	Terceiro Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (23/10/2006)	Observação documental
37	Quarto Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (23/11/2007)	Observação documental
38	Quinto Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (26/12/2007)	Observação documental
39	Sexto Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (22/08/2008)	Observação documental

40	Sétimo Termo Aditivo ao Convênio CRT/PB/008/2004 (23/12/2008)	Observação documental
41	Acervo de TCC's de 15 Profissionais Egressos (Eleandro Reis, Lidianne Mendes, Maria José Gomes, José Cláudio, Eron Domingos, Gilmar Felipe, Ildener Pereira, Francigleide de Sousa, Kátia Gomes, Manoel Régis, Ivanilson Estêvão, José Raimundo, Vera Lúcia, Odair José)	Verificar o objeto de pesquisa dos TCC's Organização do estado da Arte no Curso
42	Fichas Catalográficas dos TCC's de onze (11) Profissionais Egressos (José Cláudio, Eleandro Reis, Eron Domingos, Ildener Pereira, Lidianne Mendes, Manoel Régis, Marco Antônio, Manoel Nildo, Odair José, José Raimundo e Vera Lúcia	Observação do objeto de pesquisa Categorias analíticas investigadas Estado da Arte
43	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume I	INCRA: 2004
44	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume II	INCRA: 2004
45	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume III	INCRA: 2004
46	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume IV	INCRA: 2004
47	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume V	INCRA: 2004
48	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume VI	INCRA: 2004
49	Convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Fundação José Américo para realização do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. Memo/SR-18/PB/G Nº 059/04. Processo Volume VII	INCRA: 2004
50	Termos de Consentimento da Entrevista com dois (02) Asseguradores do PRONERA na Paraíba (ANEXO C)	

51	Parecer Técnico de aprovação do Curso de Ciências Agrárias / PRONERA. 25/03/2004	INCRA: 2004
52	Decreto Nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei Nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	INCRA: 2004
53	Relatório Final INCRA/PRONERA (2009) Convênio CRT/PB 008/2004 INCRA/PRONERA/UFPB/FJA	Avaliação do Curso
17	Questionário tabulado da III Avaliação do Curso de Ciências Agrárias. Dezembro de 2005	Avaliação do Curso

Fonte: Documentos do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA disponíveis no INCRA. Di Lorenzo: setembro/2012.

APÊNDICE I - Outros Documentos Pesquisados

Nº	Fontes	Ementa	Local de Disponibilidade
01	Década da Educação das ações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005.	O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos.	http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf
02	Relatório Brundtland	Apresentado em 1987, propõe o desenvolvimento sustentável, que é “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades”.	http://www.marcouniversal.com.br/upload/RELATORIOBRUNDTLAND.pdf
03	Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Documento do Ministério da Educação - Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo. Caderno de Subsídios. 2003.	Este <i>documento</i> apresenta um conjunto de informações que visam subsidiar a formulação de políticas da Educação do Campo em âmbito nacional respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais.	http://educampoparaense.eforum.net.br/site/media/biblioteca/pdf/18Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf
04	Decreto Nº 5.205, de 14 de setembro de 2004	Regulamenta a lei nº 8958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	INCRA/PRONERA
05	Relatório PIBIC (UFPB: 2011)	Dispõe sobre atividades anuais do Projeto PIBIC coordenado pela Professora Orientadora nesta tese.	UFPB
05	Termo de Consentimento da Entrevista com um (01) funcionário da Fundação José Américo (ANEXO C)		

Fonte: Documentos Diversos. Di Lorenzo: setembro/2012.

APÊNDICE J - Temas de entrevistas

Nº	Temas de entrevistas	PE	Opinião dos responsáveis pela execução do Curso				Nº de Ocorrências
			UFPB	MSC	INCRA	FJA	
01	Projeto Político Pedagógico (PPP)	14	2	2	2	*	20
02	Desenvolvimento Sustentável	15	2	2	2	*	22
03	Educação do Campo	20	2	2	2	*	26
04	Pedagogia da Alternância	20	2	2	2	*	26
05	Dupla formação	15	2	2	2	*	22
06	Importância e significados do Curso de Ciências Agrárias PEC/MS	20	2	2	2	*	26
07	Currículo paralelo	18	2	2	2	*	24
08	Limites na formação em ciências Agrárias	12	2	2	2	*	18
09	O Curso de Ciências Agrárias e a Educação do Campo	14	2	2	2	*	20
10	Organicidade da turma	16	1	2	2	*	21
11	Formação dos estudantes (trajetória escolar)	20	1	2	1	*	24
12	Atuação profissional dos Egressos	20	1	1	1	*	23
13	Papel dos executores do Curso	13	2	2	2	1	20
14	Seleção do Curso	12	2	2	2	*	18
15	Mobilização para seleção	16	2	2	2	*	22
16	Ensino superior	6	2	2	2	*	12
17	Universidade e poder institucional	14	2	2	2	*	20
18	Ingresso e Convivência na Universidade	20	2	2	2	*	26
19	Disputas ideológicas	15	1	1	1	1	19
20	Calendário sazonal	12	1	1	1	*	15
21	Campesinato	16	1	2	1	*	20
22	Mística	16	2	2	-	*	20
23	Transdisciplinaridade	6	2	2	-	*	10
24	Agroecologia	8	2	2	-	*	12
25	Estágio Curricular Supervisionado	20	2	1	1	*	24

26	Militância e Movimentos Sociais do Campo (MSC)	20	2	2	1	*	25
27	Papel do Estado frente ao PRONERA	12	2	2	2	1	19
28	Políticas públicas e o PRONERA	12	2	2	2	1	19
29	Troca de saberes	20	2	2	2	*	26
30	Reconhecimento do profissional Cientista Agrário em Conselho	14	2	1	1	*	18
31	Identidade	11	2	1	1	*	15
32	Execução do Convênio com vistas à regularidade nos períodos TC e TE	16	1	2	2	1	23
33	Conteúdos de disciplinas e adequação a realidade dos PE	16	1	1	1	*	19
34	Articulação entre movimentos para acompanhar o Curso nos Tempos Comunidade e no pós-Curso	15	1	1	1	*	18
35	Diferenças entre o Curso de Ciências Agrárias regular e o Curso PEC/MSC	13	2	2	2	*	19
36	Território	16	2	1	-	*	19
37	Juventude e migração	11	1	1	-	*	13
38	Agricultura capitalista, Agronegócio e Agricultura camponesa	12	2	2	-	*	16
39	Identidade camponesa	12	2	2	2	*	18
40	Diálogo entre os educandos de diversas realidades do campo, educandos e MSC's, educandos, MSC's e professores de Disciplinas	17	2	2	2	*	23
41	Dificuldades financeiras dos Profissionais Egressos	18	2	2	2	*	24
42	Calendário específico para o Curso compatível com a sazonalidade da produção e das culturas do campo	14	2	2	2	*	20
43	Avaliação	20	2	2	2	*	26
44	Currículo	12	2	1	1	*	16
45	Liberação de recursos e burocracia no sistema público (universidade, TCU, INCRA)	20	1	1	2	1	25
46	Tempo Comunidade e monitoria	20	1	1	2	*	24
47	Contribuições do Curso e dos Profissionais Egressos para a comunidade	20	2	2	2	*	26
48	Programas e políticas públicas articuladoras da atuação profissional e formação profissional	20	2	1	2	*	24
49	Demandas do PRONERA nas áreas de assentamentos	14	2	1	2	*	19
50	Educação Rural	8	2	2	-	*	12
51	Atuação docente na universidade e Educação do Campo	16	2	1	-	*	19
52	Noção de direito na Educação do Campo	3	1	-	-	1	5
53	Sugestões para as próximas turmas do Curso	20	2	2	2	1	27

54	Transformações nas práticas educacionais a partir da vivência com os educandos	15	2	2	2	*	21
55	Motivos de desistência do Curso por alguns estudantes	13	2	1	1	*	17
56	Importância do Curso e do PRONERA para o campesinato	14	2	2	2	1	21
57	Perfil profissional da Formação em Ciências Agrárias	15	2	2	2	*	21

Fonte: INCRA: 2008. Organizado por Di Lorenzo, 2012. *De acordo com o entrevistado não havia conexão de sua atividade com as questões mencionadas.

APÊNDICE K - Roteiros das entrevistas realizadas

Roteiro inicial para os Profissionais Egressos

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Como você teve conhecimento do Curso?
- 3- Como se deu a mobilização para o Curso?
- 4- Convivência no Curso.
- 5- Sua escolha por ciências agrárias se deu por opção mesmo ou por oportunidade do curso ter surgido?
- 6- Você acabou se identificando com o curso?
- 7- Os conteúdos científicos do Curso contribuíram com o campo?
- 8- Limites, desafios e dificuldades na execução.
- 9- Identificar se houve uma troca de saberes entre os saberes dos estudantes e os saberes dos professores.
- 10- As disciplinas se aproximavam da realidade dos Profissionais Egressos?
- 11- Houve resistências por parte de Profissionais Egressos, professores e setores da universidade ou os demais responsáveis pela execução do PRONERA?
- 12- O Curso adotou outro princípio da Educação do Campo que é a questão da pedagogia da alternância, o que era que se fazia nesse período de alternância?
- 13- Como se deu a organicidade da Turma?
- 14- Como aconteceu a interrelação entre os responsáveis pela execução do Curso?
- 15- Quais as repercussões desse conhecimento na vida atual dessas pessoas e nas suas áreas se houve alguma repercussão e se estão utilizando ou não esses conhecimentos em alguma atividade prática nas suas áreas?
- 16- Como foi realizado o Estágio Curricular e quais as contribuições para o Profissional Egresso e para a comunidade escolar?
- 17- Houve práticas de Educação Popular durante o Curso?
- 18- Os conteúdos (conhecimentos científicos) trabalhados nas disciplinas estavam voltados para as questões e a realidade do campo?

- 19- O Curso e os conteúdos científicos realmente contribuíram para você desenvolver algum trabalho de produção no assentamento, voltado para a agricultura familiar no assentamento?
- 20- O Curso adotou a pedagogia da alternância? Ou Vocês traziam atividades dirigidas para fazer na comunidade de cada disciplina?
- 21- E após o Curso ou mesmo durante o Curso você já começou a aplicar alguma coisa ou atuar de alguma forma usando esses conhecimentos?
- 22- Nós estamos vendo a questão do desenvolvimento sustentável, você acha que realmente a educação contribui para o desenvolvimento sustentável que os movimentos sociais defendem? E o segundo momento como é que você vê essa questão do Desenvolvimento Sustentável?
- 23- Você está envolvido/a atualmente atividades ligadas a ciências agrárias e/ou educação em sua prática cotidiana?
- 24- As metodologias utilizadas nos tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) favoreceram a integração família-realidade e sócio-profissional?
- 25- As atividades desenvolvidas em sala de aula sempre estavam propostas com ênfase em suas realidades? As atividades do tempo comunidade foram direcionadas a vida comunitária e atenderam as expectativas do que se propunha na comunidade?
- 26- Como você desenvolvia suas atividades do TE no TC, considerando o fato de haver utilização de estratégias, ferramentas?
- 27- Houve preocupação em realizar práticas de campo com a participação comunitária? Em que medida foi possível a interação da comunidade em seus exercícios?
- 28- Você está atuando em sua área de morada, outras em atividades relacionadas a sua formação? Se não, a que você atribui esse deslocamento? Houve alguma relação com o Curso escolhido, com o tipo de formação ofertado ou com insatisfação e desconhecimento da proposta do Curso que você realizou?
- 29- Você enfrentou/presenciou algum tipo de discriminação na universidade pela presença de sua turma, seu Curso?

Roteiro inicial para os Professores, Militantes dos MSC, INCRA, FJA, respeitando-se suas atribuições

- 1- Em algum momento você atuou como professor de disciplina no Curso? Que registros farias desses momentos?
- 2- Calendário - Sobre o item que trata de “adequar um calendário específico ao funcionamento da turma conveniada”. Isso quer dizer compatível com a sazonalidade agrícola? Se positivo isto foi possível cumprir? Por quê?
- 3- De qual maneira foi realizada a seleção e quais os critérios que nortearam a escolha/convite dos estudantes constituintes da turma desse Curso?
- 4- Qual a sua opinião sobre os critérios utilizados e os efeitos (positivos e negativos) que surtiram?
- 5- Houve desistências, evasão, etc. A que motivos você atribui essas atitudes?
- 6- Houve avaliação contínua do desenvolvimento do Curso na perspectiva de promoção de alterações de rumos, se necessário?
- 7- Foi ofertada infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades do Curso nas sessões de ensino-aprendizagem? A que se deve?
- 8- Houve relatos de problemas com infraestrutura, insuficiência de sala de aula, professores, não poder votar, etc. Como você vê essas questões?
- 9- Foi possível o acompanhamento dos estudantes por monitores previamente orientados a aplicação de metodologias e acompanhamento pedagógico em atividades não presenciais?
- 10- Qual seria o papel dos monitores?
- 11- Houve parceria eficiente durante a realização do Curso a fim de promover o bom andamento das atividades respeitando-se o calendário especificado?
- 12- A proposta do Curso fala inicialmente de estudantes do Nordeste, mas abrange outras regiões do País. Por quê?
- 13- Quais os critérios de escolha dos estudantes na distribuição de participantes por estados da Região Nordeste e das demais?
- 14- Qual a importância e as implicações da dupla formação do Profissional técnico e do professor graduado em Ciências Agrárias?
- 15- As metodologias utilizadas nos tempo escola e tempo comunidade favoreceram a integração nos aspectos família-realidade e sócio-profissional?

- 16- Houve preocupação dos/as professores/as em realizar planejamentos interdisciplinares visando maior aprofundamento e integração entre conteúdos, disciplinas teóricas e disciplinas voltadas para a realidade prática dos educandos?
- 17- Como características o Curso de ciências agrárias apresenta dentre outras:
- a- Aplicadas ao agro com fonte de inspiração nas ciências naturais – (de natureza científica);
 - b- A função cumprida pela universidade como formadora de quadros intelectuais responsáveis por uma grossa fatia da expansão do capital no campo – (de natureza político-ideológica).
- Você considera que essas características foram marcantes na formação dos educandos?
 - Houve outras ferramentas metodológicas transformadoras desta realidade?
- 18- Currículo - Percebe-se que no currículo de Ciências Agrárias há a ausência de disciplinas/conteúdos que explanem sobre a realidade dos povos do campo (campe sinato/agricultura camponesa/agronegócio, etc). De que forma se destina um Curso ao público de cam pesinos e não se discute sua realidade, cultura, modos de vida?
- 19- Considerando a especificidade dos povos do campo a universidade promove/u encontros/seminários a fim de discutir temas relativos ao cam pesinato/agricultura familiar, território camponês, agricultura do agronegócio, etc? Se não o faz, como é vista esta especificidade nos planejamentos docentes.
- 20- Houve deficiências/dificuldades na aplicação dos conteúdos científicos do Curso em relação a sua aplicabilidade na realidade dos educandos no campo?
- 21- (para monitores e professores) - Os conteúdos científicos explanados contribuíram para o estudante desenvolver algum trabalho de produção no assentamento, voltado para a agricultura familiar no assentamento?
- 22- O Curso adotou a pedagogia da alternância, com desenvolvimento do TC e TE?
- 23- Na questão do desenvolvimento sustentável, você acha que realmente as políticas de educação através do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA contribuem para o desenvolvimento sustentável que os movimentos sociais defendem?
- 24- Como é que você vê essa questão do Desenvolvimento Sustentável?
- 25- Você visualiza relações entre o Curso do PRONERA de Ciências Agrárias como elemento que sirva de suporte ao fortalecimento da identidade e do território camponês?
- 26- Outras considerações.

Roteiro de Entrevistas para camponeses

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quando sua filha [ou amigo] foi convidada/o para estudar em Bananeiras, a senhora sabia do que se tratava?
- 3- O que você conhece sobre o Curso de Ciências Agrárias que seu filho [ou amigo] fez?
- 4- E os conhecimentos adquiridos eles serviram aqui pra comunidade, pra família?
- 5- Você conhecia a história desse Curso de Ciências Agrárias como sendo diferente dos cursos regulares, ou mesmo a comunidade sabe disso?
- 6- Quais as contribuições que ele/ela trouxe para a comunidade?
- 7- Como a comunidade recebeu (sua filha/amigo) por ocasião da formação e atuação profissional, durante e após o Curso?
- 8- Outras considerações.

Desdobramentos nos Roteiros das Entrevistas

Entrevista 1

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 1

Período: maio/2011

Local: Viveiro de Mudas do Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), Assentamento Teixeira – município de Pitimbu-PB

Atuação: Técnico em ATES.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 29/07/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.

- 2- Como você teve conhecimento do Curso?
- 3- Como aconteceu o desenvolvimento das disciplinas no Curso?
- 4- Os conteúdos das disciplinas que você viu no Curso lhes deram esse embasamento pra fazer esse trabalho que você faz atualmente?
- 5- e quando ocorria as aulas os professores consideravam o conhecimento que vocês traziam, da realidade de vocês da realidade era trazido pra sala de aula?
- 6- Você pode citar alguma disciplina específica ou conteúdo específico que você tenha visto e que possibilita você aplicar seus conhecimentos no seu trabalho no assentamento? Ou voltado pra agroecologia ou pra agricultura camponesa?
- 7- como era a convivência na universidade com os colegas, professores, enfim, o Tempo Escola (TE), o Tempo Acadêmico (TA)?
- 8- Vocês tiveram acesso aos direitos em situação de igualdade na universidade?
- 9- Antes você participou de algum movimento social?
- 10- E nessa convivência com os movimentos sociais durante o Curso de Ciências Agrárias o que você aprendeu mais sobre movimento social? Como foi a influência desse encontro na sua compreensão sobre movimentos sociais?
- 11- O fato de o Curso técnico voltado para as Ciências Agrárias e ser uma licenciatura voltando-se para formação de professor, o que você acha dessa combinação?
- 12- As disciplinas eram lecionadas tendo como parâmetros a transdisciplinaridade?
- 13- No Tempo Comunidade (TC) o Curso adotou a pedagogia da alternância, vocês faziam alguma atividade relacionada com cada conteúdo pra desenvolver na comunidade?
- 14- Cite algumas atividades que você fez durante o TC.
- 15- Como foi a realização de seus Estágios?
- 16- Fale sobre sua atuação profissional?
- 17- Que instituições, entidades apóiam o seu trabalho nas comunidades?
- 18- Qual a relação do Curso com a Educação do Campo e com o trabalho que você desenvolve?
- 19- O Curso de CA trabalha com a noção de desenvolvimento sustentável?
- 20- Que atividades você desenvolve e quais as metodologias que você usa para integrar a comunidade em torno de seu trabalho?
- 21- Você considera que seu trabalho no viveiro de mudas é sustentável?
- 22- Quais sugestões você daria pras próximas turmas?

- 23- Você falou em relação ao lado profissional, mas e em relação a universidade, os movimentos sociais, o INCRA, as políticas públicas enfim, de que forma eles poderiam juntos atuar a fim de melhorar a oferta desses cursos? O que poderia mudar para melhorar?
- 24- Uma vez formado, você acha que deveria haver uma política pra atender esses profissionais pra eles se engajarem depois?
- 25- Houve resistência de algum professor de trabalhar a agricultura camponesa mostrando opção pela agricultura do agronegócio?
- 26- O professor chegou com a experiência dele e encontrou a de vocês. Ele mudou, ou se esforçou para acompanhar o novo ritmo?
- 27- Algum professor que trabalhava com tecnologias mais sofisticadas ao conhecer a turma ele redirecionou suas atividades pra realidade dos estudantes?
- 28- Como você via a organização interna da Turma?
- 29- Como era essa parte lúdica que você falou?
- 30- Você adotou essa ideia da mística em suas atividades?

Entrevista 2

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 2

Período: maio/2011

Local: Residência da entrevistada, na área urbana do município de Aparecida-PB e visita ao Assentamento Acauã, onde residia a entrevistada, localizado no mesmo município.

Atuação: Professora no ProJovem Campo.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 16/07/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Como você teve conhecimento do Curso?
- 3- Como aconteceu o desenvolvimento das disciplinas no Curso?

- 4- Durante o Curso você ainda morava no assentamento?
- 5- A comunidade sabia que você estava estudando, qual o Curso e que este Curso era diferenciado?
- 6- Como foi a mobilização para o Curso?
- 7- E durante a execução do Curso?
- 8- E quem você acha que teve mais dificuldades na Orientação, o pessoal que se envolveu mais pra educação ou mais pra área técnica?
- 9- Tinha depoimentos de jovens na comunidade sobre a possível ida?
- 10- quanto as disciplinas, houve relação entre as disciplinas de física, química e biologia e as demais disciplinas técnicas, elas tinha interrelação?
- 11- Existiu algum momento em que estudantes e professores se confrontasse devido aos conteúdos ou outras questões?
- 12- O que você acha de não poder parar o Curso durante a greve?
- 13- Você fazia parte do movimento?
- 14- Houve formação de grupos identificados dentro do próprio Curso?
- 15- Essa divisão de grupos por movimentos, sempre continuou até o final do Curso?
- 16- Você afirmou que lá tinha pessoas que não eram filhos de agricultores.
- 17- Qual era o critério de comprovação que era filho de agricultor?
- 18- E quanto às crianças que acompanharam vocês, você pode falar algo sobre essa questão?
- 19- Sobre a frase que você afirmou o que você acha dela? (“Agronomia tem mais status que Ciências Agrárias?”)
- 20- Esse Curso tem duas formações: a educação e a parte técnica das ciências agrárias. O que promove para o desenvolvimento do campo? O que você achou da importância desse Curso para o campo?
- 21- Onde você atua profissionalmente?
- 22- Fale sobre o desenvolvimento de suas atividades no PROJOVEM:
- 23- Você acha que seu trabalho contribuiu pra transformar realidades?
- 24- que comparações vocês fazem entre o projeto do Projovem e o do Curso de vocês de Ciências Agrárias, como o Projovem vem acontecendo?
- 25- Você acha que as disciplinas do Curso elas contribuíram para o desenvolvimento da sua comunidade?

- 26- Por que esse Curso foi dado dessa forma com disciplinas condensadas numa semana aproximadamente?
- 27- Você passou algum tempo sem trabalhar, houve ou há dificuldades na sua trajetória pensando que você fez parte desse Curso de Ciências Agrárias que é voltado para os povos do campo? E depois do Curso como se deu?
- 28- Vocês tem alguma parceria com o município ou se ele reconhecia a sua história nesse Curso de Ciências Agrárias e deram algum apoio?
- 29- Você falou de dificuldades de realizar trabalhos na comunidade, que você mobilizava e nem sempre eles estavam prontos.
- 30- Você quis dizer que os professores também faziam essa distinção, julgavam vocês inferiores que não precisavam de tanto esforço pra ensinar a vocês? Você acha que eles se surpreenderam?
- 31- Como foi essa convivência com a Universidade?
- 32- O que você entende por Educação do Campo?
- 33- A educação que você está vivenciando no seu Curso ela contribui para o desenvolvimento sustentável?
- 34- Nesse tempo do Curso foi aplicada a metodologia da alternância?
- 35- Houve solidariedade entre vocês?
- 36- Fale um pouco sobre seu estágio.
- 37- O Curso de Ciências Agrárias serviu pra fortalecer a identidade de vocês como filhos de camponeses?
- 38- Algumas considerações

Entrevista 3

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 3

Período: outubro/2011

Local: Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari – PB.

Atuação: Educador, militante no MST; Gestor Escolar na Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares

Transcrição/data: Iranete Meira, em 14/12/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Onde vocês fizeram o Ensino Fundamental e Ensino Médio?
- 3- Como você teve conhecimento do Curso?
- 4- Sua escolha por ciências agrárias se deu por opção mesmo ou por oportunidade do Curso ter surgido?
- 5- Você acabou se identificando com o Curso?
- 6- Os conteúdos científicos do Curso contribuíram com o campo?
- 7- O Curso e os conteúdos científicos Realmente contribui para você desenvolver algum trabalho de produção no assentamento, voltado para a agricultura familiar camponesa no assentamento?
- 8- O Curso adotou a pedagogia da alternância, como era por parte? Ou Vocês traziam atividades dirigidas para fazer na comunidade de cada disciplina?
- 9- E após o Curso ou mesmo durante o Curso você já começou a aplicar alguma coisa ou atuar de alguma forma usando esses conhecimentos?
- 10- Nós estamos vendo a questão do desenvolvimento sustentável, você acha que realmente a educação contribui para o desenvolvimento sustentável que os movimentos defendem? E o segundo momento como é que você ver essa questão do desenvolvimento Sustentável?
- 11- O que você pensa hoje como está posta essa estrutura de disputa dos territórios entre os estados e os municípios?
- 12- Você Fala muito num projeto de educação, que projeto é esse? O que a escola deveria fazer como educação do campo condizente com esse projeto de formação humana?
- 13- Algumas considerações.

Entrevista 4

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo e Deyse Morgana

Entrevistado: Profissional Egresso 4

Período: outubro/2011

Local: Residência da entrevistada, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari-PB

Atuação: Desenvolve atividades no lote da família.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 25/09/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Como você teve conhecimento do Curso?
- 3- Como aconteceu o desenvolvimento das disciplinas no Curso?
- 4- As disciplinas do Curso tinham um enfoque voltado pra realidade do campo?
- 5- Como foi a convivência no Curso e no ambiente universitário?
- 6- Você considera que houve uma troca de saberes? Os professores procuravam se apropriar desses saberes que você disse que os estudantes tinham das diferentes realidades?
- 7- O que é que você achou do Curso ter essas duas especificidades porque ele forma o professor, a licenciatura?
- 8- O Curso atuou no sentido da pedagogia da alternância?
- 9- Sobre as atividades do Tempo Comunidade, qual você realizou?
- 10- Como se deu a organização da Turma?
- 11- E no estágio, como você atuou e onde?
- 12- Atualmente você desenvolve alguma atividade baseada nos conhecimentos que você adquiriu no Curso?
- 13- Como você analisa a formação técnica e a licenciatura no Curso?
- 14- Que diferença faz o conhecimento associado de Ciências Agrárias com a Educação na escola e na comunidade?
- 15- O que o Curso poderia contribuir mais para o desenvolvimento do campo e de sua vida profissional?

Entrevista 5

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo e Rosa Maria de Brito

Entrevistado: Profissionais Egressos 5, 6 e 7

Período: outubro/2011

Local: Residência do Profissional Egresso 5, na área urbana do município de Bananeiras – PB.

Atuação: PE 5 – Técnico da AS-PTA, realizando Especialização em Psicopedagogia no município de Belém - PB; PE 6 – Professor na rede pública municipal de ensino; PE 7 – Professor de Química em escolas da área urbana;

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 16/11/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada coletiva

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Onde vocês fizeram o Ensino Fundamental e Ensino Médio?
- 3- Como você teve conhecimento do Curso?
- 4- Diante do que você me diz o que se constitui como dificuldade de encontrar candidatos?
- 5- Como aconteceu o desenvolvimento das disciplinas no Curso?
- 6- O que foi pra vocês esse choque cultural existente no Curso?
- 7- Quais eram os movimentos presentes no Curso?
- 8- Houve confrontos por quais motivos? De que forma isso aparecia?
- 9- Havia regularidade no repasse de recursos de vocês?
- 10- Os professores e os estudantes conseguiram se adaptar a metodologia adotada no Curso, sobre a pedagogia da alternância?
- 11- Os conteúdos eram abordados sobre a realidade, ou era para a alta produção?
- 12- Como foi a convivência na universidade?
- 13- O que é para vocês Educação do Campo diante de suas experiências?
- 14- O que é o desenvolvimento sustentável pra vocês?
- 15- O Curso se propõe que a educação do campo deve contribuir para o desenvolvimento sustentável?

- 16- Nas suas comunidades ou escolas que trabalham vocês aplicam algum conhecimento do Curso?
- 17- Você acha que o Curso contribuiu também pra reafirmar essa identidade de camponês, de agricultor?
- 18- Vocês tinham vontade e acreditavam que chegariam até a universidade?
- 19- Durante o tempo escola como vocês faziam como era suprida a ausência de vocês?
- 20- Você acha que as disciplinas do Curso elas contribuíram para o desenvolvimento da sua comunidade?
- 21- Por que esse Curso foi dado dessa forma com disciplinas condensadas numa semana aproximadamente?
- 22- Você passou algum tempo sem trabalhar, houve ou há dificuldades na sua trajetória pensando que você fez parte desse Curso de Ciências Agrárias que é voltado para os povos do campo? E depois do Curso como se deu?
- 23- Alguns comentários que desejem acrescentar.

Entrevista 6

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista e Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 8

Período: outubro/2011

Local: Residência da entrevistada, município de Mari-PB

Atuação: Tutora à Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Virtual, na UFPB, Curso de Ciências Agrárias.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 10/09/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- 1- Identificar as concepções científicas que são repassadas nesses cursos.

- 3- Identificar se houve uma troca de saberes entre os saberes dos estudantes e os saberes dos professores.
- 4- O Curso aproveitou o conhecimento dos estudantes?
- 5- O Curso teve a preocupação de se voltar pra realidade dos educandos, como um dos princípios da educação do campo,
- 6- O Curso adotou outro princípio da Educação do Campo que é a questão da pedagogia da alternância, o que era que se fazia nesse período de alternância?
- 7- Quais as repercussões desse conhecimento na vida atual dessas pessoas e nas suas áreas se houve alguma repercussão e se estão utilizando ou não esses conhecimentos em alguma atividade prática nas suas áreas.
- 8- Como você ficou sabendo do Curso?
- 9- Você falou que era militante do MST. Qual era a sua ligação com o Movimento?
- 10- Mas durante o Curso tinha gente do MST que acompanhava?
- 11- das disciplinas que vocês estudaram, você acha que elas dão suporte pra pessoa que quer trabalhar na área de agricultura familiar?
- 12- e a metodologia, o jeito de ver a educação dos professores dessas duas áreas, se combinavam ou eram diferentes?
- 13- Vocês contestavam ou aceitavam a imposição de conteúdos destinados as suas realidades?
- 14- Houve descriminação da Turma pelas contestações? Vocês sentiam que havia alguma rejeição dos professores com a Turma?
- 15- No primeiro semestre vocês tiveram aulas dentro da Universidade mesmo, no Campus, e comiam no restaurante universitário?
- 16- – Então esse encontro de culturas ele promoveu também um espaço de discussão do respeito à diferença?
- 17- O espaço da universidade foi um espaço de resistência pra vocês?
- 18- A convivência com outros colegas, também com o tipo de auto-organização que os estudantes tem nos cursos como você vivenciou essa experiência?
- 19- No Curso teve alguma disciplina que tivesse alguma discussão sobre a questão agrária, da luta pela terra, uma formação política mais quanto a formação da luta?
- 20- Como era o período do Tempo Comunidade?
- 21- onde você fez seu TC?
- 22- todos os estágios foram orientados para serem feitos em escolas?

- 23- Tinha alguém do movimento que acompanhava o TC?
- 24- Atualmente você desenvolve alguma coisa relacionada ao Curso?
- 25- Até que ponto você percebe que o Curso de ciências agrárias contribui para esse desenvolvimento sustentável (DS) e o que você pensa sobre o que é o DS?
- 26- E elas contribuem pra o conhecimento, para o desenvolvimento das comunidades para os assentamentos?
- 27- E o que foi que fez você sair do campo para morar aqui na cidade agora?
- 28- Em relação às disciplinas houve preocupação dos professores em trabalhar a transdisciplinaridade no Tempo Escola e no Tempo Comunidade?
- 29- Como você analisa a metodologia da pedagogia da alternância no Curso?
- 30- Como se deu a organização interna da Turma?
- 31- E essa paste lúdica, cultural que você fala, como se deu?
- 32- O que você sugere para as próximas turmas em torno do currículo que foi ofertado e para os candidatos a essas turmas?

Entrevista 7

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Iranete Meira e Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 9

Período: outubro/2008

Local: UFPB, Campus III

Atuação: Educadora

Transcrição/data: Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 10/09/2010

Metodologia: Questionário aberto

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Identificar as concepções científicas que são repassadas nesses cursos.
- 3- Identificar se houve uma troca de saberes entre os saberes dos estudantes e os saberes dos professores.

- 4- O Curso aproveitou o conhecimento dos estudantes?
- 5- O Curso teve a preocupação de se voltar pra realidade dos educandos, como um dos princípios da educação do campo?
- 6- O Curso adotou outro princípio da Educação do Campo que é a questão da pedagogia da alternância, o que era que se fazia nesse período de alternância?
- 7- Quais as repercussões desse conhecimento na vida atual dessas pessoas e nas suas áreas se houve alguma repercussão e se estão utilizando ou não esses conhecimentos em alguma atividade prática nas suas áreas.
- 8- Como você ficou sabendo do Curso? Apresente algumas mudanças desencadeadas na comunidade a partir de sua atuação.
- 9- Descreva os serviços ou projetos que você está desenvolvendo na comunidade, baseados nos conhecimentos adquiridos no Curso.
- 10- Entre os conhecimentos que você estudou no Curso quais poderão contribuir para seu trabalho no assentamento?
- 11- Cite alguns benefícios que o Curso propiciou ou propiciará para os assentamentos.

Entrevista 8

Entrevistadores: Professora Maria do Socorro Xavier Batista, Iranete Meira e Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 10

Período: outubro/2008

Local: UFPB, Campus III

Atuação: Educadora

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 10/09/2010

Metodologia: Questionário aberto

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Identificar as concepções científicas que são repassadas nesses cursos.

- 3- Identificar se houve uma troca de saberes entre os saberes dos estudantes e os saberes dos professores.
- 4- O Curso aproveitou o conhecimento dos estudantes?
- 5- O Curso teve a preocupação de se voltar pra realidade dos educandos, como um dos princípios da educação do campo?
- 6- O Curso adotou outro princípio da Educação do Campo que é a questão da pedagogia da alternância, o que era que se fazia nesse período de alternância?
- 7- Quais as repercussões desse conhecimento na vida atual dessas pessoas e nas suas áreas se houve alguma repercussão e se estão utilizando ou não esses conhecimentos em alguma atividade prática nas suas áreas.
- 8- Como você ficou sabendo do Curso? Apresente algumas mudanças desencadeadas na comunidade a partir de sua atuação.
- 9- Descreva os serviços ou projetos que você está desenvolvendo na comunidade, baseados nos conhecimentos adquiridos no Curso.
- 10- Entre os conhecimentos que você estudou no Curso quais poderão contribuir para seu trabalho no assentamento?
- 11- Cite alguns benefícios que o Curso propiciou ou propiciará para os assentamentos:

Entrevista 9

Entrevistadores: Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 11

Período: novembro/2011

Local: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN.

Atuação: não atua na área de Ciências Agrárias. Atualmente, está cursando Farmácia na

Transcrição/data: Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 13/12/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.

- 2- Onde vocês fizeram o Ensino Fundamental e Ensino Médio?
- 3- Como você teve conhecimento do Curso?
- 4- Então, o que lhes aproximou do Curso foi o fato de que você era agente de assistência técnica e extensão rural em ATER e filho de pessoas do campo?
- 5- O Curso contribuiu pra você atuar na sua área de trabalho com ATER?
- 6- Então você já era extensionista e depois você tem um Curso voltado tanto pra área da licenciatura como pra área técnica. Suas práticas foram influenciadas pelo Curso?
- 7- Você fazia parte do movimento, ou foi indicado?
- 8- E sua prática de extensionista nos projetos agropecuários mudou depois do Curso?
- 9- Como foi a convivência coletiva?
- 10- Houve algum tipo de resistência na convivência na universidade ou mesmo durante as aulas?
- 11- No grupo de vocês havia dificuldades de relacionamentos?
- 12- Sobre a organicidade na Turma, como aconteceu?
- 13- O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Ciências Agrárias se adequou a realidade de vocês, filhos de camponeses?
- 14- Como você definiria o desenvolvimento sustentável?
- 15- O que é educação do campo pra você?
- 16- Algumas considerações.

Entrevista 10

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissionais Egressos 12, 13, e 15.

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Técnicos da assistência técnica da ACACE.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Qual a instituição a que vocês estão ligados?
- 3- Qual a ligação da Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará (ACACE) com a escola do campo?
- 4- Qual a ligação da ACACE com a escola do campo?
- 5- Como se deu a contribuição dos professores na execução do Curso, de acordo com a proposta do PRONERA?
- 6- Fale um pouco sobre a crítica e a autocrítica.
- 7- O que era a jornada socialista?
- 8- O que muitos de vocês chamam de currículo paralelo é expresso pelas jornadas também? O que mais?
- 9- Esse viver coletivo teve então contribuições?
- 10- Havia mais alguém no curso que não fosse filho de camponês?
- 11- No período do curso houve aplicabilidade da pedagogia da alternância?
- 12- A partir desse depoimento sobre a pedagogia da alternância e das vivências do campo, o que seria pra vocês a educação do campo e o desenvolvimento sustentável de acordo com o que foi desenvolvido no curso de vocês e a aplicabilidade disso?
- 13- Fale um pouco como foi a convivência na universidade.
- 14- Como se deu/desenvolveu a atuação dos parceiros na realização da proposta do curso de Ciências Agrárias?
- 15- Como você vê o curso em relação a origem dos estudantes do PRONERA? Em sua atuação profissional o curso de Ciências Agrárias promoveu fortalecimento da identidade e do território camponês?
- 16- Na questão do desenvolvimento sustentável, você acha que realmente as políticas de educação através do curso de Ciências Agrárias do PRONERA contribuem para o desenvolvimento sustentável que os movimentos sociais defendem?
- 17- Que ligações você vê entre a estrutura do curso, a forma de abordagem na realização daquele e o desenvolvimento sustentável?
- 18- Como você vê o período pós-curso? Em que a universidade poderia contribuir para o atendimento de suas necessidades na aplicação da prática profissional?

- 19- Qual a importância e as implicações da dupla formação do Profissional técnico e do professor graduado em Ciências Agrárias?
- 20- Há encontros entre o que os jovens procuram e o que os movimentos tem a oferecer?
- 21- Há encontros entre o que os jovens procuram e o que a universidade tem a oferecer?
- 22- Outras considerações

Entrevista 11

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissionais Egressos 14

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- O que você acha do Curso de ciências agrárias?
- 3- Como você organizava sua vida entre os estudos, comunidade e trabalho?
- 4- Como você avalia o desenvolvimento do Curso no tempo escola?
- 5- E em relação ao ensino, os professores, metodologia, didática?
- 6- Foi estabelecida uma relação entre os conteúdos estudados com as questões do campo?
- 7- Você percebeu alguma diferença entre este Curso e os cursos regulares que você já frequentou?
- 8- Quais são os trabalhos e intervenções que você está conseguindo desempenhar na sua comunidade?
- 9- Quais são as dificuldades?
- 10- Qual seu entendimento sobre o que é desenvolvimento sustentável
- 11- Quais as ações educativas desenvolvidas por você no seu assentamento?
- 12- Você pretende continuar estudando?

- 13- Você tem sugestões para o Curso?
- 14- Vocês sofreram algum preconceito na universidade?

Entrevista 12

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 15

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- O que você acha do Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como você organizava sua vida entre os estudos, comunidade e trabalho?
- 4- Como você teve conhecimento do Curso?
- 5- Diante do que você nos fala sobre o relacionamento com a turma de Ciências Agrárias, como se dá o relacionamento de vocês da turma no pós-curso?
- 6- A organicidade partia de quem?
- 7- O Curso proporcionou o encontro de diferentes culturas extrapolando o que dizia o PPP quanto ao público atingido que deveria ser apenas do Nordeste do Brasil. O que significou isso pra você?
- 8- Como você vê a dinâmica do Curso e dos processos solidários que nela se dão em relação aos cursos convencionais?
- 9- Fale um pouco sobre o grupo de base.
- 10- Qual a importância dos processos de auto-gestão que se deram no Curso, em sua vida?
- 11- Pelo que você nos relata, a universidade os tratavam ora como iguais, ora como diferentes?

- 12- Quando você relatou sobre a realidade que se punha em prática na sala de aula, isso partia dos estudantes e professores?
- 13- Algumas considerações.

Entrevista 13

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissionais Egressos 16

Período: setembro/2012

Local: UFPB, Campus III< Bananeiras - PB.

Atuação: Educador em EFA.

Transcrição/data: Iranete Meira, Maria do Socorro Xavier, Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2009

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- O que você acha do Curso de ciências agrárias?
- 3- Como você organizava sua vida entre os estudos, comunidade e trabalho?
- 4- Como você avalia o desenvolvimento do Curso no tempo escola?
- 5- E em relação ao ensino, os professores, metodologia, didática?
- 6- Foi estabelecida uma relação entre os conteúdos estudados com as questões do campo?
- 7- Você percebeu alguma diferença entre este Curso e os cursos regulares que você já frequentou?
- 8- Quais são os trabalhos e intervenções que você está conseguindo desempenhar na sua comunidade?
- 9- Quais são as dificuldades?
- 10- Qual seu entendimento sobre o que é desenvolvimento sustentável
- 11- Quais as ações educativas desenvolvidas por você no seu assentamento?
- 12- Você pretende continuar estudando?
- 13- Você tem sugestões para o Curso?

14- Vocês sofreram algum preconceito na universidade?

Entrevista 14

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissional Egresso 17

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- O que você acha do Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como você organizava sua vida entre os estudos, comunidade e trabalho?
- 4- Como você avalia o desenvolvimento do Curso no tempo escola?
- 5- E em relação ao ensino, os professores, metodologia, didática?
- 6- Foi estabelecida uma relação entre os conteúdos estudados com as questões do campo?
- 7- Você percebeu alguma diferença entre este Curso e os cursos regulares que você já frequentou?
- 8- Quais são os trabalhos e intervenções que você está conseguindo desempenhar na sua comunidade?
- 9- Quais são as dificuldades?
- 10- Qual seu entendimento sobre o que é desenvolvimento sustentável
- 11- Quais as ações educativas desenvolvidas por você no seu assentamento?
- 12- Você pretende continuar estudando?
- 13- Você tem sugestões para o Curso?
- 14- Vocês sofreram algum preconceito na universidade?

Entrevista 15

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissionais Egressos 18

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- O que você acha do Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como você organizava sua vida entre os estudos, comunidade e trabalho?
- 4- Como você avalia o desenvolvimento do Curso no tempo escola?
- 5- E em relação ao ensino, os professores, metodologia, didática?
- 6- Foi estabelecida uma relação entre os conteúdos estudados com as questões do campo?
- 7- Você percebeu alguma diferença entre este Curso e os cursos regulares que você já frequentou?
- 8- Quais são os trabalhos e intervenções que você está conseguindo desempenhar na sua comunidade?
- 9- Quais são as dificuldades?
- 10- Qual seu entendimento sobre o que é desenvolvimento sustentável
- 11- Quais as ações educativas desenvolvidas por você no seu assentamento?
- 12- Você pretende continuar estudando?
- 13- Você tem sugestões para o Curso?
- 14- Vocês sofreram algum preconceito na universidade?

Entrevista 16

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissionais Egressos 19

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- O que você acha do Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como você organizava sua vida entre os estudos, comunidade e trabalho?
- 4- Como você avalia o desenvolvimento do Curso no tempo escola?
- 5- E em relação ao ensino, os professores, metodologia, didática?
- 6- Foi estabelecida uma relação entre os conteúdos estudados com as questões do campo?
- 7- Você percebeu alguma diferença entre este Curso e os cursos regulares que você já frequentou?
- 8- Quais são os trabalhos e intervenções que você está conseguindo desempenhar na sua comunidade?
- 9- Quais são as dificuldades?
- 10- Qual seu entendimento sobre o que é desenvolvimento sustentável
- 11- Quais as ações educativas desenvolvidas por você no seu assentamento?
- 12- Você pretende continuar estudando?
- 13- Você tem sugestões para o Curso?
- 14- Vocês sofreram algum preconceito na universidade?

Entrevista 17

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Profissionais Egressos 20

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Como você teve conhecimento do Curso?
- 3- como foi essa sua chegada no MST?
- 4- As disciplinas do Curso estavam voltadas pra realidade da agricultura familiar camponesa? Os conhecimentos que adquiristes lá realmente lhes dão um suporte pra você desenvolver seu trabalho na agricultura familiar? Você poderia citar assim alguma disciplina especial que você viu lá no Curso que realmente está voltada pra realidade da agricultura familiar?
- 5- Você considera que houve uma troca de saberes? Os professores procuravam se apropriar desses saberes que você disse que os estudantes tinham das diferentes realidades?
- 6- O que é que você achou do Curso ter essas duas especificidades porque ele forma o professor, a licenciatura?
- 7- O Curso atuou no sentido da pedagogia da alternância?
- 8- Sobre as atividades do Tempo Comunidade, quais você realizou?
- 9- E no estágio, como você atuou e onde?
- 10- Atualmente você desenvolve alguma atividade baseada nos conhecimentos que você adquiriu no Curso?
- 11- Como você desenvolve sua atividade profissional no Projovem Campo?
- 12- O que você espera do trabalho realizado com o Projovem Campo com o pessoal do campo, principalmente com as mulheres. Ela (a prática) promove esse desenvolvimento, ela espera que aconteça a partir de sua prática?
- 13- Até que ponto o Curso promove, propõe aos estudantes e dá as bases através de conhecimentos para que se possa promover o desenvolvimento sustentável?
- 14- Porque a educação do campo deve promover o desenvolvimento sustentável/
- 15- Pra você o que é desenvolvimento sustentável?
- 16- Como você acha que deveria ser uma educação do campo?

- 17- No Curso tinha as disciplinas e outra atividade pedagógica feita pelos Movimentos. Como foi que aconteceu?
- 18- Quais os textos eram mais indicados pelos movimentos?
- 19- O que significou esse currículo paralelo? Você percebeu diferença entre os professores dessa área mais técnica e os professores da área de educação, a relação a concepção de educação deles, o tratamento com os estudantes?
- 20- Como você analisa a metodologia da pedagogia da alternância no Curso?
- 21- Como se deu a organização interna da Turma?
- 22- No tempo em que vocês estavam na universidade havia dificuldades, ou as necessidades eram plenamente satisfeitas?
- 23- Você percebeu se estudantes, professores, funcionários, do começo ao final do Curso, você acha que houve alguma mudança, alguma forma de entendimento sobre o que era a diferença sobre o que eram vocês lá dentro e a importância de vocês estarem lá dentro da universidade?
- 24- Você acha que houve necessidade de mudança nas práticas docentes para atender a demanda da Turma?
- 25- O que significa um Curso voltado para camponeses?
- 26- O que faltou de apoio pra vocês na universidade e que você consideraria importante modificar para as próximas turmas do Curso de Ciências Agrárias?

Entrevista 18

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Camponês 1

Período: maio/2011

Local: Viveiro de Mudanças do Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), Assentamento Teixeira – município de Pitimbu-PB

Atuação: Camponês.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 29/07/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Faz tempo que o senhor conhece o PE1 [nome]? Por que procurou suas ações?
- 3- Como ele tem atuado na comunidade e em seu lote?
- 4- Sabes qual é a formação dele? O que você acha do Curso que ELE [PE 1] fez?
- 5- O que mudou na comunidade com o trabalho de do PE 1?
- 6- O senhor acha que eles são apoiados no desenvolvimento das ações deles? Falta alguma providência, contribuição?
- 7- O senhor gostaria de falar algo mais?

Entrevista 19

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Camponesa 2

Período: maio/2011

Local: Residência da entrevistada no Assentamento Acauã, município de Aparecida - PB.

Atuação: Camponesa.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 29/07/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quando sua filha foi convidada para estudar em Bananeiras, a senhora (mãe) sabia do que se tratava?
- 3- E os conhecimentos adquiridos eles serviram aqui pra comunidade, pra família?
- 4- A senhora conhecia a história desse Curso de Ciências Agrárias como sendo diferente dos convencionais, ou mesmo a comunidade sabe disso?
- 5- Quais as contribuições que sua filha trouxe para a comunidade?
- 6- Como a comunidade recebeu (sua filha) por ocasião da formação e atuação profissional, durante e após o Curso?

Entrevista 20

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Asseguradores 1 e 2 do INCRA/PRONERA

Período: outubro/2011

Local: Sede do INCRA/PB, João Pessoa – PB.

Atuação: Técnicos do INCRA.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 28/12/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada coletiva

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quais as vivências que vocês tiveram com o Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Quanto à seleção dos estudantes? Como foi realizada a divulgação do Processo Seletivo e mobilização?
- 4- E vocês dispõem desses registros dos pais dos estudantes?
- 5- D e quais formas realizaram-se os acompanhamentos?
- 6- E essa “ausência” na universidade por parte deles se devia a que ou a quem?
- 7- A necessidade de eles estarem dentro da universidade é pela especificidade do Curso? É isso que vocês dizem?
- 8- Vocês falaram um pouco sobre o papel do INCRA no TC e TE, mas qual seria de fato o papel do INCRA nos cursos do PRONERA? De uma forma geral, falar sobre as responsabilidades do INCRA e dos demais parceiros nesse Curso?
- 9- Falem sobre os Convênios.
- 10- Para verificar o andamento do Curso, o planejado, havia reuniões entre os parceiros (universidade, fundação, INCRA, movimentos sociais), encontros periódicos?
- 11- Já que vocês têm esses relatórios, que outros motivos seriam os de evasão?
- 12- Na atualidade, o PRONERA pensa em alternativas que minimizem os riscos de evasão e que também possam dar atenção as suas famílias?
- 13- Quando se fala nessa modalidade em que o Curso foi oferecido, de TE e TC, vocês consideram que houve aplicabilidade da pedagogia da alternância?

- 14- Houve limitações na execução do Curso?
- 15- Tendo em vista as dificuldades de acompanhamento nos tempos comunidade, que vocês recomendariam em uma nova turma?
- 16- Em relação à parceria, o que poderia melhorar?
- 17- Como vocês analisam essas atitudes num processo de construção como é o caso da Educação do Campo, O PRONERA também?
- 18- E na parte de convivência dos parceiros, poderia ser melhor em que?
- 19- Os estudantes são apenas os indicados pelos movimentos sociais?
- 20- Algumas considerações.

Entrevista 21

Entrevistadores: Maria do Socorro Xavier Batista e Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Professor 1

Período: setembro/2010

Local: Secretaria de Estado da Agricultura Familiar da Paraíba, João Pessoa – PB.

Atuação: Professor, UFPB, Campus III.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 28/12/2010

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quais as vivências que vocês tiveram com o Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como se deu a aprovação do Curso?
- 4- O Processo Seletivo atendeu aos critérios dos candidatos?
- 5- Por que abrangeu todo o território nacional?
- 6- Você trabalhava com ambas as turmas, as do Curso regular de Ciências Agrárias e a Turma PEC/MS?
- 7- Houve um PPP específico para a Turma?
- 8- Como se deu a oferta de professores para essa Turma específica?
- 9- Como se deu a construção de parcerias?

- 10- Qual era e como se deu a função exercida pelo MST no Curso?
- 11- O que representou o currículo paralelo?
- 12- Eles tinham uma carga horária que deixava pra fazer atividades na comunidade ou não?
- 13- Mas quando eles iam pras comunidades eles levavam alguma atividade dirigida de alguma disciplina?
- 14- Por conta dessa dinâmica desse tempo comunidade e tinha dificuldades de enquadrar os educandos, digamos no sistema da universidade?
- 15- Qual foi o papel dos parceiros?
- 16- Os educandos se envolviam com outros aqui na universidade?
- 17- Como se deu a administração de recursos financeiros?
- 18- A mudança na prática pedagógica da Turma PEC/MSD teve alguma repercussão para o curso regular?
- 19- Os professores procuraram realizar a transdisciplinaridade nos planejamentos ou isso aconteceu compartimentado?
- 20- Como vocês trabalharam a Educação do Campo no Curso?
- 21- O estágio deles foi mais voltado pra educação ou mais voltado pra essa área técnica, ou pra algum projeto?
- 22- Até que ponto você considera que esse Curso contribuiu com esses estudantes para a questão do desenvolvimento sustentável?
- 23- Tem outro projeto pra outra turma?
- 24- O que você pensa sobre a mudança entre o período de formação até a atuação profissional?
- 25- Algumas considerações.

Entrevista 22

Entrevistadores: Maria do Socorro Xavier Batista e Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Professor 2, UFPB

Período: setembro/2011

Local: Secretaria de Estado da Agricultura Familiar da Paraíba, João Pessoa – PB.

Atuação: Professor de Agrecologia, UFPB, Campus III. Secretário de Estado da Agricultura Familiar da Paraíba.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 28/12/2011

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quais as vivências que vocês tiveram com o Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Você trabalhava com ambas as turmas, as do Curso regular de Ciências Agrárias e a Turma PEC/MS?
- 4- Quais temas se destacaram em suas orientações de monografias dos Profissionais Egressos?
- 5- Eles adquiriram algum conhecimento que possibilitou a compreensão da diversidade e da especificidade da produção camponesa?
- 6- Há aproximações com práticas de educação popular na realização do curso tendo em vista o Projeto Político Pedagógico utilizado, o qual não era específico para a Turma?
- 7- Você considera que houve aplicação dos princípios da pedagogia da alternância?
- 8- Pelas práticas de orientação de monografias no Curso, os aprendizados e saberes oportunizados aos educandos culminaram em práticas de desenvolvimento sustentável?
- 9- E o que seria pra você esse Desenvolvimento Sustentável?
- 10- Quais implicações têm a dupla formação de licenciado e técnico em CA?
- 11- Algumas considerações

Entrevista 23

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Militante 1 dos MSC

Período: setembro/2011

Local: Sede do INCRA Nacional, Brasília – DF.

Atuação: Setor de Educação no MST Nacional, Brasília - DF.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 20/12/2010

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quais as vivências que vocês tiveram com o Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como se deu a aprovação do Curso?
- 4- Como ocorre a mobilização no campo?
- 5- Quais as exigências para ocorrer o Curso?
- 6- Teve um PPP apropriado?
- 7- Você acha que os princípios da pedagogia da alternância foram possíveis de ser realizados?
- 8- Você afirma então que ele continua com esse sentimento de pertença, de reconhecimento e afirmação de sua origem?
- 9- Qual a importância do Curso ter ocorrido em tempo intensivo?
- 10- Houve resistências, recusas por parte dos Profissionais Egressos?
- 11- Nesse momento que o professor revia suas disciplinas, conteúdos durante o decorrer da disciplina, você atribuiria isso a quais motivos?
- 12- De acordo com questionamentos de alguns estudantes haviam dificuldades, principalmente financeiras. Considerando que eles se ausentavam durante aproximadamente dois meses, como o Programa vê isso?
- 13- Como se deu a convivência na universidade?
- 14- E quanto à recepção da própria universidade?
- 15- O Curso possibilitou, a partir do processo educativo, o desenvolvimento sustentável?
- 16- Fale sobre o papel dos parceiros.
- 17- As temáticas relativas ao campesinato foram abordadas? De quais formas?
- 18- Quanto ao calendário sazonal que está na compreensão dos documentos por uma Educação do Campo, isso foi respeitado, realizado, pensando também o papel burocrático do INCRA, com a liberação de recursos nos tempos devidos?
- 19- você acredita que esse Curso contribuiu pra formação intelectual de uma expansão do capital no campo ou o fortalecimento da identidade camponesa, isso em vista do programa que estava posto na universidade?
- 20- Sobre a monitoria do Curso, ela ocorreu?

21- Algumas considerações.

Entrevista 24

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Militante 2 dos MSC

Período: setembro/2011

Local: Sede do INCRA Nacional, Brasília – DF.

Atuação: Setor de Educação no MST Nacional, Brasília - DF.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 20/12/2010

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Quais as vivências que vocês tiveram com o Curso de Ciências Agrárias?
- 3- Como se deu a aprovação do Curso?
- 4- Como ocorre a mobilização no campo?
- 5- Quais as exigências para ocorrer o Curso?
- 6- Teve um PPP apropriado?
- 7- Tendo em vista o público destinado ao PRONERA são os povos da Reforma Agrária, soubemos que houve estudantes que não eram filhos de agricultores. Explicar essa afirmação dos Profissionais Egressos.
- 8- Como se explica a mobilização do movimento e a escassez de voluntários para o estudo uma vez que poucos se candidatam a estudar?
- 9- Existe uma articulação entre todos esses movimentos pra dar suporte a esses estudantes durante e pós-curso?
- 10- Você vivenciou experiências nesse Curso de CA, diretamente com eles, os Profissionais Egressos?
- 11- De acordo com o Projeto Político Pedagógico, lá nos TC deveria haver monitores pra acompanhar os Profissionais Egressos em suas atividades. Isso ocorreu?
- 12- Em relação à alternância houve aplicabilidade, uma repercussão no Curso?

- 13- Pela experiência que você teve com essa Turma, que diferenças você vislumbrou entre ela e os cursos regulares de Ciências Agrárias?
- 14- Diante desses elementos que diferenciam esses cursos (normais e o do PRONERA) como se explica que nesse Curso houve o mesmo PPP na turma de CA do PRONERA?
- 15- Como se deu a formação da Turma?
- 16- Como foi a convivência dos estudantes com a universidade, o estar e não poder estar dentro da universidade?
- 17- Quando você relatou que teve tempos comunidade de oito meses, como você explica isso?
- 18- O que você ressaltaria em relação ao papel dos parceiros?
- 19- Depois desse Curso, verificamos algumas realidades desses profissionais, suas áreas de trabalho e o que o movimento social vislumbra para o pós-curso tendo em vista a política da educação do campo e o programa PRONERA?
- 20- A forma como foi ofertado o Curso promoveu uma educação sob a ótica do desenvolvimento sustentável?
- 21- Em relação a universidade havia preocupações de planejamentos entre as disciplinas teóricas e as técnicas, se havia interdisciplinaridade dos temas estudados?
- 22- Em relação ao PPP do Curso, lá está explícito a função da universidade como formadora de quadros técnicos voltados para o agronegócio e em relação a Ciências Agrárias, a proximidade com as ciências naturais ligadas ao agro. A universidade guiou-se mais por essa linha de trabalho?
- 23- O que seria pra você o desenvolvimento sustentável?
- 24- Algumas considerações.

Entrevista 25

Entrevistadores: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Entrevistado: Funcionário da Fundação José Américo (FJA)

Período: setembro/2012

Local: Sede da FJA, João Pessoa - PB.

Atuação: Setor de Convênios, João Pessoa - PB.

Transcrição/data: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, em 12/10/2012

Metodologia: Entrevista Semiestruturada individual

- 1- Apresentação inicial e solicitação de autorização da entrevista entre os participantes da entrevista.
- 2- Falar um pouco sobre o relacionamento, o papel da FJA na execução do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA, UFPB, período 2004 – 2008.
- 3- Houve relacionamento periodicamente com os demais parceiros, asseguradores do PRONERA?
- 4- Sabendo da peculiaridade do PRONERA na educação, há na fja distintas formas de olhar os convênios?
- 5- Quanto aos prazos para executar a parte administrativa burocrática e liberar recursos?
- 6- A que se destinavam os recursos do PRONERA?
- 7- Você acredita ser necessário, ou houve a necessidade de encontros periódicos dos asseguradores do PRONERA (INCRA, FJA, UFPB e movimentos sociais)?
- 8- Hoje, o que mudou sobre os recursos financeiros?
- 9- Para alguns entrevistados, os atrasos na liberação de recursos se davam entre a aprovação do recurso pela FJA, a universidade e orçamento da união. Podes falar algo sobre isto?
- 10- Outras considerações.

APÊNDICE L – Tipologia das Técnicas de Pesquisa

Nº	Região	Estado/Distrito Federal	Município	Entidade/Entrevistado	Período	Tipologia		
						Presencial/ Individual	Presencial/ Coletiva	Questionário/ via e-mail
01	Nordeste	Paraíba (PB)	Alhandra	Profissional Egresso 1	Outubro/ 2010	X	-	-
02			Aparecida	Profissional Egresso 2	Novembro/ 2010	X	-	-
03			Mari	Profissional Egresso 3	Março/ 2010 Julho/ 2011 Maio/2012	X	-	-
04			Mari	Profissional Egresso 4	Maio/ 2009	X	-	-
05			Bananeiras	Profissional Egresso 5	Março/ 2011	-	X	-
06			Bananeiras	Profissional Egresso 6	Março/ 2011	-	X	-
07			Bananeiras	Profissional Egresso 7	Março/ 2011	-	X	-
08			Guarabira	Profissional Egresso 8	Outubro/ 2010	X	-	-
09		Maranhão (MA)	Açailândia	Profissional Egresso 9	Agosto/ 2012	-	-	X
10		Piauí (PI)	Luzilândia	Profissional Egresso 10	Agosto/ 2012	-	-	X
11		Rio Grande do Norte (RN)	Natal	Profissional Egresso 11	Abril/ 2011	X	-	-
12		Ceará (CE)	Quixadá	Profissional Egresso 12	Maio/ 2011	-	X	-
13			Monsenhor Tabosa	Profissional Egresso 13	Maio/ 2011	-	X	-
14	Sudeste	Pernambuco (PE)	Jaqueira	Profissional Egresso 14		X	X	-
15		São Paulo (SP)	Rosana	Profissional Egresso 15	Maio/ 2011	-	X	-
16		Espírito Santo (ES)	Pinheiros	Profissional Egresso 16	Agosto/ 2012	-	-	X
17			Barra de São Francisco	Profissional Egresso 17	Agosto/ 2012	-	-	X
18			Pinheiros	Profissional Egresso 18	Agosto/ 2012	-	-	X
19			Montanha	Profissional Egresso 19	Agosto/ 2012	-	-	X
20	Sul	Paraná (PR)	Goioxim	Profissional Egresso 20	Outubro/ 2010	X	-	-

21	Nordeste	Paraíba	Bananeiras	UFPB/Professor 1/ Coordenador	Outubro/ 2010	X	-	-
22			João Pessoa	UFPB/Professor 2	Março/ 2011	X	-	-
23			João Pessoa	UFPB/Professor 3	Agosto de 2012	X	-	-
24			João Pessoa	INCRA/Assegurador 1	Maio/ 2011	X	-	-
25			João Pessoa	INCRA/ Assegurador 2	Maio/ 2011	X	-	-
26			João Pessoa	Funcionário da FJA	Setembro/ 2012	X	-	-
27	Centro- Oeste	Distrito Federal	Brasília	Militante MSC 1	Outubro/ 2010	X	-	-
28			Brasília	Militante MSC 2	Março/ 2011	X	-	-
29	Nordeste	Paraíba	Assentamento Teixeirinha/ Pitimbu	Camponês 1	Outubro/ 2010	X		-
30			Assentamento Acauã/ Aparecida	Camponês 2	Novembro/ 2010	X	-	-
Total	04	09	21	-	-	18	07	06
						31		

Fonte: Profissionais Egressos Entrevistados do Curso de Ciências Agrárias – PRONERA. Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE M - Programas e Políticas Públicas voltados para a Educação do Campo – Brasil: 2012

PROGRAMA	DATA DE CRIAÇÃO	OBJETIVO	DISPONÍVEL
Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)	1998	O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sob a responsabilidade do INCRA, tem como objetivo a formação de educadores e educadoras do campo. Sobre esse Programa discorreremos no Capítulo 3.	http://portal.mec.gov.br .
Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares	2005	O Programa Saberes da Terra, criado pelo MEC/SECADI, constitui o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos, integrado a qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares.	http://portal.mec.gov.br .
Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Campo – Saberes da Terra	2007	O ProJovem Campo – Saberes da Terra, criado no ano de 2008, constitui-se no Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Programa se destina a desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de jovens agricultores (as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no Ensino Fundamental. O ProJovem Campo – Saberes da Terra tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002.	http://www.projovemcampo.ufc.br . Acesso em 24 de setembro de 2011.
Programa de Apoio à Formação Superior em	2009	com a criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as	http://portal.mec.gov.br .

Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)		diretrizes político-pedagógicas publicadas no Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB N° 1, de 3/4/2002. O Procampo apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. O Procampo, criado pelo MEC/SECADI, é instituído pela Resolução/CD/FNDE N°. 06 de 17.03.2009, e estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.	
Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo)	2012	O Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) se apóia em quatro eixos fundamentais: a- gestão e práticas pedagógicas; b-formação de professores; c- educação de jovens e adultos; e d- educação profissional e tecnológica. A proposta do Programa é desenvolver a educação contextualizada promotora da interação entre o conhecimento científico e os saberes populares do campo. Dentre as ações do Pronacampo destacam-se o Pronatec Campo e o Programa Mais Educação. O Pronacampo promove a criação de duas modalidades de cursos: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo e o Programa Mais Educação voltado para as comunidades tradicionais.	http://portal.mec.gov.br .
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo	2012	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo tem como função apoiar a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo, que deverão disponibilizar de bolsas de estudos.	http://portal.mec.gov.br .
Programa Mais Educação	2012	O Programa Mais Educação apóia a educação integral na escola desenvolvendo atividades de acompanhamento pedagógico, atividades práticas situadas no contexto da agroecologia, da iniciação científica, no reconhecimento dos direitos humanos, da cultura e da arte popular, do esporte, do lazer, da memória e da história das comunidades tradicionais.	http://portal.mec.gov.br .

Fonte: sites acessados na internet constantes no ANEXO D. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE N - Trajetória de atuação dos Integrantes da Turma Margarida Maria Alves

Nº	Profissional Egresso	Períodos			Temáticas desenvolvidas no TCC e/ou atuação profissional, ligadas as Ciências Agrárias e a Educação
		Antes do Curso	Durante o Curso	Atualmente	
01	Edevan Debastiani de Lima	Militância MST	Militância MST	Educador PROJOVEM Campo	Agroecologia Agricultura camponesa Fruticultura e enxertia Artesanato de matérias-primas locais Gênero Desenvolvimento sustentável Hortas
02	Joana Paula Tavares da Silva	Militância MST – Setor de Saúde Educadora de EJA no Assentamento Zumbi dos Palmares, Mari - PB Educadora em área de acampamento	Militância MST	Atua nos trabalhos da unidade familiar e na comunidade voluntariamente	Compostagem; Produção de insumos naturais
03	Kleber Oliveira de Mesquita	Militância CPT	Militância CPT	Atua no Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM) na Coordenação de um Viveiro de Mudas	Viveiros de mudas Agroecologia Sistemas Agroflorestais (SAF) Plantas medicinais Avicultura Educação do Campo Jardinagem

					horticultura PROJOVEM Urbano Banco de Sementes Místicas Recuperação de Áreas de Preservação Permanente (APP), Reserva Legal e matas ciliares com vegetação nativa Produção de insumos e defensivos naturais Reciclagem Irrigação com produtos recicláveis Uso racional da água
04	Kátia Gomes da Cruz	Curso de Magistério Militante MST com trabalhos de base, ocupações, participação nas discussões na escola do Assentamento com EJA	Militante MST	Contribui com o MST fazendo um trabalho com as crianças, com o objetivo de analisar como esta seu desenvolvimento na escrita e leitura e produção de textos Na UFMA atua na Educação Presencial e à Distância com o curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, voltados para educadores do campo	Educação do Campo Escrita, leitura e produção de textos Educação à Distância e Presencial na UFMA para educadores do campo
05	Manoel Régis da Silva	Desenvolvia atividades no campo Estudante seminarista	Educador em escola pública	Educador na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida lecionando a disciplina Química, e na UFPB Virtual – Tutor à distância da Disciplina Fundamentos Socio-Históricos da Educação	Leciona a Disciplina de Química Tutor à Distância da UAB Virtual - UFPB

06	Josinaldo Silva de Araújo	Desenvolvia atividades no lote familiar	Educador	Educador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho, e na Prefeitura Municipal de Bananeiras	Educação
07	Francigleide de Sousa	Estudante Atividades na unidade familiar camponesa	Estudante Atividades ligadas a unidade familiar camponesa e no Assentamento Militância'	Educadora em Escola Municipal e creche	Educação
08	Gilmar Felipe Vicente	Militância MST 1996-1997 - Área de Juventude 1999 -Educador de EJA pelo MST Coletivo Estadual de Educação do MST 2001 - Direção Estadual como Coordenador do Setor de Comunicação do MST Coordenação Regional do MST no Cariri Paraibano	Militância MST 2001 – 2004 - Setor de Educação, Área de Juventude	Militância MST Setor de Educação Educador e Gestor Escolar na Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares – Mari – PB	Educação Gestão Escolar Atividades de produção e reprodução na unidade familiar camponesa Militância pelo MST desenvolvendo projetos ligados ao Movimento em âmbito estadual
09	Gilberto Azevedo Patrício de Vasconcelos	Extensão Rural na área de projetos produtivos	Extensão Rural na área de projetos produtivos	Não atua na área de Ciências Agrárias Estudante do Curso de Farmácia pela Universidade federal do rio Grande do Norte (UFRN)	Estudante do Curso de Farmácia pela Universidade federal do rio Grande do Norte (UFRN)
10	Ivanilson Estêvão da Silva	Estudante Seminarista Membro da Associação Diálogo Nordeste	Desenvolve projetos pela Associação Diálogo Nordeste	Membro da Associação Diálogo Nordeste Técnico de ATES pela AS-PTA integrando a equipe social de	Extensão rural Agroecologia Educação do Campo

				assistência técnica para atividades de ATES nos assentamentos pela AS-PTA no Polo da Borborema, na Paraíba	
11	Josinaldo Silva de Araújo	Estudante / agricultor	Estudante / agricultor	Educador em Escola Pública do município de Bananeiras / PB	Educação
12	Cosma dos Santos Damasceno	Militância	Militância	Integrando a equipe social de assistência técnica para atividades de ATES nos assentamentos do MST no Ceará	Assistência técnica em atividades de ATES Militância
13	Maria José da Gomes Cruz	Curso de Magistério Educadora de EJA Militância no MST Atividades ligadas a corte e costura	Militância no MST Setor de Educação, Monitora de EJA no Assentamento Zumbi dos Palmares, Mari – PB	Educadora pela UFPB, Educação à Distância, UAB-Virtual Atividades ligadas a corte e costura	Educação
14	Eleandro Reis Konoski	EFA	EFA	EFA	Estudante de Doutorado em área afim Desenvolve atividades ligadas a Pedagogia da Alternância e Extensão Rural na EFA de Pinheiros / ES
15	Maria Márcia Almeida dos Santos	Membro da Associação do Assentamento na mobilização de atividades com crianças, grupos de coreografias, coordenação de	Membro da Associação do Assentamento na mobilização de atividades com crianças, grupos de coreografias, coordenação de	Integrando a equipe social de assistência técnica para	Integrando a equipe social de assistência técnica para atividades de ATES nos assentamentos do MST no

		Catequese	Catequese	atividades de ATES nos assentamentos do MST no Ceará	Ceará
16	Ercílio Ferrari	Militância no MST	Militância no MST	Militância	Militância
17	Poliane Oliveira Dutra	Mensageira e membro da Coordenação Pastoral da Juventude Rural (PJR) Membro do Conselho da Comunidade Membro da Associação de Pequenos Agricultores da comunidade Secretária da Associação de Pais e Alunos de EFA de Barra do São Francisco (ES), a Associação Promocional de Educação Rural de barra de São Francisco (APERBA) Professora da Escola Família Agrícola (EFA)	Mensageira e membro da Coordenação Pastoral da Juventude Rural (PJR) Membro do Conselho da Comunidade Membro da Associação de Pequenos Agricultores da comunidade Secretária da Associação de Pais e Alunos de EFA de Barra do São Francisco (ES), a Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco (APERBA) Professora da Escola Família Agrícola (EFA)	Professora da Escola Família Agrícola (EFA) Realizando Mestrado em Agroecologia em Havana - Cuba	Agroecologia Educação
18	Jerri dos Santos Oliveira	Militância no MST	Militância no MST	Militância no MST	Militância no MST
19	Jayme Pinheiro Carvalho	CEFFA Assistência técnica na região de Pinheiros	CEFFA Assistência técnica na região de Pinheiros	CEFFA Assistência técnica na região de Pinheiros	Debate acerca da causa socialista; Assistência técnica Pedagogia da alternância
20	Janne Meyre Pereira Matias	Militância no MST Educatória de EJA pelo MST	Militância no MST Educatória de EJA pelo MST	Militância no MST Educatória de EJA pelo MST	Assistência técnica Militância

				Técnica de ATES pelo MST	
21	Ana Lúcia Rodrigues da Silva	Integrante da equipe técnica do MST em Tocantins (TO) Técnica em agropecuária pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)	Integrante da equipe técnica do MST em Tocantins (TO)	Atua na área técnica	Assentamento rural Reciclagem Agroecologia Aproveitamento de resíduos agrícolas para ração e silagem
22	Djacy Domingos Bezerra	Não detectado	Não detectado	Cursando graduação em Administração Segurança Privada	Segurança privada Administração
23	Elimar de Macena Rodrigues	Não detectado	Não detectado	ATER direcionada a grande produção	Assistência técnica Monocultura Agricultura capitalista
24	Manoel Nildo Oliveira de Lima	Não detectado	Não detectado	Funcionário em Pousadas do Litoral Paraibano Tutoria à Distância	Hotelaria Tutor Universidade Virtual
25	Hélio Silva Barbosa	Militante na Pastoral de Juventude do Meio Popular Rural (PJMPR)	Militância no MST	Militância no MST Educador do Campo	Educador Militância Juventude camponesa
26	Eron Domingos da Rocha	Militância no MST	Membro da Secretaria Estadual do MST no estado de Alagoas (AL) Contribuiu no setor de finanças	Militância	Militância
27	Ildener Perreira de Carvalho	Militância no MST Educadora voluntária em Educação Básica e em turma de EJA pelo MST	Coordenação Regional de Educação do MST no estado do Piauí (PI)	Militância	Militância
28	José Raimundo dos Santos Martins	Educador Popular do Campo – Militante do MST – Setor de Educação Educador voluntário em acampamentos e assentamentos	Educador Popular do Campo – Militante do MST – Setor de Educação	Militância Educador	Educação Militância

29	José Cláudio Ferreira	Militância no MST	Militância no MST – Coordenador de Educação	Militância no MST	Militância
30	Lidiane Mendes da Silva	Militância no MST	Militância no MST	Funcionária de empresa comercial	Comércio
31	Lucilene Batista da Silva	Acampada Militância no MST	Militância no MST no estado do Piauí – Coordenadora do Setor de Educação Voluntária junto a um grupo de mulheres nas ações da Ciranda Infantil do MST Contribuição às escolas itinerantes	Gestora escolar de escola do campo no Assentamento	Educação Gestão escolar Gênero
32	Marcos Antônio da Silva Lacerda	Militância no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)	Militância pelo MPA	Educador	Educação
33	Maria Aparecida Pereira da Silva	Atuação na Organização Não-Governamental Associação de Apoio as Comunidades do Campo (AACC) Secretária da Associação Comunitária Militância no MST Atividades ligadas a unidade familiar camponesa	Militância no MST Atividades ligadas a unidade familiar camponesa	Professor de Biologia em escola pública	Educação
34	Maria Lucivânia da	Militância no MST	Militância no MST	Militância no MST	Militância no MST

	Silva Lima				
35	Oziel Fernando dos Reis	Militância no MST – Setor de Educação, Setor de Cultura, Educador na Escola do Assentamento Atividades de assistência técnica no Projeto Lumiar – Setor de Produção Atuação na Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços aos Assentados da Reforma Agrária do Pontal Ltda (COCAMP) Atuação na Brigada de Produção do MST Brigada Nacional do MST no Rio Grande do Norte (RN) Técnico de Assistência Técnica da Cooperativa Central de Reforma Agrária do Estado de São Paulo (CCA/SP) Coordenação Regional do MST em Promissão (SP)	Militância no MST	Militância no MST Integrando a equipe social de assistência técnica para atividades de ATES nos assentamentos do MST no Ceará	Militância no MST Assistência técnica
36	Odair José Oliveira do	Militância no MST Atuação em área de	Militância no MST	Militância no MST	Militância no MST

	Amaral	Acampamento			
37	Valmiram Cardoso Sobreira	Membro do Grupo de Liturgia da Igreja católica Ala Progressista Trabalhador semi-assalariado da cultura do Caju (Bóia-fria)¹⁰⁷. Militância no MST – Membro da Direção Estadual do MST no estado do Piauí (PI) Contribuições: Setor de Educação, Setor de Formação, Setor de Produção, Coordenação de cursos, Participação em ocupações de terra, Brigada Nacional, Membro da Coordenação Nacional	Militância no MST	Educador	Educação
38	Vera Lúcia Taveira da Silva	Atividades ligadas à unidade familiar camponesa	Estudante Militância	Trabalha em representação de empresa privada	Comércio
39	Emanoel Ferreira de Farias	Não detectado	Não detectado	ATER pública	Assistência técnica
40	Glasilvan Eldem Soares da Silva	Não detectado	Não detectado	Educador	Educação

¹⁰⁷ Informação citada no Memorial da Turma de Ciências Agrárias (2004).

41	Maria do Carmo dos Santos Damasceno	Estudante	Estudante	Integrando a equipe social de assistência técnica para atividades de ATES nos assentamentos do MST no Ceará	Assistência técnica em atividades de ATES
42	Nicodemos Vieira da Silva	Não detectado	Não detectado	Não detectado	Não detectado
INTEGRANTES DA TURMA - ESTUDANTES DESISTENTES					
43	Elaine Cristina	Secretaria Estadual do MST no estado de Minas Gerais	Secretaria Regional do MST no estado de Minas Gerais	Não detectado	Não detectado
44	Ana Maria dos Santos	-	-	Não detectado	Não detectado
45	Maria Augusta de Jesus	Militância no MST Setor de Comunicação 2002 - Participou do Curso de Militantes na Escola Nacional Florestan Fernandes no estado de Goiás (GO) 2003 – Educadora de EJA pelo MST em área do Acampamento Eldorado dos Carajás Coordenação Regional do MST no estado de Sergipe (SE)	Militância no MST Setor de Coordenação de Monitores Coordenação Regional do MST no estado de Sergipe (SE)	Não detectado	Não detectado
46	Claudemir Jose Mocellin	Militância no MST	Militância no MST	Não detectado	Não detectado
47	Evaldo Rodrigues de França	Militância no MST	Militância no MST	Não detectado	Não detectado

48	Rubenaldo Monteiro	Não consta	-	Não detectado	Não detectado
49	Fabiana Veríssimo	Membro voluntário de EFA Militante do MST	Membro voluntário de EFA Militante do MST	Não detectado	Não detectado
50	Jair Costa da Silva	Atividades ligadas a unidade familiar camponesa	Atividades ligadas a unidade familiar camponesa Militante do MST Contribui na gestão escolar da Escola do Assentamento	Não detectado	Não detectado
51	José Rondinelle da Silva Soares	Não consta	-	Não detectado	Não detectado
52	Luiz Leonardo Ferreira	Não consta	-	Não detectado	Não detectado
53	Luiz Pereira de Sena	Técnico Agrícola	Técnico Agrícola em áreas de Assentamentos na Zona da Mata Paraibana	Técnico Agrícola em áreas de Assentamentos na Zona da Mata Paraibana Responsável pela assistência técnica na Feira Agroecológica Ecovárzea Paraibana	Assistência técnica e extensão rural em áreas de reforma agrária
54	Roseane Oliveira Rios	Educadora de Educação Básica e na área de EJA Estagiária pelo MST na Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra (CEDITER) Militância pelo MST	Militância pelo MST Membro da Coordenação Regional Setor de Gênero	Não detectado	Não detectado

		Participante no acompanhamento ao PRONERA			
55	Erinaldo de Macena Rodrigues	Não detectado	Não detectado	Não detectado	Não detectado
56	Ronilson Rodrigues da Silva	Não detectado	Não detectado	Não detectado	Não detectado

Fontes: Memorial da Turma de Ciências Agrárias com um total de 45 respondentes. Informações cedidas pela UFPB através de documentos: Pesquisa direta com os Profissionais Egressos que informaram sobre a atuação dos demais ex-integrantes da Turma e que não se teve acesso aos mesmos; TCC's e Fichas Catalográficas, totalizando documentações de 56 estudantes selecionados para o Curso de Ciências Agrárias, incluindo os estudantes desistentes e Profissionais Egressos. Informações complementares através de entrevistas semiestruturadas e questionários. Organização: Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE O - Estado da Arte do Estágio Curricular Supervisionado III: pesquisas e práticas de ensino

Nº	Nome do Profissional Egresso	Local do Estágio	UF	Sexo		Área de Atuação	Tempo (horas)	Acompanhamento
				M	F			
01	PE 1	Assentamento Nova Vida, município de Pitimbu	PB	X		Levantamento para realização da pesquisa para realização da monografia do Curso.	Não consta	Nivaldo – MST
02	PE 2	Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAFS)	PB		X	Docência. Preparar e ministrar aulas no curso de Agropecuária na unidade avançada da EAFS em Aparecida, visitas de intercâmbio, participação de palestras, aulas práticas na disciplina de Agroecologia.	135h	Caetano José de Lima - EAFS
03	PE 3	Escola Estadual Luiz Maria de França, município de Mari	PB	X		Estágio sobre a história da luta pela Terra no Brasil e a Reforma Agrária durante os dias no 8º e 9º ano	135h	Não teve acompanhamento
04	PE 4	Escola Estadual Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho, Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Mari	PB		X	Docência em sala de aula, na turma da 5ª série do Ensino Fundamental, com a disciplina de Ciências.	135h	Ademir Guilherme de Oliveira - UFPB
05	PE 5	Escola no município de Mari	PB	X		Docência. Aulas, momentos de integração, trabalhos práticos.	100h	Edjane do Nascimento
06	PE 6	Não consta	PB	X		Docência	100h	Não consta
07	PE 7	Grupo Escolar Senador Ruy Carneiro, Serra Redonda	PB	X		Docência. Disciplina de Ciências com as turmas: Educação ambiental, higienização das mãos, morfologia floral plantas medicinais.	Não consta	Socorro Queiroga - UFPB
26	PE 8	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha	PB		X	Docência. Aulas na disciplina de Ciências.	135h	Não teve acompanhamento

		Sobrinho, município de Bananeiras						
09	PE 9	Casa Familiar Rural (CFR), Assentamento Califórnia, município de Açailândia	MA		X	Docência em sala de aula, acompanhamento às famílias, grupos produtivos e visita as famílias e acompanhamento direto ao setor de avicultura.	180h	Francisco do Livramento Andrade - CFR
10	PE 10	Unidade Escolar Tia Zuleide, município de Luzilândia	PI		X	Docência. Aulas expositivas em sala de aula, aulas praticas, apresentações de Seminários, planejamentos dos projetos educativos da escola.	60h	Maria de Fátima C. Silva
11	PE 11	Escola Estadual Antonio Gomes (EEAG)	RN	X		Docência - Aulas ministradas aos alunos da 5ª a 8ª serie do Ensino Médio.	130h	Severina – EEAG
12	PE 12	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE		X	Docência em turma do Curso Magistério da Terra /UECE	135h	Professor Ernandes – UECE e Professor Ademir – UFPB
13	PE 13	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Francisco, Assentamento Santana, município de Mosenhor Tabosa - CE	CE		X	Estagio como Docência, pesquisa de conclusão de Curso e Monografia.	80h	Rita Francisco dos Santos
14	PE 14	Jaqueira	PE	X		Não consta	180h	Não consta
15	PE 15	Curso Técnico com enfoque em Agroecologia, Nova Pontal	SP	X		Docência. Acompanhamento nas disciplinas.	130h	Ângela – UNICAMP
16	PE 16	Escola Família Agrícola de Pinheiros (EFAP)	ES	X		Docência. Aulas de Agricultura e Zootecnia; trabalho de base para EFAP; assessorias em encontros; visitas as Famílias da Escola; articulações para o encontro de Educação do Campo e o Encontro de	135h	Socorro Queiroga e Ademir G. de Oliveira UFPB – Eudes Meira - EFAP

						Agricultor		
17	PE 17	Escola Família Agrícola (EFA), município de Barra de São Francisco	ES		X	Docência. Realização de aulas, planejamento e Plano de aulas, aulas praticas. Dinâmicas etc.	80h	Alencar Marim – EFA
18	PE 18	Escola Família Agrícola do Bley, Assentamento Nova Vitória, município de Pinheiros	ES	X		Docência. Momentos de estudos em sala de aula, orientações de grupos, aplicação de avaliações.	130h	Ednaldo Freitas - MEPES
19	PE 19	Escola Estadual de Ensino Fundamental, Margem do Itauninhas, Assentamento Otaviano R. de Carvalho, município de Ponto Belo	ES	X		Docência. Reunião na equipe de educadores, aulas praticas de campo, participação nas atividades agrícolas da escola.	135h	Edinéia
20	PE 20	Escola Estadual de Ensino Fundamental José Rocha Sobrinho	PR	X		Docência (aulas de Ciências da Natureza nas Turmas de 8º ano)	135h	Professor Ademir Guilherme de Oliveira - UFPB
21	PE 21	Escola Agrícola Cristinápolis, Assentamento Caraíbas, Japarutuba	SE	X		Docência. Exploração sobre o tema de Agroecologia e Olericultura com atividades praticas na Escola.	50h	Não consta
22	PE 22	Escola Hildo Pereira de Menezes	PE	X		Docência em sala de aula.	130h	Maria Aparecida da Silva
23	PE 23	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho, Assentamento Guanabara, Quixadá	CE		X	Docência. Ministrou disciplina de Ciências nas turmas do 7º ano do ensino Fundamental	135h	Lúcia Macena
24	PE 24	Escola Luciano Alves da Silva	SP	X		Docência. Aulas de Ciências para alunos da 5ª serie	40h	Não houve acompanhamento
25	PE 25	Escola Agrícola Cristinápolis, Assentamento Bispo Dom Hélder Câmara	SE	X		Docência. Ensino em sala de aula e participação direta nas aulas pratica.	135h	Francisco de Assis – Diretor da Escola
26	PE 26	Escola Estadual Maria José Vieira Ferreira, Assentamento Santa Helena, município de Sapé	PB		X	Docência. Acompanhamento em todas as atividades desenvolvidas na escola, Docência em sala de aula,	135h	José Gonçalves – EFA Baixão do Carlos

						desenvolvimento de aulas praticas, visitas em algumas comunidades onde moram os alunos.		
27	PE 27	Escola Municipal Firmo Santino, Comunidade Caianas dos Crioulos, Alagoa Grande	PB	X		Docência. Ministrou a disciplina de Ciências da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	60h	Ademir Guilherme de Oliveira - UFPB
28	PE 28	Escola Estadual Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho, Assentamento Esperança, município de Areia	PB	X		Docência. Intervenção na escola, com pratica na sala de aula.	135h	Socorro Queiroga e Ademir Guilherme de Oliveira - UFPB
29	PE 29	Escola Municipal Coronel Zuza Torres, Assentamento Vila Paraíso, município de São Miguel do Gostoso	RN		X	Docência. Aula Expositiva para duas turmas de 6º ano, como parte da carga horária para a conclusão do curso. A escola localizada na cidade recebe educadores dos assentamentos da zona rural.	Não consta	Patrícia Bezerra – Escola Municipal Coronel Zuza Torres.
30	PE 30	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Francisco, município de Monsenhor Tabosa	CE		X	Docência. O Que estuda a Geografia a importância desta para a vida cotidiana dos educandos, estudando assim as especificidades do espaço geográfico no Ensino Médio	135h	Professor: Ademir Guilherme de Oliveira - UFPB
31	PE 31	Escola Estadual Tomas Cardoso Filho, Assentamento Vale da Esperança, município de Teresina	PI		X	Docência. Desenvolvi estágio de regência, onde ministrei aulas de Ciências, História e Geografia, na 5º, 7º e 8º Anos.	60h	Não consta
32	PE 32	Escola Padre José Coutinho, Assentamento Maria da Penha II, município de Pirpirituba	PB	X		Docência. Momentos de estudo em sala de aula.	135h	Professor: Ademir Guilherme de Oliveira - UFPB
33	PE 33	Escola Agrícola Cristinápolis	SE	X		Docência em sala de aula	50h	Francisco de Assis
34	PE 34	Escola Agrotécnica Francisca Trindade, Assentamento Malhada, Canto do Buriti	PI	X		Docência. Ministrando aula para educandos (as) do Curso Técnico em Saúde Comunitária – Convenio	135h	Professoras: Socorro Quirino e Maria Lucineide de

						MST/INCRA/SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura e COREM – Conselho Regional de Enfermagem e Medicina.		Carvalho
35	PE 35	Escola Estadual de Ensino Fundamental José Rocha Sobrinho, Sítio Queimadas, município de Bananeiras	PB		X	Docência. Estágio 1 observação em sala de aula na Escola Municipal Neuza Pereira da Silva em Pilões/PB. Trabalho monográfico, pesquisa realizada na escola acima citada, e Estágio III em Bananeiras na Escola já citada sob observação do professor da disciplina.	135h	Professor: Ademir Guilherme de Oliveira e Socorro Queiroga - UFPB
36	PE 36	Escola Família Agrícola (EFA) Baixão do Carlos, Assentamento Vale da Esperança, Teresina	PI		X	Docência. Acompanhamento em todas as atividades desenvolvidas na escola, Docência em sala de aula, desenvolvimento de aulas práticas, visitas em algumas comunidades onde moram os alunos.	135h	José Gonçalves – EFA Baixão do Carlos
37	PE 37	Escola Municipal Amigos da Terra	TO		X	Docência na Turma do 3º EJA - Noturno	135h	Elissandra Ferreira Cesar
38	PE 38	Não consta	PB	X		Não consta	Não consta	Não consta
39	PE 39	Não consta	PB	X		Não consta	Não consta	Não consta
40	PE 40	Não consta	MG		X	Não consta	Não consta	Não consta
41	PE 41	Não consta	RN	X		Não consta	Não consta	Não consta
42	PE 42	Não consta	PB	X		Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: INCRA: 2012. Avaliação de Estágios dos Concluintes Ciências Agrárias. Relação dos 36 alunos concluintes que responderam ao Questionário de Avaliação, em novembro de 2008, somados aos 6 não respondentes. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE P - Estado da Arte dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, UFPB – 2008

ESTADO DA ARTE	
Trabalho 01	
Nome do autor	Edevan Debastiani de Lima
Tema	A concepção de cultura trabalhada pela escola na comunidade quilombola
Objeto de estudo	Identificar o papel da escola na formação da identidade quilombola
Local e ano da pesquisa	Comunidade Matão – Gurinhém/PB - 2008
Sujeitos da Pesquisa	Educandos da escola da comunidade Matão
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- Identidade 2- Escola 3- Quilombola
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Paulo Anchieta
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa ¹⁰⁸
Trabalho 02	
Nome do autor	Ivanilson Estêvão da Silva
Tema	Direitos Humanos e Cidadania na Escola
Objeto de estudo	Direitos humanos e cidadania na Escola de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho no município de Bananeiras/PB
Local e ano da pesquisa	Escola de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho no município de Bananeiras/PB - 2008
Sujeitos da Pesquisa	Educandos da Escola de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho no município de Bananeiras/PB
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- Direitos Humanos 2- Cidadania 1- educação para a paz

¹⁰⁸ A partir desse documento produziu-se o Apêndice Q.

Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Geralda Medeiros (UFPB)
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 03	
Nome do autor	Poliane Oliveira Dutra
Tema	A pedagogia da alternância do CEFFA de Vinhático na promoção da Educação do Campo
Objeto de estudo	A pedagogia da alternância do CEFFA do Vinhático
Local e ano da pesquisa	Vinhático/ES – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1-Pedagogia da alternância 2-Educação do Campo 3-CEFFA de Vinhático
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Socorro Queiroga (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico, ficha catalográfica
Trabalho 04	
Nome do autor	Joana Paula Tavares da Silva
Tema	Como se dá o processo de formação das turmas de EJA no assentamento Zumbi dos Palmares – PB
Objeto de estudo	A formação das turmas de EJA no assentamento Zumbi dos Palmares - PB
Local e ano da pesquisa	Turmas de EJA da escola do assentamento Zumbi dos Palmares/PB – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Geralda Medeiros (UFPB)
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 05	
Nome do autor	Ana Lúcia Rodrigues da Silva
Tema	Utilização de resíduos de mandioca na produção de silagem
Objeto de estudo	Resíduos de mandioca na produção de silagem
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008

Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Geralda Medeiros (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 06	
Nome do autor	Djacy Domingos Bezerra
Tema	Práticas agroecológicas gerando emprego e renda nas comunidades rurais
Objeto de estudo	Práticas agroecológicas
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Marcos Barros (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 07	
Nome do autor	Oziel Fernando dos Reis
Tema	Território muito além do que um espaço geográfico
Objeto de estudo	O território visto em uma perspectiva crítica no Assentamento Laudenor de Sousa
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses do Assentamento
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1-território 2- Assentamento Laudenor de Sousa
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Breno Henriques
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 08	
Nome do autor	Kátia Gomes de Sousa
Tema	O impacto sócio-ambiental da monocultura do eucalipto (<i>Eucalyptus</i>) no assentamento Califórnia, município de Açailândia,

	estado do Maranhão
Objeto de estudo	Impacto sócio-ambiental da monocultura do eucalipto
Local e ano da pesquisa	Assentamento Califórnia, município de Açailândia, estado do Maranhão – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Membros pertencentes ao Assentamento Califórnia
Metodologia utilizada:	Pesquisa oral através de entrevistas semiestruturadas e estruturadas, individuais e coletivas; reuniões e assembleias na comunidade; seminário; aplicação de questionários; pesquisa de campo de forma aleatória; análises teóricas; análise de conteúdo
Categorias analíticas	1- Meio Ambiente 2- Agrotóxico 3- Impacto Sócio Ambiental
Principais resultados:	Segundo a autora os estudos de impactos sócio-ambientais da monocultura do eucalipto, baseados na análise de impactos ocorridos no Assentamento e região, tem sido uma ferramenta importante, utilizada tanto na avaliação dos problemas provocados pela monocultura do eucalipto, quanto na obtenção de informações relacionadas as conseqüências causadas por este modelo. Constatamos, portanto, que a história narrada de conflitos entre populações atingidas pela empresa de monocultura demonstra sob que condições são produzidos o eucalipto e o carvão no Brasil. Visto que a monocultura se impôs sobre um território de grande diversidade social e biológica, ameaçando-a, a exemplo do que foi constatado na pesquisa com a observação do desaparecimento da fauna e flora em virtude deste modelo homogêneo, além de causar a expulsão do homem do campo.
Orientador:	Professor Dr. Silvestre Fernandez Vasquez
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 09	
Nome do autor	Francicleide de Sousa
Tema	O assentamento Acauã e as práticas agroecológicas em processo de construção
Objeto de estudo	Práticas agroecológicas
Local e ano da pesquisa	Assentamento Acauã, município de Aparecida/PB – 2008
Sujeitos da Pesquisa	11 famílias de agricultores e agricultoras que já produziam de forma orgânica na comunidade, que buscam dentro do processo capitalista de produção novas formas de se manter enquanto classe social
Metodologia utilizada:	Seminário; pesquisa de campo; questionário aberto; reuniões semanais;
Categorias analíticas	1-sustentabilidade 2-agroecologia 3-Organização social
Principais resultados:	Para a autora a agroecologia é uma área do conhecimento muito ampla e complexa e que a pesquisa contribui, mas não foi

	suficiente para desmistificar o conceito do camponês de que só é possível aumentar a produtividade se utilizar muitos adubos químicos, sementes transgênicas, maquinário pesado e o uso exagerado de agrotóxico.
Orientador:	Professor Djail
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 10	
Nome do autor	Marcos Antônio da Silva Lacerda
Tema	Aplicações fitoterápicas praticadas em comunidades rurais no município de Areia-PB
Objeto de estudo	Aplicações fitoterápicas
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses das comunidades rurais
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1. Plantas medicinais 2. Fitoterapia –populações tradicionais 3. Medicina popular 4. Receita caseiras- fitoterapia
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Marcos Barros (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 11	
Nome do autor	Nicodemos Vieira da Silva
Tema	Agroecologia
Objeto de estudo	Sem acesso ao texto monográfico
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Marcos Barros (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 12	
Nome do autor	Manoel Nildo Oliveira de Lima
Tema	Efeito do nível de energia da ração sobre o desempenho e características de carcaça de frangos de cortes

Objeto de estudo	Nível de energia da ração sobre o desempenho e características de carcaça de frangos de cortes
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1. Aves de corte – pintos 2. Ração - aves de corte
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor José Humberto Vilar da Silva
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 13	
Nome do autor	Eron Domingos da Rocha
Tema	Diagnóstico socioeconômico e importância das sementes crioulas no assentamento Roseli Nunes, município de Ponciano – AL
Objeto de estudo	Sementes crioulas no assentamento Roseli Nunes, município de Ponciano – AL
Local e ano da pesquisa	Assentamento Roseli Nunes, município de Ponciano/AL – 2008
Sujeitos da Pesquisa	As famílias do Assentamento
Metodologia utilizada:	Pesquisa bibliográfica, levantamento de dados sobre as famílias e o Assentamento, entrevistas com assentados e uma pesquisa documental
Categorias analíticas	1- Assentados; 2- Semeio; 3- recursos naturais
Principais resultados:	Para o autor a construção de um Banco de Sementes Comunitário pode tornar-se uma ferramenta importante para a auto-suficiência das famílias na disponibilização de sementes crioulas, como também, uma contribuição importante na questão ambiental, através de práticas alternativas, quando se verificou a diminuição do uso de agrotóxicos que agredem e degradam o meio ambiente.
Orientador:	Prof. Dr. Francisco Marinaldo Fernandes Corlett
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 14	
Nome do autor	Hélio Silva Barbosa
Tema	Educação de Jovens e Adultos: como acontece? Como a escola compreende a condição juvenil do educando do campo
Objeto de estudo	Educação de Jovens e Adultos no campo
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Professores
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico

Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Geralda Medeiros (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 15	
Nome do autor	Maria do Carmo dos Santos Damasceno
Tema	Alternativas de convivência com o Semiárido no Assentamento Santana / Monsenhor Tabosa – CE
Objeto de estudo	Experiências existentes no Assentamento Santana / Monsenhor Tabosa – CE
Local e ano da pesquisa	Assentamento Santana , Monsenhor Tabosa – CE / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Orientador:	Professor Antônio Paiva da Silva (UFC)
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 16	
Nome do autor	Jerri dos Santos Oliveira
Tema	Os desafios do MST na luta contra a expansão do agronegócio no município de Montanha – ES
Objeto de estudo	Os desafios do MST na luta contra a expansão do agronegócio
Local e ano da pesquisa	município de Montanha – ES / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Militantes do MST
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Paulo Anchieta (UFPB) Professor Hélder Gomes (UFES)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 17	
Nome do autor	Maria Márcia Almeida dos Santos
Tema	Soberania Alimentar no Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE
Objeto de estudo	Soberania Alimentar
Local e ano da pesquisa	Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE / 2008

Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Helena Selma (UFC)
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 18	
Nome do autor	Eleandro Reis Konoski
Tema	A influência da estrutura produtiva e econômica do município de Pinheiros sobre a Escola Família Agrícola, após os anos 1980
Objeto de estudo	Estrutura produtiva e econômica do município de Pinheiros sobre a Escola Família Agrícola
Local e ano da pesquisa	município de Pinheiros – ES / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1. Alternância – pedagogia 2. Desenvolvimento Sustentável 3. Escola família agrícola – alternância
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Maria do Socorro Nóbrega Queiroga (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 19	
Nome do autor	José Raimundo dos Santos Martins
Tema	Importância de Práticas Educativas Transformadoras como estratégia de intervenção do ensino agrícola numa comunidade do Sertão Sergipano
Objeto de estudo	Práticas Educativas transformadoras como estratégia de intervenção do ensino agrícola
Local e ano da pesquisa	comunidade do Sertão Sergipano / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1. Prática educativas - Agricultura 2. Zootecnia- aulas práticas 3. Aulas praticas – agricultura
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Maria do Socorro Nóbrega Queiroga (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica

Trabalho 20	
Nome do autor	Manoel Régis da Silva
Tema	Nível de aprendizagem dos educandos da rede pública de ensino através da utilização de aulas experimentais de Química
Objeto de estudo	Nível de aprendizagem dos educandos da rede pública de ensino médio, através da utilização de aulas experimentais de química, resultando na motivação desses educandos durante o processo de ensino e aprendizagem
Local e ano da pesquisa	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho, município de Bananeiras/PB – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Educandos da rede pública de Ensino Médio do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rocha Sobrinho
Metodologia utilizada:	estudo comparativo descritivo, pesquisa descritiva, aplicação de um Pré-teste (teste de sondagem) com questões referentes ao assunto que seria estudado, aulas expositivas pelos monitores, questionamentos (discussões), pós-teste, aulas práticas para produção de sabão e de detergentes, aplicação de questionários
Categorias analíticas	1. Ensino - Aprendizagem 2. Química 3. Aulas Experimentais – Atividades
Principais resultados:	Para o autor a existência de uma "prática comprovando a teoria" e a facilidade de assimilação dos conceitos também motiva os educandos. As justificativas fornecidas pelos que responderam não gostar de estudar química apresentam a visão que o aluno tem de tal disciplina e do modo como é ensinada. Para eles, a química possui uma quantidade excessiva de assuntos a serem estudados e memorizados, além de temas considerados abstratos ou ensinados de maneira confusa e superficial. Baseado nos objetivos dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino médio, entende-se que o ensino de Química realizado nas escolas participantes do evento está ainda longe do que deveria ser para atender de forma satisfatória aos alunos do E.M. habilidades como relacionar, comparar, interpretar, etc., são pouco desenvolvidas na forma que como a Química é comumente abordada. A experimentação sem dúvida é uma alternativa que pode elevar a qualidade do ensino de Química, pela potencialidade em desenvolver não só estas habilidades, como também a capacidade de argumentação, observação, e porque não a linguagem escrita e falada dos alunos, aproximando-se mais dos objetivos dos PCN's.
Orientador:	Orientador: Profº Max Rocha Quirino (Mestre) Co-orientador: Profº Ademir Guilherme de Oliveira (Mestre)
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 21	
Nome do autor	Kleber de Oliveira Mesquita
Tema	A produção sócio-econômica da cultura do inhame no Assentamento Nova Vida, no Litoral Sul Paraibano
Objeto de estudo	Cultura do inhame no Assentamento Nova Vida, município de Caaporã, Litoral Sul Paraibano
Local e ano da pesquisa	Assentamento Nova Vida, município de Caaporã, Litoral Sul Paraibano, 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade

Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- Cultura do inhame 2- Produção sócio-econômica
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Francisco Marinaldo
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 22	
Nome do autor	Vera Lúcia Taveira da Silva
Tema	Concepções da educação de jovens e adultos nas escolas públicas no município de Pilões-PB
Objeto de estudo	Alfabetização das turmas de EJA no município de Pilões
Local e ano da pesquisa	município de Pilões-PB / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Professores das escolas do município
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1. Prática docente - Educação de Jovens e adultos 2. Ensino aprendizagem – formação profissional 3. Formação profissional – prática docente
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Ademir Guilherme de Oliveira
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 23	
Nome do autor	Glasilvan Elton Soares da Silva
Tema	Formas Alternativas na produção e utilização de energias renováveis
Objeto de estudo	Energias renováveis
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Esmeralda Paranhos dos Santos
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 24	
Nome do autor	Cosma dos Santos Damasceno

Tema	Formas de recuperação do solo degradado no Assentamento Santana
Objeto de estudo	Solos degradados
Local e ano da pesquisa	Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa/CE – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Raimundo Castelo (UFC)
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 25	
Nome do autor	José Cláudio Ferreira
Tema	Efeito ocasionado pela monocultura da cana-de-açúcar no projeto de assentamento Caraíbas – Japarutuba/SE
Objeto de estudo	Monocultura da cana-de-açúcar, no projeto de assentamento Caraíbas
Local e ano da pesquisa	Assentamento Caraíbas – Japarutuba/SE – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1. Monocultura – assentamento 2. Degradação ambiental – monocultura 3.Cana –de – açúcar- monocultura
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Nivânia Pereira da Costa
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, ficha catalográfica
Trabalho 26	
Nome do autor	Gilmar Felipe Vicente
Tema	A concepção de campo que as escolas dos Assentamentos Zumbi dos Palmares e Tiradentes trabalham com seus educandos
Objeto de estudo	Concepção de campo que as escolas trabalham com seus educandos
Local e ano da pesquisa	Assentamentos Zumbi dos Palmares e Tiradentes, município de Mari/PB – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Educadores das escolas dos assentamentos
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Maria do Socorro Nóbrega Queiroga
Fonte:	Entrevista, Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa

Trabalho 27	
Nome do autor	Elaine Cristina de Oliveira
Tema	Relação entre o sucesso ou fracasso do PDA a partir do processo de formação dos acampados (título provisório)
Objeto de estudo	Projeto de Desenvolvimento do Assentamento (PDA)
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses do assentamento
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- PDA 2- Formação de acampados
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Paulo Anchietá
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 28	
Nome do autor	Lucilene Batista da Silva
Tema	Agrotóxicos X práticas alternativas no controle de pragas e doenças no Assentamento Vale da Esperança
Objeto de estudo	Agrotóxicos X práticas alternativas no controle de pragas e doenças
Local e ano da pesquisa	Assentamento Vale da Esperança, Teresina/PI – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses do assentamento
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- Agrotóxicos 2- Práticas alternativas 3- Controle de pragas e doenças
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Marcos Barros (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 29	
Nome do autor	Ildener Pereira de Carvalho
Tema	A participação da mulher na reforma agrária: trabalho, produção e renda familiar no Assentamento Palmares, Luzilândia-PI
Objeto de estudo	O trabalho produtivo desenvolvido pelas mulheres assentadas no PA Palmares
Local e ano da pesquisa	Projeto de Assentamento (PA) Palmares, município de Luzilândia/PI - 2008
Sujeitos da Pesquisa	Mulheres assentadas representantes de quatro famílias: uma mulher como responsável sozinha pela família, uma família com um benefício da previdência social, uma família com um funcionário público e uma família que dispõe do Programa

	Bolsa-família como a principal fonte de recurso além da agricultura.
Metodologia utilizada:	Entrevista estruturada
Categorias analíticas	1. Reforma agrária – mulher 2. Mulher – produção e renda familiar 3. Assentamento Palmares – PI
Principais resultados:	Para a autora a divisão sexual do trabalho inferioriza a mulher por não reconhecer sua capacidade de produzir e de reproduzir a vida. É a mulher que na maioria das vezes garante a manutenção da família e sua permanência no campo. Através do trabalho produtivo, que geralmente torna-se invisível por ser considerado somente como complementar ao trabalho masculino, as mulheres assentadas conseguem garantir alimentação de qualidade, saúde e educação para toda a familiar, além de ajudarem a cuidar da comunidade da qual fazem parte. Por fim, para garantir uma maior participação da mulher sem terra na luta política é necessário abrir um leque de discussão sobre o papel da mulher na sociedade, na vida familiar e no grupo político do qual ela pertence
Orientador:	Professor José Francisco Lima Professor Kilder Barbosa da Silva
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 30	
Nome do autor	Ercílio Ferrari
Tema	Extensão rural / ATEs proposta para o trabalho no Assentamento
Objeto de estudo	Extensão rural / ATEs
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Breno
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 31	
Nome do autor	Emanoel Pereira de Farias
Tema	Adubação orgânica – eficiência
Objeto de estudo	Adubação orgânica
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico

Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Alexandre Paiva
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 32	
Nome do autor	Janne Meyre Pereira Matias
Tema	Impactos dos agrotóxicos
Objeto de estudo	Agrotóxicos
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Levi (UFC) Professor Alexandre Paiva
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 33	
Nome do autor	Valmiran Cardoso Sobreira
Tema	A formação profissional por alternância
Objeto de estudo	Formação profissional por alternância
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Sujeitos da Pesquisa	Educandos
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Socorro Queiroga
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 34	
Nome do autor	Maria Aparecida Pereira da Silva
Tema	Impacto do crédito de investimento no Assentamento Paraíso – RN
Objeto de estudo	Implantação do crédito de investimento no Assentamento Paraíso – RN
Local e ano da pesquisa	Assentamento Paraíso – RN / 2008

Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- Crédito de investimento
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Nilson Rojas; Professora Edilma
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 35	
Nome do autor	Odair José Oliveira de Amaral
Tema	Gestão de agroindústria familiar: o caso do laticínio do Assentamento Barra da Onça município de Poço Redondo – SE
Objeto de estudo	Processo da gestão e a intencionalidade econômica do laticínio, investigando os órgãos de decisão, analisando a participação dos sócios e os processos de produção e comercialização
Local e ano da pesquisa	Laticínio União, instalado no Projeto de Assentamento (P.A) Barra da Onça, município de Poço Redondo, território do Alto Sertão sergipano/SE – 2008
Sujeitos da Pesquisa	Membros gestores funcionários do laticínio
Metodologia utilizada:	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, questionários semi-estruturados
Categorias analíticas	1. Agricultura familiar 2. Assentamento – agricultura familiar 3.Reforma agrária – políticas públicas agricultura
Principais resultados:	As tecnologias de alimentos são excluídas dos pequenos produtores, ficando centrados apenas nas grandes agroindústrias urbanas. Porém, através de políticas públicas nos territórios, essa realidade vem mudando de cenário. Portanto, essa pesquisa buscou dados que revela a importância e o desenvolvimento no assentamento da reforma agrária com as políticas públicas. O incentivo na produção agropecuária com novas técnicas e manejo animal no assentamento Barra da Onça tem sido o exemplo demonstrativo. Laticínio União, instalado no Projeto de Assentamento (P.A) Barra da Onça, tem sua intencionalidade econômica para o desenvolvimento econômico da comunidade, bem como a região circunvizinho do município e território, e é considerado como o mais eficiente instrumentos de incentivo à produção e combate à miséria nessa região sergipana.
Orientador:	Professora Esmeralda Paranhos dos Santos
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 36	
Nome do autor	Maria José Gomes da Cruz
Tema	A trajetória da conquista pelo espaço universitário da turma Ciências Agrárias do Programa Estudante Convênio e Movimentos Sociais do Campo PEC-MS
Objeto de estudo	Trajetória da conquista pelo espaço universitário da turma Ciências Agrárias
Local e ano da pesquisa	UFPB, Campus II, Bananeiras/PB – 2008

Sujeitos da Pesquisa	Profissionais Egressos da Turma Maria Margarida Alves, do curso Ciências Agrárias, do Programa Estudante Convênio e Movimentos Sociais do Campo (PEC-MS)
Metodologia utilizada:	Seminário, trabalhos grupais
Categorias analíticas	1- Educação do campo 2- Formação de professores 3- Educação básica e tecnológica 4- Pedagogia da alternância
Principais resultados:	O texto encontra-se em fase de construção, e reflete que para a autora diante toda trajetória vivenciada no curso de Ciências Agrárias cada sujeito levará consigo experiências que jamais irá esquecer, especialmente o perfil de todo o grupo. Diante disso traz a reflexão sobre, principalmente aqueles da turma que não estejam hoje diretamente inseridos no campo, mas, suas raízes permanecem, e embora alguns não façam parte de nenhum movimento social do campo, mas representam a família que sempre extraiu da terra a sua sobrevivência, representa organizações as quais indicaram os estudantes para o Curso e os fez acreditar nesse ideal. Além disso, os estudantes representam também as suas realidades; o homem, a mulher e a criança de suas comunidades.
Orientador:	Professor Marcos Barros de Medeiros
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico em construção
Trabalho 37	
Nome do autor	Jayme Pinheiro Carvalho
Tema	A diversidade do plano de estudo para atender aos alunos oriundos da cidade dentro da pedagogia da alternância
Objeto de estudo	pedagogia da alternância
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Sujeitos da Pesquisa	Educadores
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professora Geralda Medeiros Professora Socorro Queiroga Professora Antônia Vanderlúcia Simplício
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 38	
Nome do autor	Elimar de Macena Rodrigues
Tema	Reflorestamento agroecológico

Objeto de estudo	Reflorestamento agroecológico
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Marcos Barros
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 39	
Nome do autor	Lidiane Mendes da Silva
Tema	Diagnóstico sócio-econômico da agricultura familiar do assentamento João Pedro Teixeira no município de Sapé – PB
Objeto de estudo	Diagnóstico sócio-econômico da agricultura familiar do assentamento João Pedro Teixeira
Local e ano da pesquisa	Assentamento João Pedro Teixeira, município de Sapé - PB / 2008
Sujeitos da Pesquisa	50 famílias camponesas
Metodologia utilizada:	Questionário semiestruturado
Categorias analíticas	1. Agricultura familiar 2. Assentamento – agricultura familiar 3.Reforma agrária – Desenvolvimento Sustentável
Principais resultados:	Para a autora verificou-se uma diversidade de sistemas de produção notável. O assentamento tem como cultura predominante a cana- de- açúcar, a qual é vendida principalmente para a Usina Miriri, seguida do abacaxi, que é vendido para atravessadores. Uma das dificuldades encontradas foi a falta de assistência técnica, motivo esse que atrapalha o desenvolvimento da agricultura familiar dentro do assentamento fazendo com que os chefes de famílias saiam de seus lotes para trabalhar fora, em busca de novas formas de sobrevivência. Observa-se também que os créditos acessados pelos agricultores entrevistados contribuíram para o endividamento dos mesmos, deixando, estes impossibilitados de acessar novos créditos para a exploração agrícola.
Orientador:	Professor Alexandre Eduardo (UFPB)
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa, texto monográfico
Trabalho 40	
Nome do autor	Maria Lucivânia da Silva Lima
Tema	Educação Ambiental no Assentamento Vale da Esperança – PI como instrumento para construção de um ambiente saudável
Objeto de estudo	Educação Ambiental
Local e ano da pesquisa	Assentamento Vale da Esperança – PI / 2008
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico

Categorias analíticas	1- Educação ambiental
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Marcos Barros
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 41	
Nome do autor	Josinaldo Silva de Araújo
Tema	Projeto Político Pedagógico (PPP)
Objeto de estudo	Projeto Político Pedagógico
Local e ano da pesquisa	Educadores e gestor escolar
Sujeitos da Pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	Sem acesso ao texto monográfico
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor Ademir
Fonte:	Documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa
Trabalho 42	
Nome do autor	Gilberto Azevedo Patrício de Vasconcelos
Tema	Análise de uma casa de mel contra a apicultura rústica – comunidade da região do Mato Grande / RN (Até a conclusão desta Tese o Profissional Egresso ainda não havia apresentado a defesa do TCC)
Objeto de estudo	Casa de mel e apicultura rústica
Local e ano da pesquisa	Sem acesso ao texto monográfico
Sujeitos da Pesquisa	Camponeses da comunidade
Metodologia utilizada:	Sem acesso ao texto monográfico
Categorias analíticas	1- Apicultura
Principais resultados:	Sem acesso ao texto monográfico
Orientador:	Professor José Ribeiro
Fonte:	Entrevista, documento cedido pela UFPB sobre as intenções de pesquisa

Fonte: Informações obtidas a partir de Fichas Catalográficas de TCC's (UFPB: 2008); TCC's dos Profissionais Egressos, Entrevistas semiestruturadas, documentos cedidos pela UFPB e pelo INCRA/PRONERA. Organizado por Di Lorenzo, 2012.

APÊNDICE Q – Temáticas de investigação dos TCC's por Profissional Egresso, lugar de pesquisa e área de atuação

Nº	PE	Lugar de realização da pesquisa	UF	Área de atuação
01	PE 1	Assentamento Nova Vida, município Pitimbu	PB	Cultura do inhame – agricultura
02	PE 2	Assentamento Acauã município de Aparecida	PB	Agroecologia
03	PE 3	Assentamentos Zumbi dos Palmares e Tiradentes, município de Mari	PB	Campe sinato
04	PE 4	Assentamento Zumbi dos Palmares município Mari	PB	EJA
05	PE 5	Escola no município de Bananeiras/PB	PB	Direitos humanos e cidadania na Escola
06	PE 6	Assentamento rural, município de Bananeiras	PB	Projeto Político Pedagógico (PPP)
07	PE 7	Escolas município de Bananeiras	PB	Ensino-aprendizagem
08	PE 8	UFPB, município de Bananeiras	PB	Curso Ciências Agrárias – PRONERA e Educação do Campo
09	PE 9	Assentamento Califórnia, município de Açailândia	MA	impacto sócio-ambiental da monocultura do eucalipto – agronegócio versus campesinato
10	PE 10	Assentamento Palmares, município de Luzilândia	PI	Gênero e reforma agrária
11	PE 11	Comunidade da região do Mato Grande	RN	Apicultura na agricultura familiar
12	PE 12	Assentamento rural município Monsenhor Tabosa	CE	Recuperação do solo degradado – agroecologia
13	PE 13	Assentamento Santana / Monsenhor Tabosa	CE	Soberania Alimentar
14	PE 14	Comunidade rural, município de Jaqueira	PE	Energias renováveis – agroecologia
15	PE 15	Assentamento Laudenor de Sousa	SP	Território
16	PE 16	CEFFA município de Pinheiros	ES	EFA
17	PE 17	CEFFA município de Vinhático	ES	Pedagogia da Alternância
18	PE 18	CEFFA, Pinheiros	ES	Pedagogia da Alternância
19	PE 19	Assentamento rural, município de Montanha	ES	Agronegócio e movimentos sociais
20	PE 20	Comunidade Quilombola Matão, município de Gurinhém	PB	Cultura e identidade quilombola na escola
21	PE 21	Assentamento Caraíbas, município de Japaratuba	SE	Monocultura da cana-de-açúcar – agronegócio
22	PE 22	Assentamento rural, município de Serra Talhada	PE	Extensão rural / ATES
23	PE 23	Assentamento rural, município de Quixadá	CE	Agrotóxicos
24	PE 24	Assentamento Roseli Nunes, município de Ponciano	AL	sementes crioulas – agroecologia
25	PE 25	Comunidade rural do Sertão Sergipano	SE	Práticas Educativas no ensino agrícola

26	PE 26	Assentamento Santa Helena, município de Sapé	PB	Diagnóstico da agricultura familiar camponesa
27	PE 27	Comunidade rural	PB	Avicultura de corte
28	PE 28	Comunidades rurais município de Areia	PB	Fitoterapia – agroecologia
29	PE 29	Assentamento Paraíso	RN	Políticas públicas para a agricultura familiar – Crédito
30	PE 30	Assentamento Santana / Monsenhor Tabosa	CE	Alternativas de convivência com o Semiárido – agroecologia
31	PE 31	Assentamento Vale da Esperança	PI	Educação Ambiental
32	PE 32	Comunidade rural	PB	Agroecologia
33	PE 33	Assentamento Barra da Onça, município de Poço Redondo	SE	agroindústria familiar
34	PE 34	Assentamento Malhada, município de Canto do Buriti	PI	Pedagogia da Alternância
35	PE 35	Escolas públicas município de Pilões	PB	EJA
36	PE 36	Assentamento Vale da Esperança, município de Teresina	PI	Agrotóxicos versus agroecologia
37	PE 37	Assentamento rural, município de Darcinópolis	TO	Utilização de resíduos de mandioca na produção de silagem – agroecologia
38	PE 38	Comunidade rural	PB	Agroecologia
39	PE 39	Comunidade rural	PB	EJA e juventude do campo
40	PE 40	Assentamento rural	MG	Projeto de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) – assentamento rural
41	PE 41	Assentamento rural, município de São paulo de Potengi	RN	Adubação orgânica - agroecologia
42	PE 42	Assentamento rural, município de Alagoa Grande	PB	Reflorestamento e agroecologia

Fonte: **Documentos cedidos pela UFPB, TCC's, Fichas Catalográficas**. Organização: Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE R - Fatores positivos na execução do Curso

Nº	Itens	PE	Responsáveis pela execução do PRONERA				Camponeses	Nº de ocorrências
			UFPB	MSC	INCRA	FJA		
01	Troca de saberes	16	2	2	2	-	-	22
02	Há mais professores que defendem a agricultura camponesa do que a agricultura capitalista	14	1	-	-	-	-	15
03	Pedagogia da Alternância	20	2	2	2	-	-	26
04	Transdisciplinaridade	8	2	2	-	-	-	12
05	Organicidade da Turma	20	2	2	2	-	-	26
06	Formação paralela realizada pelos MSC	18	2	2	2	-	-	24
07	Os MSC disponibilizavam professores quando a universidade não dispunha de formação na área	12	2	2	2	-	-	18
08	Maior esforço dos Professores no planejamento das aulas	15	2	2	2	-	-	21
09	Formação político, sociológica, intelectual	17	2	2	2	-	-	13
10	Respeitar a opinião dos outros e aceitar as diferenças	17	2	2	2	-	-	13
11	Convivência da Turma	18	2	2	2	-	-	24
12	Projeto Ciranda Infantil	11	2	2	-	-	-	15
13	Os conteúdos do PPP se adequavam e se redefiniam no decorrer da convivência entre professores e alunos	17	2	2	2	-	-	13
14	Mudanças nas práticas docentes	14	2	2	1	-	-	20
15	PE participativos, comprometidos, responsáveis e exigentes	16	2	2	2	-	-	22
16	Participação dos estudantes estimulou os professores a refazer seus estudos e conteúdos	14	2	2	-	-	-	18
17	Múltiplas formações dos estudantes	12	2	2	-	-	-	14
18	Adoção de calendário específico intensificando as atividades e ritmos de leitura	18	2	2	-	-	-	22
19	Animação contínua da Turma, embora a jornada fosse cansativa	12	1	1	-	-	-	14
20	Reuniões organizativas diárias realizadas pelos PE	18	2	2	-	-	-	22

21	Realização de místicas	12	2	2	2	-	-	18
22	Adaptação das disciplinas a realidade do Curso	10	2	1	1	-	-	14
23	Repercussões no aprendizado do Curso regular de Ciências Agrárias com apropriação de práticas adotadas no Curso PEC/MS	19	2	2	2	-	-	25
24	Repercussões no trabalho docente, acadêmico com a ampliação do debate sobre o tema da Educação do Campo	14	2	2	-	-	-	18
25	Tentativas de realização de práticas interdisciplinares por parte de alguns professores	6	2	2	-	-	-	10
26	O Estágio buscou a contribuição da escola para o aluno e do aluno para a escola através de sua reflexão no PPP da escola	16	2	2	2	-	-	22
27	A maioria dos PE está desenvolvendo ações no campo	9	2	2	-	-	-	13
28	Satisfação pessoal dos PE, de suas famílias, da comunidade pela oportunidade de ingresso no Ensino Superior	14	2	2	2	-	2	22
29	Atuação dos PE como agentes de pesquisa, de extensão rural,	16	2	2	1	-	-	21
30	Os MSC's foram os maiores responsáveis pela empregabilidade dos PE	6	2	2	-	-	-	10
31	Presença dos Representantes do MST na mobilização e articulação junto ao INCRA e o PRONERA, no Estado e no País	12	2	2	1	-	-	17
32	Acompanhamento de alguns estudantes no Tempo Comunidade por parte dos MSC	12	2	2	2	1	-	19
33	Possibilidades de desenvolver o próprio lote dos PE	8	2	2	1	-	-	13
34	Professores da área pedagógica estavam mais propensos a transdisciplinaridade	8	-	2	-	-	-	10
35	Promoção do desenvolvimento do campo	18	2	2	2	-	-	24
36	Esforço de alguns setores e profissionais da universidade	7	2	2	1	-	-	12
37	Promoção da Política Pública da Educação do Campo no Governo Lula	15	2	2	2	-	-	21
38	Papel de destaque que a UFPB, Campus III desempenhou na execução do Curso	10	2	2	1	-	-	15
39	Presença e continuidade do estudante na comunidade durante o Tempo Comunidade	18	2	2	2	-	-	24

40	Os MSC's discutiam antes da realização da disciplina com os professores sobre o que esperavam de suas disciplinas	12	2	2	-	-	-	16
41	Diálogo, interatividade, práxis	13	1	2	1	-	-	17
42	Ingresso na Universidade	20	2	2	2	-	-	26
43	Reconhecimento do papel dos MSC	16	2	2	2	-	-	22
44	Maior humanização do INCRA a partir dos cursos do PRONERA	5	1	2	1	-	-	9
45	A universidade também aprendeu que não é só ela que não é sabedora do conhecimento, que existem outros conhecimentos que vem para a universidade e que precisam dialogar com o conhecimento científico. É preciso refazer-se com esse novo conhecimento	17	2	2	2	-	-	23
46	Tentativa de executar o Curso tendo em vista a sazonalidade do campo e dos trabalhos desenvolvidos por alguns PE enquanto docentes em suas comunidades	10	1	1	1	-	-	13
47	Atividades do tempo comunidade voltadas para a interação com a comunidade	14	2	2	1	-	-	19
48	Aplicação dos conhecimentos na comunidade e na unidade familiar	15	2	2	1	-	-	20
49	Na dupla formação a importância das Ciências Agrárias aliadas a Educação	14	2	2	2	-	-	20
50	Atuação profissional na recuperação ambiental	3	1	-	-	-	2	6
51	O Curso foi realizado sob a ótica da Educação do Campo e da agroecologia	8	2	2	-	-	-	12
52	Algumas disciplinas desenvolviam conteúdos voltados para a realidade dos educandos	12	1	1	-	-	-	14
53	Favoreceu a aproximação e o diálogo entre os educandos de diversas realidades do campo, educandos e MSC's, educandos, MSC's e professores de Disciplinas	16	2	2	-	-	-	20
54	Alguns professores trabalhavam na transdisciplinaridade	6	2	2	2	-	-	12
55	O desenvolvimento dos trabalhos do tempo comunidade trazendo contribuições a comunidade e a universidade	20	2	2	2	-	-	26
56	O Curso promove maior aproximação e sensibilidade para o	16	2	2	2	-	-	22

	desenvolvimento de ações junto aos povos do campo							
57	Convivência com o Curso de Ciências Agrárias normal durante os estágios e Tempos Comunidade	8	2	2	-	-	-	12
58	Importância do Curso e do PRONERA para o campo e o campesinato	9	2	2	2	-	-	15

Fonte: Pesquisa direta: 2010-2012. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE S - Fatores negativos na formação dos Profissionais Egressos durante a execução do Curso

Nº	Itens	Opinião dos entrevistados						Nº de ocorrências
		PE	U F P B	M S C	I N C R A	F J A	Camponeses	
01	Nem todos os professores trabalhavam a transdisciplinaridade	12	1	2	-	-	-	15
02	Ausência de sala de aula na universidade	20	1	2	2	-	-	25
03	Distância entre a residência e os equipamentos (laboratório, biblioteca, etc)	17	-	2	-	-	-	19
04	Insuficiência de livros na biblioteca considerando que a disciplina ocorre em uma semana (situação incompatível com a metodologia do Curso)	14	1	2	1	-	-	18
05	Falta recursos para infraestrutura para a Turma no alojamento	19	-	2	-	-	-	21
06	Formação docente insuficiente e/ou inadequada para a formação nos princípios do PRONERA	14	2	2	2	-	-	20
07	Dificuldade de ocupar os espaços da universidade (salas, biblioteca, alojamento, etc.)	18	-	2	1	-	-	21
08	Insuficiência de recursos financeiros e materiais ao Curso	16	1	2	-	-	-	19
09	Demora na liberação de recursos	19	2	2	2	-	-	25
10	Curso não reconhecido em Conselho Regional	15	-	2	-	-	-	17
11	Nem todos os professores se disponibilizavam a ministrar aulas no curso dos MSC	4	-	2	-	-	-	6
12	Alguns professores demonstraram aversão aos MSC	8	1	2	-	-	-	11
13	Estudantes de outros cursos demonstraram aversão aos MSC	16	-	2	-	-	-	18

14	Não tem alojamento na universidade	18	-	2	-	-	-	20
15	A universidade não encara o curso	16	-	2	-	-	-	18
16	Ausência de um Curso específico para o Curso PRONERA com PPP diferenciado	19	-	2	-	-	-	21
17	Formação humanística muito reduzida de alguns Professores para desenvolver atividades educacionais na área do Curso pelo PRONERA	12	1	2	-	-	-	15
19	Deficiência no conhecimento disciplinar por parte dos Estudantes	8	1	2	1	-	-	12
20	Greve nacional de servidores da educação	19	2	2	2	-	-	25
21	Atraso na prestação de contas	17	2	2	2	-	-	23
22	Excesso de burocracia e o consequente atraso na liberação de recursos financeiros	18	1	2	-	-	-	21
23	Resistência de alguns professores que possuem concepção bancária	12	1	2	-	-	-	15
24	O Curso foi uma adaptação do curso convencional	15	1	1	-	-	-	17
25	Resistência de professores que desenvolvem teorias acerca da agricultura capitalista	15	1	2	-	-	-	18
26	Corpo docente da área técnica é menos dinâmico que a área da educação	14	-	2	-	-	-	16
27	Atividades múltiplas enviadas para o Tempo Comunidade	17	1	1	1	-	-	20
28	Insuficiência de infraestrutura da universidade para receber a Turma	16	2	2	2	-	-	22
29	Disciplinas fragmentadas	19	2	2	-	-	-	23
30	Carga horária curta das disciplinas	13	-	2	-	-	-	15
31	Formação humanística limitada nos docentes das ciências agrárias	12	2	2	-	-	-	16
32	Insuficiência de recursos humanos (docentes) para determinada formação, disciplina, considerando a especificidade do Curso voltado ao campo	13	2	1	-	-	-	16
33	Jornadas de aulas muito cansativas com condensação de disciplinas	3	1	-	-	-	-	4
34	Resistência da universidade na flexibilidade do calendário diante das especificidades do curso (Tempo comunidade e tempo escola) no cumprimento de prazos e entrega de notas	15	2	2	2	-	-	21
35	O excesso de burocracia não condicionou a existência do calendário sazonal (de acordo com as necessidades e realidades do campo)	17	1	2	-	-	-	20
36	Incerteza no cumprimento dos períodos escolares pela burocracia na administração de recursos (aprovação de contas, assinatura de termo de convênio, liberação de recursos, dentre outros)	14	1	2	-	-	-	17
37	Atraso na liberação de convênios	20	2	2	1	-	-	25
38	Incompatibilidade de tempo por período (atraso na liberação e recursos impedia o retorno dos estudantes ao tempo escola)	13	1	2	-	-	-	16

39	Iniciar período sem liberação de recursos para não prejudicar estudantes	8	1	1	1	-	-	11
40	Incompatibilidade de tempo entre períodos causa distanciamento, desânimo e desistência	12	1	2	2	-	-	17
41	Encontros presenciais (Tempo escola) condicionados pela burocracia e não pela necessidade do Curso	16	1	2	1	-	-	20
42	Os Profissionais Egressos ficaram estudando e residindo fora da universidade	15	1	2	2	-	-	20
43	Questionários de avaliação feitos pelo INCRA são pouco flexíveis	13	1	2	-	-	-	16
44	A modalidade Convênio é incompatível a realidade do Curso do PRONERA, pois este não deve sofrer interrupções	12	1	2	2	1	-	18
45	Incompreensão da especificidade do Curso por parte de setores (por exemplo, o jurídico) ligados ao INCRA	8	-	2	-	-	-	10
46	Ocorrência da multidisciplinaridade e fragmentação de disciplinas	17	2	2	2	-	-	23
47	Entraves nas práticas interdisciplinares	7	1	1	1	-	-	10
48	A universidade não promoveu a formação política, pois partiu inicialmente dos MSC	18	1	2	-	-	-	21
49	Desarticulação das políticas públicas. O Estado não condiciona a continuidade das ações do PRONERA no sentido do apoio a atuação profissional e de promoção da continuidade dos estudos na Pós-Graduação	16	2	2	2	-	1	23
50	Transferência dos Representantes do MST para Brasília, enfraqueceu a mobilização frente a forte articulação que aqueles tinham como o INCRA e o PRONERA, no Estado e no País	8	1	2	-	-	-	11
51	Isolamento da juventude de sua origem camponesa	14	1	2	-	-	2	19
52	Migração da juventude do campo para a cidade por ausência de políticas articuladas de formação e atuação profissional	18	1	2	2	-	1	24
53	Fragilidade na articulação de parcerias	18	2	2	2	-	1	25
54	A distância dificultou o acompanhamento por monitores aos estudantes durante o Tempo Comunidade	8	1	1	1	-	-	11
55	Poucas experiências de acompanhamento por monitores, salvo exceções de casos em que o MSC acompanhou o estudante na comunidade, mas esse resultado não foi comunicado, discutido com a universidade	6	1	1	-	-	-	8
56	Multiplicidade de MSC na formação da Turma	17	2	1	1	-	1	22
57	Incerteza na periodicidade nos TC e TE, em função da burocracia na execução do Convênio	15	1	2	-	-	-	18

58	A pedagogia da alternância não foi considerada em seu sentido mais amplo	16	1	2	1	-	-	20
59	Estudantes oriundos de escolas públicas com formação deficitária	19	1	2	1	-	1	24
60	Os estudantes não tiveram uma ligação mais direta com o Campus, pois residiam e estudavam fora da universidade, limitando o campo do diálogo e da socialização de experiências	19	2	2	1	-	-	24
61	Faltou organização dos tempos destinados a alimentação no Restaurante Universitário, causando conflitos no momento das refeições	12	1	1	1	-	-	15
62	Disputas na comunidade acadêmica pelo poder institucional no âmbito da Diretoria do Centro de Ciências Agrárias (eleição de Diretor de Centro)	8	1	2	2	-	-	13
63	Professores da parte técnica estavam menos propensos a transdisciplinaridade	12	1	2	-	-	-	15
64	Alguns professores desenvolviam os conteúdos enfatizando o agronegócio e agricultura capitalista	14	1	1	1	-	-	17
65	Dificuldades de permanência no Curso por ausência no lote, durante o TE	16	1	2	1	-	2	22
66	Processo Seletivo apressado e articulação deficitária nas comunidades	12	1	1	1	-	-	15
67	Ausência de infraestrutura adequada ao Curso na Universidade para receber os estudantes, comportar mais cursos e desenvolver metodologias apropriadas	16	1	2	1	-	-	20
68	A universidade não possui, na prática, um calendário específico para o Curso que reconheça os Tempos Comunidade	14	2	2	-	-	-	18
69	A universidade possui limitações em desenvolver ensino a partir da realidade do educando	16	2	2	1	-	-	21
70	Currículo inadequado ao Curso com escassez de disciplinas voltadas a realidade dos educandos	13	1	2	-	-	-	16
71	Excessiva burocracia na liberação de recursos prejudicou a efetivação do calendário sazonal	14	1	2	1	-	-	18
72	Não houve acompanhamento dos Profissionais Egressos por monitores e professores nos Tempos Comunidade	16	1	2	2	-	-	21
73	Ausência de políticas e programas articuladoras da atuação e formação profissional	17	2	2	2	-	1	24
74	O Curso não promoveu o ensino de tecnologias alternativas (insumos e defensivos naturais, por exemplo)	8	1	2	-	-	-	11
75	Turma pioneira, experiência piloto que não preparou o suficiente para o desenvolvimento de atividades nos assentamentos rurais	8	1	1	-	-	-	10
76	A universidade não dispõe de um corpo docente preparado para trabalhar a Educação	16	2	2	2	-	-	22

	do Campo							
77	A convivência na universidade demonstrou sinais de resistência por parte de outros estudantes e alguns professores	15	1	1	1	-	-	18
78	Negação de direitos	19	1	2	-	-	-	22
79	Desistência do Curso por dificuldades financeiras	5	1	1	-	-	-	7
80	Projetos descolados da realidade do campo	14	1	2	1	-	-	18
81	Falta apoio das entidades mediadoras ligadas ao movimento social do campo	7	2	2	2	-	2	15
82	Quando termina o Curso a entidade mediadora que indicou para o Curso não oportunizou ou incentivou a participação do Profissional Egresso em suas atividades	6	1	-	1	-	1	9
83	Não houve informação suficiente nas comunidades sobre o tipo de Curso (PRONERA) que o Profissional Egresso frequentou	12	1	2	-	-	-	15
84	Nem todos os professores se dispunham a realizar os conteúdos de sua disciplina em tempos distintos (Tempo Comunidade e Tempo Escola) com enfoque na Pedagogia da Alternância	11	1	1	-	-	-	13
85	Desistências por falta de empatia e conhecimento em relação ao perfil profissional do Curso	9	1	1	1	-	-	12
86	Resistência por parte dos camponeses em absorver o conhecimento científico	8	1	1	-	-	1	11

Fonte: Pesquisa direta: 2010-2012. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

APÊNDICE T - Sugestões dos Entrevistados para a próxima Turma de Ciências Agrárias e de cursos em geral do PRONERA

Nº	Itens	Opinião dos entrevistados						Nº de ocorrências
		PE	UFPB	MSC	INCRA	FJA	Camponeses	
01	Organização e solidariedade do Movimento para cuidar da terra quando o estudante estiver na universidade, durante o Tempo Escola	16	2	2	-	-	1	21
02	Criar um curso específico para o PRONERA com currículo e PPP específicos com enfoque na Pedagogia da Alternância	19	1	2	-	-	-	22
03	Bolsa de estudos para contribuir nas despesas dos PE durante o Tempo Escola para auxiliar as suas famílias e, no Tempo Comunidade, para realização da pesquisa e dos Estágios	20	1	2	-	-	-	23
04	Atendimento as reivindicações dos direitos dos servidores da educação e respeito ao direito de greve, em igualdade de condições, para todos os servidores sem prejuízos ao Curso do PRONERA	11	1	2	-	-	-	14
05	Reduzir a burocracia na prestação de contas, na liberação de recursos financeiros em tempo hábil, respeitando-se as Etapas do Curso	17	2	2	-	-	-	23
06	Necessidade de construção de parcerias, articulação e realização de reuniões periódicas com os parceiros para a gestão compartilhada do Curso	18	2	2	2	-	1	25
07	Reelaborar os questionários de avaliação feitos pelo INCRA	13	1	2	-	-	-	16
09	Necessidade de maior efetividade do Direito pelo Estado em relação a implementação da Política Pública da Educação do Campo	20	2	2	2	-	-	26
10	Construção de programas e políticas públicas articuladoras dos processos de formação e atuação profissional	20	2	2	2	-	1	27
11	As Turmas devem ser compostas por integrantes do mesmo MSC	6	-	1	-	-	-	7
12	Considerar em igualdade de importância os aspectos, pedagógico e técnico	16	-	1	-	-	-	17
13	Permanência dos estudantes no Campus para moradia e estudos	13	1	1	1	-	-	15
14	Gestão organizada dos equipamentos da universidade permitindo o usufruto dos mesmos por todos os estudantes	12	2	2	2	-	-	18
15	Maior interação entre professores da parte técnica e pedagógica com vistas ao desenvolvimento de conteúdos, embasados na transdisciplinaridade	15	2	2	2	-	-	16

16	Currículo voltado para a realidade dos educandos	18	1	2	-	-	-	21
17	Co-responsabilidade e organização da cooperação dos movimentos sociais e camponeses para contribuírem com o lote onde residem os estudantes, quando estes se ausentarem da comunidade em função do Tempo Escola	10	2	2	2	-	1	17
18	Planejamento de atividades integrando Tempo Escola e Tempo Comunidade para contribuir com o campo e com a universidade, para implementação da Pedagogia da Alternância	17	1	2	1	-	-	21
19	Articulação dos MSC's com as comunidades camponesas para organizar e incentivar a juventude para o ingresso no Ensino Superior, por opção de escolha	14	2	2	1	-	-	19
20	Entendimento por parte das escolas e das entidades de assistência técnica onde atuam os Profissionais Egressos durante a realização do Curso, para que estes possam ser liberados das atividades laborais durante o Tempo Escola (colocar substituto temporário durante o TE)	16	2	2	2	-	-	22
21	Calendário específico para o Curso que reconheça os Tempos Comunidade como parte do currículo e do PPP	17	1	2	-	-	-	20
22	Acompanhamento dos estudantes por monitores e professores durante o TC	20	2	2	2	-	-	26
23	Atenção as reais demandas por cursos no campo pelo PRONERA	16	2	2	2	-	-	22
24	A Universidade situe-se no campo	9	-	-	-	-	-	9
25	A universidade deve reprogramar o Curso, o PPP, os componentes curriculares, os conteúdos e as metodologias	16	1	2	2	-	-	21
26	Agilizar a discussão sobre o Conselho Regional competente para o reconhecimento do profissional de Ciências Agrárias	12	-	1	-	-	-	13
27	Políticas de promoção da juventude camponesa	17	2	2	2	-	2	25
28	Ofertar no currículo mais disciplinas voltadas para a agricultura camponesa e para a formação sociopolítica	17	1	2	-	-	-	20
29	Desenvolver trabalhos contextualizados nos TC e nos Estágios	15	2	2	2	-	-	22
30	Maior entrosamento entre os parceiros do PRONERA	16	2	2	2	-	-	22
31	Que as instituições públicas, privadas, governamentais e não-governamentais voltadas ao campo, insiram em seus recursos humanos profissionais formados pelo PRONERA	20	2	2	2	-	2	28
32	Divulgação ampla na comunidade rural do educando acerca do tipo de	15	1	2	1	-	-	19

	Curso que ele se candidata, ou frequenta e a importância do mesmo							

Fonte: Pesquisa direta: 2010-2012. Organizado por Di Lorenzo: 2012.

ANEXOS

ANEXO A - Cursos do PRONERA no Estado da Paraíba
Meta Física: Inicial e Final – MDA/INCRA – SR/18 - 2011

		Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA Superintendência Regional na Paraíba – SR/18		QUADRO DOS CURSOS DO PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA <u>META FÍSICA: INICIAL E FINAL</u>			
Curso/Ação/Atividade		Convênio e Processo	META (alunos/ educadores)	Proponente/ Parceiros INCRA/ PRONERA	Meta Física		Período de Execução
					Inicial	Final	
CURSOS ENCERRADOS							
EJA/ESCOLARIZAÇÃO							
01	Educação de Jovens e Adultos – EJA (*)	54000.001925/99-65	1.200(alunos) 60(educadores)	UFPB/FUNAPE /MST/CPT	1200	548	1999 a 2000
02	Educação de Jovens e Adultos – EJA , com escolarização de educadores. 02 Volumes:	CRT/PB/007/2003 54320.000917/2003- 71 SIAFI: 486554	2.000(alunos) 100(educadores)	UFPB/FJA;/CPT	2.000	1.127	2003 a 2005
03	Curso de Alfabetização em áreas de assentamentos rurais – EJA (UFGC - Campina Grande/PB) - 04 volumes	CRT/PB/74000/2005 54320.001771/2005- 43 SIAFI: 530167	400 (alunos) 20 (educadores)	UFCG/PaqTcPB CPT	400	122	2005 a 2007 (28/02/2007)
04	Projeto de Escolarização em áreas de assentamentos rurais – CPT – 05 Volumes	CRT/PB/53000/2005 e 54320.000767/2005- 68 SIAFI: 527001	1.200(alunos) 60 (educadores)	UFPB/FJA/CPT	1.200	336	2005 a 2007 (31/05/2008)
05	Curso Escolarização em áreas de assentamentos rurais (UEPB-Guarabira/PB) MST – 14 Volumes	CRT/PB/73000/2005 54320.001635/2005- 53 SIAFI: 530207	1.200(alunos) 60 (educadores)	UEPB/PaqTcPB MST	1.200	586	2005 a 2007 (31/07/2008)
	TOTAL PARCIAL	05	6000 (alunos)		6.000	2.719	

CURSOS TÉCNICOS							
01	Magistério (**)	54000.002178/99-09	60 * (Nordeste)	UFPB/CAVN/ FUNAPE//MST	60	42	1999 a 2001
02	Curso Técnico em Agropecuária (ccEMédio) 02 Volumes <i>Turma I – Bananeiras/PB.</i>	CRT/PB/24000/2004 e 54320.000930/2004-10 SIAFI: 511798 CRT/PB/025/2001 54320.001486/2001-07	60 * (Nordeste)	UFPB/CAVN/ FUNAPE/FJA/MST	60	43	2001 a 2004
03	Curso Técnico em Agropecuária , Agricultura, Pecuária e Agroindústria (Concomitante com o Ensino Médio). Turma I – Sousa/PB.	CRT/PB/006/2003 e 54320.000327/2003-49 SIAFI: 485445	11	EAFS/COOPEAFS/ CPT	11	11	2003 a 2005
04	Curso Técnico em Agropecuária (concomitante com o ensino médio). Turma II – Bananeiras/PB	CRT/PB/005/2003 e 54320.000665/2003-81 SIAFI: 484489	88 * (Nordeste)	UFPB/CAVN/FJA MST	88	76	2003 a 2006
05	Curso Técnico em Agropecuária , Zootecnia, Agricultura e Agroindústria (CCEM) - 03 Volumes - Turma II - Sousa.	CRT/PB/005/2004 e 54320.000383/2004-64 SIAFI: 501289	22	EAFS/COOPEAFS CPT	22	22	2004 a 2006
06	Curso Técnico em Agropecuária , Agricultura, Pecuária e Agroindústria (concomitante com o ensino médio). Turma III – Sousa/PB	CRT/PB/41000/2004 e 54320.001601/2004-88 SIAFI: 517420	50	EAFS/COOPEAFS CPT	50	46	2004 a 2007 (dezembro)
07	Curso Normal em Nível Médio Magistério	CRT/PB/2000/2004 e 54320.001103/2004-35 SIAFI: 511149	50	UFPB/FJA/CPT	50	29	2004 a 2007 (31/05/2008)

08	Curso Técnico em Enfermagem (ensino médio)	CRT/PB/3000/2004 e 54320.001099/2004-13 SIAFI: 511150	90	UFPB/FJA/CPT	90	63	2004 a 2007 (30/06/2008)
09	Curso Técnico em Agropecuária , Agricultura, Agroindústria e Zootecnia (CCEM) - (EAFS) - Turma IV – Sousa/PB	CRT/PB/68000/2005 54320.001670/2005-72 SIAFI: 528516	50	EAFS/COOPEAFS/ CPT	50	36	2005 a 2008 (31/12/2008)
10	Técnico em Agropecuária – Habilitação em Agroindústria (CAVN / Bananeiras/PB)	CRT/PB/96000/2005 54320.000388/2005-78 SIAFI: 534712	40 Nordeste	UFPB/CAVN/FJA MST	40	30	2005 a 2008 (31/12/2008)
11	Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária Integrado e Agroindústria Concomitante com Ensino Médio Turma V de Sousa	CRT/PB/00028/2008 54320.000384/2008-32 SIAFI: 629427	50	EAFS/COOPEAFS CPT	50	28	2008 a 2010
TOTAL PARCIAL		11	571		571	426	
CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR							
01	Curso de Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária	CRT/PB/007/2004 e 54320.000957/2004-02 SIAFI: 510273	60 (Nacional)	UFPB/FJA/MST	60	58	2004 a 2008
02	Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena – Bananeiras/PB.	CRT/PB/008/2004 e 54320.000960/2004-18 SIAFI: 510276	60 (Nacional)	UFPB/CAVN/FJA MST	60	41	2004 a 2008 (30/05/2009)
03	Curso de Residência Agrária (Bananeiras/PB)	CRT/PB/69000/2005 54000.001237/2005-50 SIAFI: 527813	60 (Nordeste)	UFPB/FJA/MST	60	51	2005 a 2007 (31/05/2008)

04	Curso de História – Licenciatura para Educadores de Movimentos Sociais do Campo do Brasil. (2ª Turma) PORT/CONJ/INCRA/P/INCRA/SR(18)P B/UFPB/ N° 19 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2007. Public. DOU de 31 de dezembro de 2007.	54320.000692/2007-87	60 (Nacional)	UFPB/MST	60	48 (2011)	2007 a 2011
05	Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia. PORT/CONJ/INCRA/P/INCRA/SR(18)P B/UFPB/ N° 20 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2007. Publicação no DOU 31 de dezembro de 2007	54320.001381/2007-35	60	UFPB/CPT/MST	58	44 (2011)	2007 a 2011
	TOTAL PARCIAL	05	300		298	243	
	TOTAL GERAL	21	6.871		6.869	3.388	

Fonte: INCRA/PRONERA: 2011. Quadro dos Cursos do PRONERA no Estado da Paraíba. Meta física: inicial e final.

ANEXO B – Carta de solicitação do Curso pelo MST ao PRONERA

Ao Conselho Pedagógico do PRONERA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhores Conselheiros

Analisando-se a atual situação enfrentada pelo país e especificamente no que diz respeito à problemática da educação do campo, faz-se necessário criar condições para a solução dos problemas mais emergentes, destacando-se, sobretudo a carência de profissionais qualificados que atendam às demandas de formação dos trabalhadores do campo.

Neste sentido entendemos que é eficaz oportunizar aos jovens do campo, que por sua natureza já possuem experiências vivenciadas, condições para um processo adequado de formação.

Perante esse quadro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, percebendo a necessidade de educadores com formação pedagógica e técnica adequada aos conteúdos agrários, a ser implementado por meio do programa de educação básica do campo (Diretrizes para a educação básica das escolas do campo, resolução CNE/CEB, 01/2002), propõe em parceria com a UFPB, MST e INCRA/PRONERA a oferta de um curso de formação de professores, em nível de Graduação, voltado ao ensino de Ciências Agrárias.

Para este fim, estamos submetendo para apreciação desse Programa a proposta do Curso de Graduação em Ciências Agrárias (Licenciatura Plena) da UFPB, em anexo, a qual foi elaborada a partir de um processo de discussão conjunta com representantes deste movimento social, visando atender, por meio da pedagogia da alternância, a formação de alunos oriundos de assentamentos.

Certos de vossa atenção, colocamo-nos ao dispor para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



ANTÔNIA VANDERLÚCIA DE OLIVEIRA SIMPLÍCIO
Coordenação Nacional/Coletivo Nacional de Educação-MST
Fone: (83) 367-1421/ 3671333/ 3671200 e 3671021
E-mail: Vander.natan@bol.com.br

**ANEXO C- Declaração dos MSC para fins de matrícula e reconhecimento de identificação
com o campo**



00156
MSC -2004

DECLARAÇÃO

Eu Antonio Vanderlúcia de Oliveira Simplicio, Pedagoga, brasileira. Portadora do RG: 2001002119098, e CPF: 436.619.123-72, estado civil solteira, integrante do Coletivo Nacional de Educação e membro da Coordenação Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Declaro para os devidos fins, que o (a): Georgete Aguiar de Patricio de Vasconcelos, portadora (o) RG: 1774055 e CPF: 056.070.654-56, esta vinculada (o) ao MST, e desempenha atividade educacional, em área de assentamento.

Antonia Vanderlúcia de O Simplicio

Coordenação Nacional
Setor de Educação.

ANEXO D – Tabela orçamentária com total de recursos repassado para a execução do Curso

**CURSO DE CIENCIAS AGRÁRIAS
TOTAL DE RECURSOS REPASSADOS NOS EXERCICIOS
2004/2005/2006/2007/2008**

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIENCIAS AGRÁRIAS, COM LICENCIATURA PLENA				
INCRA/UFPB/CAVN/FJA				
PROCESSO: 54320.000960/2004-18				
CONVENIO: CRT/PB/008/2004				
SIAFI: 510276				
ENCERRADO EM: 30 DE MAIO DE 2009				
CONVENIO	1º TERMO ADITIVO	2º TERMO ADITIVO	3º TERMO ADITIVO	4º TERMO ADITIVO
PUBLICADO EM:	PUBLICADO EM:	PUBLICADO EM:	PUBLICADO EM:	PUBLICADO EM:
01 DE SET/2004	31 DE DEZ/2004	07 DE JUN/2005	25 DE OUT DE 2006	27 DE NOV/2007
VALOR LIBERADO EM 15 DE SET/2004 R\$ 150.000,00	VALOR LIBERADO O objeto do T.A foi a complementação dos 10 % do valor da contrapartida	VALOR LIBERADO EM 29 DE JUL/2005 R\$ 164.682,28	VALOR LIBERADO 25 DE OUT DE 2006 R\$ 158.605,92	VALOR LIBERADO EM 28 DE NOV/2007 R\$ 158.601,92
5º TERMO ADITIVO	6º TERMO ADITIVO	7º TERMO ADITIVO	TOTAL REPASSADO	
PUBLICADO EM	PUBLICADO EM	PUBLICADO EM	R\$	150.000,00
28 DE DEZ/2007	26 DE AGO/2008	24 DE DEZ/2008	R\$	164.682,28
NÃO HOUVE VALOR LIBERADO O OBJETO DO T.A FOI PARA ASSEGURAR O RECURSO PARA O EXERCICIO 2008 POIS O CONVENIO ULTRAPASSOU O PPA	VALOR LIBERADO EM 26 DE AGO/2008 R\$ 123.619,32	NÃO HOUVE VALOR LIBERADO O T.A. FOI DE PRORROGAÇÃO DE PRAZO DE VIGENCIA CONFORME O OBJETO DO T. ADITIVO	R\$	158.605,92
			R\$	158.601,92
			R\$	123.619,32
			R\$	755.509,44

ANEXO E – Edital do processo seletivo para o Curso de Ciências Agrárias – PEC/MSC

DEPTO DE HISTÓRIA-CCHLA-UFPB

FAX :

02 MAI. 2005 09:51 Pág.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COMISSÃO PERMANENTE DO CONCURSO VESTIBULAR – COPERVE

EDITAL Nº 020/2004

Pelo presente Edital, torno público, que as inscrições ao Processo Seletivo 2004 do-Programa Estudante-Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC/2004) obedecerão às seguintes disposições:

1 - O Processo Seletivo destina-se a classificar candidatos para preenchimento de vagas iniciais em 2004, no Curso de Licenciatura em História, do campus de João Pessoa e no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do campus de Bananeiras.

2 - Poderão inscrever-se apenas candidatos que atendam às condições estabelecidas na Resolução nº 025/2004, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, mediante apresentação da Cédula de Identidade fornecida por órgão competente, e entrega dos seguintes documentos:

2.1 Cópia do certificado de conclusão do ensino médio ou de curso equivalente.

2.2 Uma fotografia 3X4 recente.

2.3 Declaração de um Movimento Social do Campo, conveniado com a UFPB/INCRA, que comprove o vínculo do candidato a Programa de Educação junto a um Assentamento da Reforma Agrária, no Brasil.

2.4 Cópia autenticada da Cédula de Identidade, no caso de inscrição por procuração.

3 - O candidato receberá, nos locais relacionados no item 4 deste Edital, o Manual do Candidato - PEC-MSC/2004, no qual estará inserido um (01) exemplar do Requerimento de Inscrição acompanhado do respectivo rascunho.

4 - O Requerimento de Inscrição, devidamente preenchido e acompanhado da documentação exigida no Manual do Candidato, deverá ser entregue no período de 14 a 17 de setembro de 2004, nos seguintes locais e horários:

- João Pessoa - Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) - Av. Dom Moisés Coelho, nº 152 - Torre, das 08:00 às 11:30 e das 14:00 às 17:00 horas;
- Bananeiras - Secretaria da Direção do Centro de Formação de Tecnólogos (CFT) - Campus Universitário - UFPB, - das 08:00 às 11:30 e das 14:00 às 17:00 horas.

5 - A distribuição de vagas pelos cursos oferecidos, as exigências para a inscrição, o calendário e os programas das provas, as normas da classificação e da matrícula e outros dispositivos que regulamentam o Processo Seletivo do PEC-MSC/2004 estão contidos no Manual do Candidato, que passa a integrar o presente Edital.

6 - As provas do Processo Seletivo do PEC-MSC/2004 serão realizadas apenas na Central de Aulas do Campus da UFPB em João Pessoa, no dia 26 de setembro de 2004, com início às 08h00min e término às 12h00min (horário local).

7 - Na hipótese de alguma questão das provas vir a ser anulada, por decisão da COPERVE fundamentada em parecer da Banca Elaboradora da prova, o seu valor em pontos não será contabilizado em favor de nenhum candidato.

8 - As despesas com a realização do Processo Seletivo serão financiadas com recursos dos Convênios Nº 07/2004 e 08/2004, UFPB/INCRA/FUNDAÇÃO JOSÉ AMÉRICO.

9 - O Processo Seletivo do PEC-MSC/2004 reger-se-á pela Resolução nº 025/2004, do CONSEPE, pelas instruções complementares contidas no Manual do Candidato e pelo presente Edital.

João Pessoa, 06 de setembro de 2004

Prof. João Batista Corrêa Lins Filho
Presidente da COPERVE

VISTO

Prof. Iguatemy Maria de Lucena Martins
Pró-Reitora de Graduação

UFPB / PRG / Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE
Av. Dom Moisés Coelho, 152-Torre-CEP 58040-760-J. Pessoa-PB-Fone: (83)244-1580-Fax: (83)244-2322
Home page: <http://www.coperve.ufpb.br> / e-mail: coperve@funape.ufpb.br

**ANEXO F – Parecer do INCRA atendendo as exigências do PRONERA para aprovação do
Curso**

PROCESSO Nº.
54320.000960/2004-18

Folha: 183

Rubrica: *[assinatura]*

Ao
Senhor Superintendente da SR-18/PB

Encaminhamos a V.S^a o presente processo referente ao Projeto do **Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena (Turma Especial para Assentamentos Rurais – Região Nordeste)**, destinados a formação de 60 jovens oriundos de projetos de assentamento da reforma agrária acompanhados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Informamos que o referido projeto, foi devidamente analisado e aprovado pela Comissão Pedagógica Nacional do Pronera conforme parecer (fl. 139) e cujos recursos referente ao presente exercício já foram disponibilizados para esta Superintendência no valor total de R\$ 150.000,00 (Cento e cinquenta mil reais), no ED 335041, no entanto por orientação da Coordenação Nacional do PRONERA o mesmo deverá ser devolvido com o detalhamento da despesa com as devidas adequações de acordo com o quadro anexo

Esclarecemos que se trata de um convênio plurianual, com execução físico-financeira prevista para início em agosto de 2004 e término em agosto de 2008.

Somos, portanto favoráveis a emissão do proposto convênio, uma vez que consideramos o curso de grande relevância para os assentamentos, bastante carentes de profissionais qualificados e identificados com a realidade ali vivenciada. Salientamos ainda que analisamos a planilha orçamentária e o respectivo plano de trabalho contidos no projeto e não encontramos qualquer discordância com as normas operacionais do novo Manual do PRONERA.

João Pessoa/PB, 30 de julho de 2004

[assinatura]
Ângela Maria Costa Duarte
[assinatura]
José Gentil Medeiros Fernandes
Asseguradores do PRONERA/PB

ANEXO G – Parecer de aprovação do Curso pelo PRONERA

PRONERA PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

PARECER TÉCNICO

Identificação: Projeto Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena.

Proponente: Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras.

Parceiro: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Parecer: A Universidade Federal da Paraíba apresenta o Projeto Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena, a ser realizado no período de maio de 2004 a dezembro de 2008, em regime regular.

O projeto propõe a formação de 60 profissionais de Educação Rural em um período de cinco anos.

O projeto está bem estruturado, no que se refere a apresentação do conteúdo, detalhando as atividades a serem desenvolvidas.

O projeto foi enviado pela terceira vez e atendeu as solicitações do primeiro parecer.

Todavia, algumas considerações merecem destaque. Embora o projeto contenha um referencial teórico a respeito da Educação do campo, seus conteúdos não aparecem nos componentes curriculares.

Considerando que a questão teórica da Educação do Campo é o elemento diferenciador, voltado para o desenvolvimento humano das comunidades camponesas, torna-se fundamental o oferecimento de pelo menos uma disciplina nos componentes curriculares complementares e a interação da teoria da Educação do Campo com os conteúdos das disciplinas obrigatórias.

No atendimento ao exposto acima, sou de parecer favorável para a sua aprovação.

Brasília, 25 de março de 2004.

PROF. DR. BERNARDO MANÇANO FERNANDES
Membro do Conselho Pedagógico

*Projeto aprovado pela
Comissão Pedagógica
Nacional do PRONERA, cu-
jo Parecer segue abaixo.*
Em, 25/03/04

Mônica Castagna Molina
Mônica Castagna Molina
Coordenadora do PRONERA
Portaria/INCRA/P/149 611/03

ANEXO H – Atividades da disciplina de Biologia, durante o Tempo Comunidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Formação de Tecnólogos
Curso: Ciências Agrárias
Campus III Bananeiras-PB

Disciplina: Biologia
Professor: José Ribeiro

Tempo Comunidade

Atividade: Pesquisa

- 1- Introdução (breve resumo do assunto)
- 2- Objetivo (avaliar a principal causa de atendimento na saúde)
- 3- Caracterização do Ambiente Médico, e sua localização
- 4- Coleta de dados (através de instrumento de pesquisa questionário)
- 5- Análise dos dados construções de tabelas
- 6- Conclusões sugestivas.

OBS: As perguntas devem ser elaboradas de acordo com realidade do assentamento ou acampamento.

EX: Se tem atendimento médico, qual frequência ?

Como é o atendimento as mulheres e criança?

Faixa de idade das pessoas entrevistada?

Como é sua vida sexual? Cuidados e prevenção.

Que tipo de medicação é mais utilizada? bem com descrever algumas Receitas.

De onde vem água, verificar se é de boa qualidade?

Estime um número para sua classificação. (0-10)

Estime um número para área florestada.(0-10)

ANEXO I – Atividades da disciplina Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação, durante o Tempo Comunidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Formação de Tecnólogos
Curso: Ciências Agrárias
Campus III Bananeiras-PB

Disciplina: Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação
Professor: Edson Brito Guedes

Tempo Comunidade

Atividade: Pesquisa

- 1- Introdução (breve resumo do assunto)
- 2- Objetivo (conhecer a vida rural e seu contexto na visão do homem do campo)
- 3- Coleta de dados (através de instrumento de pesquisa questionário)
- 4- Análise dos dados construções de tabelas
- 5- Conclusões sugestivas.

OBS: As perguntas devem ser elaboradas de acordo com realidade do assentamento ou acampamento.

EX: Depois da conquista da terra os eles esperam?

Como é comportamento da mulher e sua posição nos assent.

Acampa.?

O que é educação?

Como é sua vida sexual? Cuidados e prevenção.

Como eles construir suas opinião sobre os mais variados assuntos:

*Reforma agrária;

Sexo;

Homossexualismo;

Prostituição;

Lazer: como se organizam para recreação (festinhas);

Cultura: que tipo de música vocês ouvem com frequência?

As perguntas devem ser elaboradas pertinente a vida rural do homem do campo, bem como sua vida social.

As mesma devem ser de modo de que você possa analisar em porcentagem. Pergunta que tenha respostas objetivas, ou sim ,não outros der modo que a leitura dos dados, facilitem a conclusão.

ANEXO J – Atividades da disciplina Química Geral, durante o Tempo Comunidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Formação de Tecnólogos
Curso: Ciências Agrárias
Campus III Bananeiras-PB

Disciplina : Química Geral
Professora : Socorro Lopes

Tempo Comunidade**Atividade:**

- Por que a toalha não queima?
- Por que a cor róseo desapareceu na experiência com hidróxido de amônio e fenolftalina.
- Qual a substância formada após a desidratação da sacarose?
- Por que a impressão digital se formou no final do papel?

Tempo Comunidade**Atividade: Coordenação Pedagógica**

- Leitura do livro ; O Papel do Indivíduo na História
- Resenha do livro (entregar até segunda semana da etapa)
- OBS; Extrair as principais idéias do autor , com uma análise positiva ou negativa.
- Apresentação do Seminário durante a etapa.

**OBS : TODAS AS ATIVIDADES DO TEMPO COMUNIDADE
DEVERAM SER CUMPRIDAS ATÉ 20 DE MARÇO DE 2005**

**Orientamos a todos os educandos que elaborem um
Planejamento para cumprimento das atividades, encaminhadas.
Estabelecendo período para cada atividade.**

ANEXO G – Parecer de aprovação do Curso pelo PRONERA

PRONERA PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

PARECER TÉCNICO

Identificação: Projeto Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena.

Proponente: Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras.

Parceiro: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Parecer: A Universidade Federal da Paraíba apresenta o Projeto Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena, a ser realizado no período de maio de 2004 a dezembro de 2008, em regime regular.

O projeto propõe a formação de 60 profissionais de Educação Rural em um período de cinco anos.

O projeto está bem estruturado, no que se refere a apresentação do conteúdo, detalhando as atividades a serem desenvolvidas.

O projeto foi enviado pela terceira vez e atendeu as solicitações do primeiro parecer.

Todavia, algumas considerações merecem destaque. Embora o projeto contenha um referencial teórico a respeito da Educação do campo, seus conteúdos não aparecem nos componentes curriculares.

Considerando que a questão teórica da Educação do Campo é o elemento diferenciador, voltado para o desenvolvimento humano das comunidades camponesas, torna-se fundamental o oferecimento de pelo menos uma disciplina nos componentes curriculares complementares e a interação da teoria da Educação do Campo com os conteúdos das disciplinas obrigatórias.

No atendimento ao exposto acima, sou de parecer favorável para a sua aprovação.

Brasília, 25 de março de 2004.

PROF. DR. BERNARDO MANÇANO FERNANDES
Membro do Conselho Pedagógico

*Projeto aprovado pela
Comissão Pedagógica
Nacional do PRONERA, e
fornecido parecer acima.*

Em, 25/03/04

Mônica Castagna Molina
Coordenadora do PRONERA
Portaria/INCRA/P/14º 611/03

ANEXO H – Atividades da disciplina de Biologia, durante o Tempo Comunidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Formação de Tecnólogos
Curso: Ciências Agrárias
Campus III Bananeiras-PB

Disciplina: Biologia
Professor: José Ribeiro

Tempo Comunidade

Atividade: Pesquisa

- 1- Introdução (breve resumo do assunto)
- 2- Objetivo (avaliar a principal causa de atendimento na saúde)
- 3- Caracterização do Ambiente Médico, e sua localização
- 4- Coleta de dados (através de instrumento de pesquisa questionário)
- 5- Análise dos dados construções de tabelas
- 6- Conclusões sugestivas.

OBS: As perguntas devem ser elaboradas de acordo com realidade do assentamento ou acampamento.

EX: Se tem atendimento médico, qual frequência ?

Como é o atendimento as mulheres e criança?

Faixa de idade das pessoas entrevistada?

Como é sua vida sexual? Cuidados e prevenção.

Que tipo de medicação é mais utilizada? bem com descrever algumas Receitas.

De onde vem água, verificar se é de boa qualidade?

Estime um número para sua classificação. (0-10)

Estime um número para área florestada.(0-10)

ANEXO I – Atividades da disciplina Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação, durante o Tempo Comunidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Formação de Tecnólogos
Curso: Ciências Agrárias
Campus III Bananeiras-PB

Disciplina: Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação
Professor: Edson Brito Guedes

Tempo Comunidade

Atividade: Pesquisa

- 1- Introdução (breve resumo do assunto)
- 2- Objetivo (conhecer a vida rural e seu contexto na visão do homem do campo)
- 3- Coleta de dados (através de instrumento de pesquisa questionário)
- 4- Análise dos dados construções de tabelas
- 5- Conclusões sugestivas.

OBS: As perguntas devem ser elaboradas de acordo com realidade do assentamento ou acampamento.

EX: Depois da conquista da terra os eles esperam?

Como é comportamento da mulher e sua posição nos assent.

Acampa.?

O que é educação?

Como é sua vida sexual? Cuidados e prevenção.

Como eles construir suas opinião sobre os mais variados assuntos:

*Reforma agrária;

Sexo;

Homossexualismo;

Prostituição;

Lazer: como se organizam para recreação (festinhas);

Cultura: que tipo de música vocês ouvem com frequência?

As perguntas devem ser elaboradas pertinente a vida rural do homem do campo, bem como sua vida social.

As mesma devem ser de modo de que você possa analisar em porcentagem. Pergunta que tenha respostas objetivas, ou sim, não outros der modo que a leitura dos dados, facilitem a conclusão.

ANEXO J – Atividades da disciplina Química Geral, durante o Tempo Comunidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Formação de Tecnólogos
Curso: Ciências Agrárias
Campus III Bananeiras-PB

Disciplina : Química Geral
Professora : Socorro Lopes

Tempo Comunidade**Atividade:**

- Por que a toalha não queima?
- Por que a cor róseo desapareceu na experiência com hidróxido de amônio e fenolftalina.
- Qual a substância formada após a desidratação da sacarose?
- Por que a impressão digital se formou no final do papel?

Tempo Comunidade**Atividade: Coordenação Pedagógica**

- Leitura do livro ; O Papel do Indivíduo na História
- Resenha do livro (entregar até segunda semana da etapa)
- OBS; Extrair as principais idéias do autor , com uma análise positiva ou negativa.
- Apresentação do Seminário durante a etapa.

**OBS : TODAS AS ATIVIDADES DO TEMPO COMUNIDADE
DEVERAM SER CUMPRIDAS ATÉ 20 DE MARÇO DE 2005**

**Orientamos a todos os educandos que elaborem um
Planejamento para cumprimento das atividades, encaminhadas.
Estabelecendo período para cada atividade.**